

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ВІДДІЛЕННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна
Інститут професійно-технічної освіти
Товариство «Знання» України

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ
РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ:
СВІТОВИЙ ДОСВІД, УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ

Збірник наукових статей

Київ – 2018

УДК 374.7:[(15):17.024.4]: [-043.86:477]
К 65

*Рекомендовано до друку рішенням Відділенням професійної освіти
і освіти дорослих НАПН України
(протокол № 10 від 16 жовтня 2018 р.)*

Рецензенти:

Зіньковський Ю.Ф. – доктор технічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, завідувач кафедри НТУ України «Київський політехнічний інститут імені Ігоря Сікорського».

Матвієнко О.В. – доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, проректор з наукової роботи Київського національного лінгвістичного університету.

К 65 **Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: збірник наукових статей** / [колектив авторів]; за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. – К.: Знання України, 2018. – 616 с.

Збірник наукових статей (за матеріалами методологічного семінару «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» Національної академії педагогічних наук України), присвячено висвітленню результатів наукових досліджень і практичного досвіду щодо розвитку освіти різних категорій дорослих. Розглянуто проблеми філософії неперервної освіти – освіти впродовж життя. Викладено особливості освіти дорослих як чинника розвитку людського капіталу в умовах глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, а також освітні потреби сучасної дорослої людини. Проаналізовано специфіку професійної підготовки педагогічного персоналу до роботи з різними категоріями дорослого населення. Приділено увагу висвітленню питань професійного навчання і перенавчання незайнятого населення в умовах ринкової економіки, консультування дорослих з розвитку професійної кар'єри. Оґрунтовано положення щодо ролі післядипломної освіти у професійному розвитку фахівців. Охарактеризовано психологічний супровід освіти різних категорій дорослого населення. Розкрито сутність просвітницької діяльності громадських організацій як важливої складової освіти дорослих. Висвітлено окремі аспекти розвитку зарубіжних систем освіти дорослих.

Для науковців, педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти, громадських організацій, фахівців закладів культури, менеджерів освіти, аспірантів і докторантів, інших читачів, яких цікавлять питання освіти дорослих.

УДК 374.7:[(15):17.024.4]: [-043.86:477]

ISBN 978-966-316-438-0

© Національна академія педагогічних наук України,
2018

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України, 2018

ЗМІСТ

Кремень В. Г.	
Освіта дорослих у вимірах людиноцентризму (<i>передмова</i>).....	9

Розділ I ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Луговий В. І., Таланова Ж. В.	
Засади системної організації простору освіти дорослих.....	12
Лук'янова Л. Б.	
Розвиток освіти дорослих: сучасні реалії, тенденції і перспективи....	21
Бех І. Д.	
Розвиток особистості зрілого віку в реаліях сьогодення.....	31
Авшенюк Н. М.	
Стратегічна роль ЮНЕСКО у розвитку освіти дорослих на початку XXI століття.....	35
Ващенко К. О.	
Тенденції розвитку професійної компетентності державних службовців.....	41
Саух П. Ю.	
Освіта впродовж життя у контексті тектонічних зрушень у бізнес-середовищі та нових моделей економічної діяльності.....	48
Сисоєва С. О.	
Інтерактивне навчання дорослих: теоретико-методичний аспект.....	52
Szlosek F.	
Edukacja dorosłych w Polsce.....	59
Sikora J.	
Ekonomiczne aspekty kształcenia przez całe życie.....	63
Юнова О. М.	
Антропософські ідеї оновлення освіти дорослих.....	68
Вознюк О. В.	
Аксіоматичні основи освіти дорослих.....	76
Огієнко О. І.	
Неформальна освіта дорослих в умовах глобалізації та інтеграції: виклики та можливості.....	80
Кочубейник О. М.	
Інформаційне суспільство як простір освіти дорослих.....	87

Розділ II ОСВІТНІ ПОТРЕБИ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ

Засенко В. В., Прохоренко Л. І.	
Бар'єри та стратегія підвищення освітнього рівня дорослих з особливими потребами.....	93
Тименко В. П.	
Розвиток практичного інтелекту як освітня потреба сучасної дорослої людини.....	98

Самодумська О. Л.	Особливості систематизації різних категорій дорослого населення як цільової аудиторії неформальної освіти.....	104
Вовк М. П.	Технологічні засади підготовки майбутніх докторів філософії за освітньою програмою «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі».....	112
Філіпчук Н. О.	Музейна педагогіка: потенціал для професійного розвитку дорослих.....	120
Беззуб Ю. В., Дудар О. В., Матвійчук О. Є.	Професійний розвиток освітян засобами музейної педагогіки.....	126
Роїк Ю. В.	Навчальні програми з етнодизайну кераміки у неформальній освіті дорослих.....	131
Щербина Д. В.	Освіта і просвіта батьків, членів родин як проблема педагогічної науки і практики.....	138
Попова А. С.	Професійне становлення соціального працівника у контексті освіти впродовж життя.....	141
Терещенко А. О.	Освіта дорослих і розвиток організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів	145
Леончук І. Д.	Освітні потреби безробітних громадян у контексті підготовки до підприємницької діяльності.....	150

Розділ III

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Solak A.	Edukacja ustawiczna i jej rola w pracy współczesnego pedagoga.....	156
Аніщенко О. В.	Професійна підготовка та сертифікація андрагогів: досвід і перспективи.....	165
Дубасенюк О. А.	Сучасні моделі професійної підготовки педагогів-андрагогів.....	174
Пєхота О. М.	Підготовка тренера-андрагога у неформальній освіті дорослих.....	180
Franc M., Jakubiak-Zapalska E.	Dylematyzm dydaktyczny nauczycieli akademickich.....	185
Скрипник М. І.	Практичні аспекти підготовки андрагога.....	192
Сорочан Т. М.	Професійний розвиток педагогів у післядипломній освіті.....	198
Гомеля Н. С.	Андрагогічна компетентність викладача в умовах формальної освіти.....	206

Janicka-Panek T.	
Kompetencje nauczyciela w kontekście wielokulturowości w edukacji wczesnoszkolnej.....	212
Jadczak K.	
Kompetencje informatyczne nauczyciela a kompetencje młodszego ucznia.....	221
Сотська Г. І., Тринус О. В.	
Професійне становлення молодого вчителя.....	231
Султанова Л. Ю.	
Етапи розвитку полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти.....	238
Піддячий В. М.	
Ціннісні засади формування громадянської компетентності майбутнього педагога.....	246
Кадемія М. Ю., Кобися В. М.	
Підготовка майбутніх педагогів до впровадження технологій STEM-освіти.....	251
Кулалаєва Н. В., Романова Г. М.	
Веб-квести у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.....	256
Сиско Н. М.	
Інноваційні форми підвищення кваліфікації педагогів закладів професійної (професійно-технічної) освіти.....	264
Кулинич О. А.	
Розвиток інформаційної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти	269
Герасимова І. Г.	
Андрагогічні засади професійної підготовки майбутніх магістрів – керівників закладів освіти	275

Розділ IV

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ

Радкевич В. О.	
Професійна освіта і навчання: потенціал для розвитку людського капіталу.....	283
Сушенцева Л. Л.	
Професійна мобільність – сучасна потреба дорослої людини.....	289
Креденець Н. Д.	
Проблеми неперервної професійної освіти фахівців в умовах ринкової економіки.....	298
Грищенко І. М., Щербак В. Г.	
Основні тенденції та завдання імплементації інтегративно-диференційованого підходу у підготовці майбутніх фахівців.....	305
Короткова Л. І.	
Інноваційні підходи до професійної підготовки дорослого населення в умовах освітньо-виробничого кластеру регіону.....	316
Тимків Н. М.	
Професійний розвиток персоналу нафтогазового комплексу України.....	323

Базиль Л. О., Орлов В. Ф.	
Методологія формування кар'єрних орієнтацій і досягнення професійного успіху.....	330
Закатнов Д. О.	
Взаємозв'язок професійного самовизначення та професійної кар'єри.....	337
Давидюк М. О.	
Практика використання сторітеллінгу в професійному консультуванні дорослих.....	342
Супрун В. В.	
Проблеми реалізації державної політики щодо зайнятості населення в умовах ринкової економіки.....	349

Розділ V ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Філіпчук Г. Г.	
Українське просвітництво у викликах часу.....	358
Кушерець В. І.	
Сучасне просвітництво – важлива складова освіти дорослих.....	367
Прийма С. М., Іванова Н. А.	
Освіта дорослих і розвиток громадянського суспільства (на прикладі діяльності Громадської організації «Українська асоціація міст, що навчаються»).....	373
Дзвінчук П. В., Петренко В. П.	
Просвітництво і децентралізація.....	379
Неволов В. В.	
Нове просвітництво: «перезавантаження» культурою.....	384
Рибалка В. В.	
Демократична парадигма в освіті дорослих і розвиток освітянського осередку громадянського суспільства.....	390
Жадан І. В.	
Трансформування комунікативних практик громадянської та національної самоідентифікації: потенціал освіти дорослих.....	400
Мосьондз С. О.	
Громадськість у системі просвітництва в Україні.....	407
Ведєрников Ю. А.	
Правова просвіта в правовій системі суспільства.....	411
Міщенко В. І.	
Сучасні вимоги до економічного просвітництва в Україні.....	418
Алтухов В. М.	
Просвітництво у прифронтовому Покровську.....	425
Болотюк О. Л., Дериведмідь В. Д.	
Просвітництво в умовах війни.....	430
Ростока М. Л., Ростока А. І.	
Інформатизація просвітницької діяльності (на прикладі наукової школи адаптивного управління соціально-педагогічними системами).....	436

Розділ VI
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТИ
РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ

Гуревич Р. С., Опушко Н. Р., Бойчук В. М.	
Значення психологічних знань у професійній підготовці педагогів у післядипломній освіті.....	441
Дергач М. А.	
Соціально-психологічні особливості людей похилого віку.....	449
Осадько О. Ю.	
Комунікативні технології активізації суб'єктної позиції особистості в освітній взаємодії.....	454
Подорожний В. Г.	
Психологічний супровід освіти людей похилого віку.....	461
Ігнатович О.М.	
Технології кар'єрного консультування викладачів і студентів професійно-педагогічного коледжу.....	467
Горностай П. П.	
Фахова підготовка і професійний розвиток психологів-консультантів.....	473
Завгородня О. В.	
Психологічна підтримка вчителя як суб'єкта педагогічного впливу....	479
Кравчук С. Л.	
Розвиток життєстійкості особистості в умовах неперервної освіти.....	488

Розділ VII

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Бабушко С. Р.	
Європейський досвід підтвердження результатів неформальної освіти.....	495
Пазюра Н. В.	
Заохочення виробничої еліти підприємств до педагогічної діяльності в системі внутрішньофірмової підготовки персоналу в Японії і Південній Кореї.....	502
Баніт О. В.	
Професійне навчання персоналу в умовах корпоративних навчальних центрів.....	508
Самойленко О. А.	
Неперервна професійна освіта: досвід Словаччини.....	515
Годлевська К.В.	
Функціонування регіональних центрів освіти дорослих в Угорщині...	
Марусинець М. М.	522
Функціонування центрів освіти дорослих у Республіці Австрія.....	527
Креденець Н. Я.	
Соціальне партнерство у ступеневій професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії та Німеччині.....	532

Дяченко Л. М.	
Компетентнісний підхід як концептуальна основа професійного розвитку вчителів у ФРН.....	540
Андрощук І. М.	
Стратегічне управління професійним розвитком викладачів університетів Республіки Польща.....	550
Постригач Н. О.	
Провайдери освіти дорослих у Грецькій Республіці.....	558
Жижко О. А., Флорес-Гарсія Л. Г., Мурійо-Гайегос В. К.	
Історичні передумови становлення освіти дорослих у Мексиці (XVII – XIX ст.).....	566
Теренко О. О.	
Філософсько-педагогічні аспекти розвитку освіти дорослиху США і Канаді.....	572
Головченко Г. О.	
Громадські організації дорослих у розвитку та становленні медіа освіти у Канаді.....	579
Пилинський Я. М.	
Розвиток дорадчої освіти у США.....	587
Іщенко Т. Д., Жуковська С. А., Чайковська А. Б.	
Післядипломна освіта фахівців аграрного профілю порівняльний аналіз.....	595
Ничкало Н. Г.	
Перспективи розвитку освіти дорослих в Україні (<i>післямова</i>).....	602
ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ.....	607

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У ВИМІРАХ ЛЮДИНОЦЕНТРИЗМУ (ПЕРЕДМОВА)

Кремень В.Г.

press@naps.gov.ua

Національна академія педагогічних наук України

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

Докорінні трансформаційні процеси в галузі освіти в наш час відбуваються в усіх країнах. У Паризькому комюніке Конференції міністрів освіти європейських країн – членів Болонського процесу, ухваленому 25 травня 2018 р., наголошено, що впродовж останніх 20 років підвищення якості освіти та рівня її відповідності суспільним потребам було основою як Болонського процесу, так й інших структурних реформ у цій галузі. У цьому важливому документі особливу увагу приділено питанням співробітництва в упровадженні інноваційних практик викладання й навчання, їх підтримки, стимулювання та поширення, цифрового та змішаного навчання, а також діджиталізації освітнього процесу.

Принцип людиноцентризму, на якому ґрунтується сучасна філософія освіти, в освіті дорослих передбачає сприяння розвитку особистості, самореалізації людини в особистому та професійному житті, підвищенню її компетентності й конкурентоспроможності. Саме розвиток людини є потужним чинником розвитку суспільства й економіки, тому принцип людиноцентризму має стати базовим у змісті формальної і неформальної освіти. Дотримання цього принципу забезпечує максимальне наближення освіти дорослих до освітньо-культурних потреб і здібностей, життєвих планів особистості.

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів відбуваються перманентні зміни у розвитку освіти: як на мікрорівні, коли формується певний тип свідомості, світорозуміння, закладаються етичні принципи, уявлення про сенс життя та його пріоритети, так і на макрорівні, коли отримані компетентності дозволяють людині успішно адаптуватися у професійному середовищі, до розвитку техніки і технологій. Освіта дорослих як феномен сучасності забезпечує особистості можливість самореалізації та успіху незалежно від віку та базової освіти.

Упродовж останніх років в Україні відбуваються позитивні зміни, спрямовані на інституалізацію неперервної освіти. Водночас зазначимо, що необхідно ще багато працювати для формування в суспільній свідомості адекватної оцінки і ставлення до формалізованої освіти дорослих. У

переважній більшості в свідомості нашого сучасника освіта традиційно «прив'язана» переважно до молодого віку людини, важливими етапами якої є навчання у загальноосвітніх і закладах вищої освіти. Функціонування закладів вищої освіти теж орієнтовано на потреби молодіжної аудиторії і в них далеко не завжди враховано перспективи роботи з дорослим населенням. Різноманітні курси підвищення кваліфікації та тренінги значна частина населення все ще сприймає як щось неважливе у порівнянні з отриманням атестата про середню освіту або диплома про вищу.

З огляду на зазначене спостерігаємо своєрідний «ментальний спротив» як в усвідомленні навчання впродовж життя на індивідуальному, так й упровадженні на інституційному рівні. Найближчим часом вкрай важливо подолати цей спротив, щоб підвищити конкурентоспроможність нашого суспільства на європейському та світовому рівнях.

Водночас у короткостроковій перспективі нас очікує активний розвиток нових форм змішаного навчання (blended learning), що поєднує прогресивні риси як очного, так і дистанційного підходу, що вже довело свою ефективність. Особливої уваги заслуговує змішане навчання, яке засновано на принципі самостійного вивчення і тьюторства. При цьому докорінним чином змінюється розподіл часу на навчання, набуття знань, і корекція певних умінь відбувається онлайн, у зручний час для тих, хто навчається.

Іншим трендом, який визначає розвиток технологій в освіті дорослих у короткостроковій перспективі, є розвиток спільного навчання (collaborative learning), що базується на чотирьох принципах: 1) особистісна орієнтованість; 2) активна взаємодія викладача і тих, хто навчається; 3) груповий характер навчання; 4) розв'язання реальних проблем сьогодення.

Середньострокова перспектива передбачає більший акцент на оцінюванні якості навчання, результатів навчальної діяльності, які, ґрунтуючись на освітніх потребах дорослих, дозволять адекватно оцінити процес опанування ними нових знань, умінь і компетентностей. У формальній і неформальній освіті особливої актуальності набуватиме активна взаємодія тих, хто навчається, як з викладачами, так і представниками професійного середовища. Сучасні інформаційні та комунікаційні технології дозволяють зробити це якісно, ефективно і відносно дешево.

У довгостроковій перспективі очікуваним є формування розвинутої інноваційної культури навчання впродовж життя, коли заклади формальної і неформальної освіти стануть розробниками та поширювачами освітніх інновацій на основі органічної імплементації в освітнє середовище прогресивних ідей національного й зарубіжного досвіду. Ймовірним є поглиблення освітніх стратегій на основі посилення орієнтації на розв'язання реальних проблем, групову та проектну роботу, запровадження індивідуальної навчальної траєкторії кожного дорослого, який навчається.

Підкреслимо, що у суспільстві знань освіта дорослих як складник неперервної освіти впродовж життя входить до життєвої парадигми особистості, забезпечуватиме підготовку особистості до успішної життєдіяльності в особистому й професійному аспектах в умовах трансформаційних змін. Аби не відстати від прогресивних змін, людина має формуватися як така, для якої знання є основою життя й діяльності, методологією пошуку й ухвалення рішень. Мало побороти відстань між

засвоєними знаннями й діяльністю людини, треба зробити знання основою всієї її поведінки і життя у будь-якій сфері, її сутнісною основою. Для такої людини навчання, отримання нової інформації має стати сутнісною рисою способу життя. Людина розумна у XXI ст. – це людина, яка постійно навчається.

Насамкінець зазначимо, що освіта – консервативна галузь. У цьому її плюси і мінуси. Плюс у тому, що вона чинить спротив непередуманому реформуванню, а мінус – що й доцільні зміни здійснити важко. Для досягнення успіху в галузі освіти дорослих потрібні скоординовані зусилля й послідовні дії всього суспільства упродовж тривалого часу.

І саме активна взаємодія, діалог освітянської і наукової спільнот, представників державних і недержавних організацій – це запорука успішного розвитку освіти дорослих і суспільства в цілому. За таких умов талановита й по-сучасному освічена нація зможе забезпечити достойний розвиток своєї держави, гідне життя її громадян.

Розділ I
ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ
ТА ЄВРОІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

ЗАСАДИ СИСТЕМНОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОСТОРУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Луговий В.І. ORCID ID: 0000-0003-1650-066X
 luhovyi@ukr.net

Національна академія педагогічних наук України

Таланова Ж.В. ORCID ID: 0000-0003-4007-2677
 zhanna_t@ukr.net

**Інститут вищої освіти НАПН України,
 Національний Еразмус+ офіс в Україні**

Людство прискорено розвивається, істотно змінюючи умови своєї діяльності навіть за одне покоління. Разом з тим подовження людського життя підвищує частку старшого населення і збільшує різницю між наявним середовищем при народженні та при завершенні життєвого шляху. Навчитися «назавжди» стає принципово неможливим, відтак потрібно систематично довчатися, особливо у старшому віці. Про це, зокрема, свідчать дані, викладені у Human Development Indices and Indicators: 2018 [14].

За оцінками ООН у 2017 р. середня очікувана тривалість життя людини у світі зросла до 72,2 року, а її навчання у закладах освіти – до 12,7 року (за 8,4 року досягнутого навчання на цей час). Водночас темпи річного приросту планетарного валового внутрішнього продукту (ВВП), що характеризують збільшення обсягу і складності виробленої продукції та акумульованої в ній інформації, у 2016 і 2017 рр. приблизно становили по 4,8 % [13; 14]. Навіть за істотно заниженими темпами розширення щорічно продукованого культурного середовища, приміром, на 2 % (або 3 %) у рік, за 35 років життя людини доданий контекст її мешкання, як показують розрахунки, зміниться відповідно у два (або майже у три) рази, а за 70 років – у чотири (або близько восьми) разів. Такі інноваційні зміни кожна особа дедалі сильніше відчуває із-за глобалізації, інтенсифікації доступності до всього виробленого людством через зрослі комунікацію, зв'язок, мобільність. Зрозуміло, що за цих умов опановані у молоді роки компетентності щодо вживання, використання, застосування створеного і створення нових культурних надбань швидко і значно знецінюються й потребують безперервної модернізації [3]. Адже глобалізація – не лише кооперація, а й конкуренція, а крім того, частка молоді у світі дедалі зменшується: нині молодих людей віком 0-24 роки менше половини населення планети (не так давно було більше половини). Це актуалізує освіту дорослих [2]. Водночас результативність довчання залежить не лише від намірів особи, а й від наявності ефективної, доцільно організованої освіти дорослого населення.

З цих причин новий Закон України «Про освіту» 2017 р. [2] унормовує освіту дорослих (стаття 18), зокрема визначає її як складову освіти впродовж

життя, що спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки. За цим законом органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. Також у прикінцевих та перехідних положеннях закону Кабінету Міністрів України доручається підготувати пропозиції щодо приведення інших законів у відповідність із цим законом, розробити проекти законів про фахову передвищу освіту та про національну систему кваліфікацій. Відповідно Урядом передбачено розроблення проекту закону про освіту дорослих і наказом МОН України від 12 січня 2018 р. № 30 для цього утворена робоча група.

Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), що з 2018 р. об'єднує 36 країн й у складі якої з 1968 р. функціонує Центр освітніх досліджень і інновацій (у цьому році відзначає 50-річчя), у статистичному освітньому щорічнику за 2018 р. спеціальну увагу приділяє освіті дорослих [10]. За глосарієм ОЕСР дорослими вважаються особи віком 25-64 років (переважно з огляду на типовий вік придатності для ринку праці), їх навчання в основному здійснюється за формальною та неформальною освітою у різноманітних формах [10, с. 141]. У середньому у межах цієї організації 21,6 % дорослих мають освіту, нижчу за повну середню, 43,2 % – повну середню освіту, 35,7 % – вищу освіту. Тобто роль формальної освіти для підвищення освітнього рівня дорослих далеко не вичерпана, але актуальна вона для відносно молодого віку (до 40 років). Про це свідчить *табл. 1*, в якій показано розподіл залучення населення, включаючи доросле, до різних рівнів освіти у 2016 р. згідно з віком [10, с. 159].

Таблиця 1

**Залучення до формальної освіти різних вікових груп
у країнах ОЕСР у 2016 р.**

№	Групи країн	Вікові групи (роки), частки залучених до освіти (%)					
		5-14	15-19	20-24	25-29	30-39	40 і більше
1	2	3	4	5	6	7	8
1	35 країн ОЕСР, середнє	98	85	42	16	7	1
2	22 країни ЄС – члени ОЕСР, середнє	98	87	43	15	6	1

З *табл. 1* видно, що у зазначених групах країн ОЕСР у формальній освіті бере участь лише 1 % осіб вікової групи «40 і більше років». Тобто 40 років можна вважати пограничним віком, понад який формальна освіта перестає бути провідною для дорослих. Крім того, можна бачити, що охоплення населення формальною освітою в різних групах країн приблизно однакове (див. *табл. 1*) і порівняно з 2005 і 2010 рр. поступово еволюціонує у бік збільшення, зберігаючи подібність вікового розподілу (див. *табл. 2*) [10, с. 159].

Таблиця 2

Порівняння динаміки вікового розподілу залучення до формальної освіти у країнах ОЕСР у 2005, 2010 і 2016 рр.

№	Роки	Групи країн, вікові групи (роки), частки залучених до освіти (%)					
		35 країн ОЕСР, середнє			22 країни ЄС – члени ОЕСР, середнє		
		20-24	25-29	30-39	20-24	25-29	30-39
1	2	3	4	5	6	7	8
1	2005	37	14	6	37	13	5
2	2010	39	14	6	40	14	5
3	2016	42	16	7	43	15	6

Це опосередковано вказує на міжнаціональну узгодженість систем формальної освіти, схожу їх загальну організацію, віковий діапазон актуальності. Це дало змогу запровадити для формальної освіти її міжнародну стандартну класифікацію – МСКО рівнево-орієнтаційної (2011 р.) [15] та галузевої (2013 р.) [16] версій, а також ввести поняття структурованого освітнього простору. Нині в Європі для формальної освіти створено Європейський простір вищої освіти (у межах Болонського процесу, започаткованого у 1999 р.) [7; 17] та Європейський простір професійної освіти і підготовки (за Копенгагенським процесом, розпочатого у 2002 р.) [9, с. 1].

У Паризькому комюніке (2018 р.) болонської зустрічі міністрів зазначено: «Ми пишаємось тим, чого досягнув Болонський процес. Ми побудували дещо унікальне: *Європейський простір вищої освіти, ЄПВО* (European Higher Education Area, EHEA), в якому цілі та політики узгоджуються на європейському рівні, а потім запроваджуються в національних освітніх системах і закладах вищої освіти. Це простір, де уряди, заклади вищої освіти і стейкхолдери разом формують ландшафт вищої освіти; що демонструє, чого можуть досягти спільні зусилля й постійний діалог між урядами та сферою вищої освіти. Через ЄПВО ми проторували шлях для широкомасштабної студентської мобільності та покращили не лише порівнюваність і прозорість наших систем вищої освіти, а й підвищили їх якість і привабливість. ЄПВО сприяє взаєморозумінню й довірі та посилює співпрацю між нашими системами вищої освіти» [17, с. 1].

В основі створення і розвитку ЄПВО – механізми стандартизації, визначення основних вимірів й узгодження різних фрагментів цього простору: 1) європейська і національні рамки кваліфікацій, що сумісні між собою; 2) узгоджені національні системи забезпечення і вдосконалення якості, що відповідають Європейським стандартам і рекомендаціям; 3) додаток до диплому; 4) Європейська кредитна трансферно-накопичувальна система (ЄКТС); рівневий, орієнтаційний і галузевий виміри [7].

Формування *Європейського простору професійної освіти і підготовки, ЄППОП* (European vocational education and training area, EVETA), про що заявлено на конференції Європейського центру з розвитку професійної освіти (CEDEFOP) у Салоніках (Греція) у 2007 р., також спирається на узгодженні в результаті кооперації положення Копенгагенської декларації (2002 р.) та Маастрихтського (2004 р.) і Хельсінкського (2006 р.) комюніке. З-поміж положень такі: 1) Європейська рамка кваліфікацій; 2) Загальні принципи

забезпечення якості (CQAR); 3) Європас (Europass); 4) Європейська кредитна система для професійної освіти і підготовки (ECVET); 5) Загальні принципи з керівництва впродовж життя; 6) Загальні принципи валідації інформального та неформального навчання. Крім того, важливим інструментом створення ЄППОП є статистика стосовно професійної освіти і підготовки [9, с. 1, 2]. Маючи багато спільних механізмів системної організації, ЄППОП, на відміну від ЄПВО, виходить за межі формальної освіти, яка більш чітко формалізована, й поширюється на неформальну й інформальну освіту, що менш організаційно оформлена й загалом ускладнює побудову цього простору.

Також в Європі спочатку в межах Лісабонської стратегії (2000-2010 рр.), а з 2010 р. – Стратегії «Європа 2020» (Стратегія інтелектуального, стійкого та інклюзивного зростання) функціонує і розвивається *Європейський дослідницький простір*, ЄДП (European Research Area, ERA), що взаємодіє з ЄПВО. Цей простір сприяє співпраці дослідників країн ЄС з метою створення умов для реалізації спільної і прозорої політики у сфері досліджень, збільшення інвестицій в дослідження і розробки, удосконалення систем підготовки дослідників, додаткової підготовки дослідницького персоналу та розвитку конкурентоздатної економіки, що ґрунтується на знаннях. Важливо, що формуванню ЄДП сприяло утвердження стандартизації досліджень і розробок на основі Керівництва Фраскати [7; 11; 12].

Що стосується неформальної освіти, то ставлення країн ОЕСР до її підтримки, зокрема, програм підготовки, на відміну від формальної освіти, різне. Наприклад, державні (публічні) видатки на програми підготовки в межах активних програм ринку праці значно варіюються. Так, у 2015 р. в Австрії, Данії і Фінляндії ці видатки були найбільшими і перевищували 0,40 % ВВП, натомість в Австралії, Мексиці, Польщі, Словаччині, Сполученому Королівстві, Японії – найменшими (менше 0,02 % ВВП) за середнього показника по ОЕСР близько 0,13 % [10, с. 139] та видатків на всі активні програми ринку праці загалом у цій організації – понад 0,5 % ВВП [10, с. 140].

МСКО 2011 р., яка піддає освітні програми та відповідні кваліфікації формальної освіти чіткій глобально стандартизованій класифікації, відтак концептуально визначає світовий освітній простір, разом з тим «не надає конкретних рекомендацій для розроблення класифікації неформальних програм або відповідних кваліфікацій неформальної освіти» [15, с. 77], вважаючи це наступною проблемою для розгляду.

Отже, постає проблема розроблення концептуальних засад простору освіти дорослих (ПОД) в єдності його формальної, неформальної та інформальної складових (освіти, підготовки), а також, крім аналогічного формального, неформального та інформального навчання, ще спонтанного (випадкового) навчання (див. *табл. 3, 4*).

У *табл. 3* наведено співвідношення базових стандартизованих понять «освіта», «підготовка», «навчання», «освітня діяльність», «навчальна діяльність», «навчальні результати», важливих для створення ПОД [3; 5; 6; 15].

Таблиця 3

Стандарт ключових понять та їх термінів за глосарієм МСКО

№	Поняття / термін (англійською мовою)	Що означає
1	2	3
1	Освіта (<i>Education</i>)	Процеси, за якими суспільства цілеспрямовано передають крізь покоління накопичені інформацію, знання, розуміння, погляди, цінності, уміння, компетентності та зразки поведінки. Включає комунікацію, призначену для здійснення навчання.
2	Навчання (<i>Learning</i>)	Індивідуальне опанування або вдосконалення інформації, знань, розуміння, поглядів, цінностей, умінь, компетентностей та зразків поведінки через досвід, практику, вивчення або викладання.
3	Підготовка (<i>Training</i>)	Освіта, що призначена для досягнення окремих навчальних цілей, особливо у професійній освіті. Визначення освіти в МСКО включає підготовку.
4	Освітня діяльність (<i>Educational activity</i>)	Цілеспрямована діяльність, що включає певну комунікацію і призначена для здійснення навчання.
5	Навчальна діяльність (<i>Learning activity</i>)	Цілеспрямована діяльність, у якій особа бере участь з метою навчання.
6	Навчальні результати (<i>Learning outcomes</i>)	Сукупність інформації, знань, розуміння, поглядів, цінностей, умінь, компетентностей та зразків поведінки, які особа набуде після успішного завершення освітньої програми.

У табл. 4 систематизовано ключові ознаки різних видів освіти та «результуючого» навчання [там само].

Таблиця 4

Стандарт формалізації освіти (та відповідного навчання)
за глосаріями МСКО та ОЕСР, що актуальний для освіти дорослих

№	Вид освіти (навчання) за ознакою формалізації	Ключові ознаки (слова)	Сутнісний функціонал
1	2	3	4
1	Формальна (<i>формальне навчання – результат формальної освіти</i>)	Інституціолізована, здійснюється за участю державних та визнаних приватних організацій, а їхні освітні програми і відповідні освітні кваліфікації визнані національними та/або субнаціональними органами освіти, первинна, ієрархічна.	Основна, інституціо- лізована
2	Неформальна (<i>неформальне навчання – результат неформальної освіти</i>)	Інституціолізована, здійснюється освітнім провайдером, додаткова (до формальної освіти), доступна для всіх, не потребує застосування безперервної структурованої освітньої траєкторії, здебільшого призводить до кваліфікацій, що не визнаються як формальні національними або субнаціональними органами освіти, або взагалі не завершується присудженням кваліфікацій, має освітні програми (як правило короткотермінові), що спрямовані на професійне, соціальне, культурне й інше вдосконалення, зокрема програми позашкільної освіти.	Додаткова, інститу- ціолізована

3	Інформальна (інформальне навчання – результат інформальної освіти)	Неінституціолізована (самоорганізована), менш структурована, ніж формальна і неформальна освіта, відбувається в повсякденному житті, її спрямованість визначається самостійно.	Самоосвіта, неінституціолізована
---	--	--	----------------------------------

Примітка: На відміну від освіти, яка завжди організована (самоорганізована), навчання може бути як організованим (самоорганізованим), так і випадковим, стохастичним, несистемним.

Якщо знехтувати випадковим навчанням як неефективним, то без нього формальний, неформальний та інформальний види освіти здатні в сукупності забезпечити життєво необхідне навчання людини впродовж життя, однак їхня роль, як і затребуваність, для різних вікових груп населення відмінні.

Як впливає з МСКО (2011 і 2013 рр.) [15; 16] та Закону України «Про освіту» (2017 р.) [2], *формальна освіта* становить тривимірний (рівні, спрямування, галузі), образно кажучи, каркас цілісного освітнього простору. Формальна освіта є базисною, *стратегічною*, вона масова (значною мірою обов'язкова), відтак «масивна» й інерційна. В Україні до неї залучено 7 млн здобувачів освіти. Ця базисна для простору освіти складова через необхідно великі обсяги навчального навантаження для отримання відповідних компетентностей та кваліфікацій характеризується великою дискретністю (роздільністю, розмежованістю). Адже для опанування одного з 11 рівнів освіти будь-якого спрямування (академічного, професійного, невизначеного) за однією з 29 галузей знань чи 121 спеціальностей (або з багатократно більшого числа спеціалізацій) здебільшого потрібно від 1 до 5 років в еквіваленті денної форми навчання. Формальна освіта в основному розрахована на молодих людей типового віку 0-24 роки, коли навчальна діяльність є домінуючою. Цей вид освіти зберігає свою значущість також для віку від 25 до 40 років (див. *табл. 1*). Формальна освіта чітко змодельована МСКО й унормована в Україні законом про освіту, а можливі у ній освітні траєкторії через тривимірну кодифікацію освітніх програм і навчальних досягнень (кваліфікацій) легко визначаються, інтерпретуються і обліковуються [1; 2; 15; 16].

Неформальна освіта із значно меншою дискретністю (так само тривимірною), з істотно меншою навчальною трудомісткістю освітніх програм (часто окремих курсів, занять) і відповідних кваліфікацій (компетентностей) заповнює «міжкаркасні» освітні зони формальної освіти. Така додаткова (до формальної) *тактична* освіта реалізується в її позашкільній та для дорослих складових [2]. Через короткостроковість, ситуаційність, частковість відповідних освітніх програм їх множина, як і наданих кваліфікацій, значно більша, ніж у формальній освіті. Хоча МСКО, як зазначалося, не здійснює глобальної стандартної класифікації освітніх програм і кваліфікацій неформальної освіти, разом з тим у багатьох країнах, наприклад, у США та Сполученому Королівстві, накопичено досвід структуризації, систематизації й обліку програм (курсів) і кваліфікацій неформальної освіти [3-5; 7].

Нарешті, *оперативна* за характером *інформальна* освіта (самоосвіта) далі ущільнює освітній простір до його практичної неперервності, що важливо для безперервного навчання упродовж життя [3; 5].

Як зазначалося, у формальній освіті освітні програми (освітні кваліфікації) мають три стандартизованих виміри, що представлено в *табл. 5* [3; 5; 15].

Таблиця 5

Тривимірний рівнево-орієнтаційно-галузева стандартизація формальної освіти за МСКО (2011, 2013 рр.)

№	Виміри освіти <i>(англ. мовою)</i>	Сутнісна характеристика виміру	Код
1	2	3	4
1	Рівні <i>(Levels)</i>	Упорядкований ряд (шкала), що класифікує освітні програми згідно з градацією навчального досвіду, а також знань, умінь і компетентностей, які кожна програма має надати. Відображує міру складності і спеціалізації змісту освітньої програми, від простого до складного.	Перша цифра трьох-частинного коду
2	Орієнтація <i>(Orientation)</i>	Загальна чи професійна (для 2-5 рівнів освіти) та академічна чи професійна (для 6-8 рівнів освіти) спрямованість освітньої програми відповідно до подальшої освіти на тому самому або більш високому освітньому рівні чи до виходу на ринок праці (до конкретної професії, групи занять).	Друга цифра трьох-частинного коду*
3	Галузь <i>(Field)</i>	Широкий домен, галузь або область змісту, що охоплюється освітньою програмою, курсом чи модулем. Часто називається «предметом» або «дисципліною» чи «галуззю вивчення». Характеризується різним ступенем деталізації.	Окремий чотирьох-частинний код

Примітка: *Третя цифра коду характеризує міру опанування рівня освіти (1, 2), доступ до наступного освітнього рівня (3, 4) або положення в національній структурі ступенів і кваліфікацій (5, 6, 7, 8).

Доповнюючи освітні програми і кваліфікації певних рівнів, орієнтацій і галузей формальної освіти, програми (курси) і кваліфікації (компетентності) неформальної освіти також мають бути охарактеризовані як такі, що стосуються конкретних рівнів, орієнтацій і галузей формальної освіти.

Для фіксації, визначення і визнання, накопичення і трансферу навчальних результатів (досягнень) у передовій світовій освітній практиці, зокрема європейській і північноамериканській, використовують стандартну одиницю їх вимірювання – *кредит*. Інструментом «кредитування» вимірюють обсяг навчального навантаження, необхідного для досягнення визначених (очікуваних) результатів навчання (компетентностей, кваліфікацій). Певну кредитну вагу (кількість кредитів) мають як освітні програми і їх компоненти, так і отримані кваліфікації та їх компоненти – компетентності. Такий підхід відкриває шлях до послідовного накопичення часткових кваліфікацій й окремих компетентностей з метою їх можливої сумачії в кваліфікації формальної освіти або для трансферу [3-5; 7].

За Європейською кредитною трансферно-накопичувальною системою, ЄКТС (European Credit Transfer and Accumulation System, ECTS) один кредит пересічно дорівнює 25-30 годинам типового навчального навантаження з певною варіацією за країнами [7]. В Україні за законом «Про вищу освіту» один кредит ЄКТС становить 30 годин [1], натомість в Англії, Уельсі і Північній Ірландії, а також у Шотландії – 10 годин. Кредит у США удвічі більший за кредит ЄКТС. За ЄКТС навантаженню одного навчального року за денною формою навчання відповідають, як правило, 60 кредитів [3-5; 7; 8].

МСКО визначає кредит як одиницю, за якою успішне завершення курсу або модуля винагороджується та документується впродовж та в кінці освітньої програми. Кредити виражають обсяг навчання на основі типового навантаження студента, необхідного для досягнення очікуваних навчальних цілей [15, с. 78]. Кредити мають освітньо-рівневу належність та відіграють стандартизуючу роль щодо типізації навчальної трудомісткості при розробленні освітніх програм, курсів, модулів, дисциплін. Оскільки кредити відображують трудомісткість освітніх програм і відповідних кваліфікацій, остільки в окремих країнах рамки кваліфікацій включають кредитний вимір кваліфікаційних рівнів. Наприклад, це – Рамка кваліфікацій і кредитів для Англії, Уельсу і Північної Ірландії або Шотландська рамка кредитів і кваліфікацій. Опис освітніх програм і кваліфікацій в кредитах унаочнює дискретність формальної (типово мінімум 60 кредитів) та неформальної (зазвичай 3 кредити) освіти [3-5; 8].

У глобалізованому, європеїзованому чи американізованому просторах вищої освіти для цілісного їх функціонування важливою є наявність систем забезпечення якості реалізації освітніх програм та діяльності закладів освіти, їхня акредитація як визнання відповідної якості. Разом з іншими інструментами ідентифікації освіти та її результатів, зокрема стандартизацією, програмна та інституційна *акредитація*, кредитування і кодування, сертифікація і *облік* в єдиній відкритій електронній базі освітніх програм та їхніх складових (курсів, модулів, дисциплін тощо) є ключовими елементами створення, функціонування та розвитку системно організованого простору освіти дорослих [3-5].

Отже, аналіз досвіду створення, функціонування й розвитку просторів освіти і досліджень, зокрема ЄПВО, ЄППОП, ЄДП, узагальнення механізмів їх побудови дає підстави сформулювати засади системної організації простору освіти дорослих (ПОД).

По-перше, ПОД має базуватися на системній єдності усіх трьох видів освіти – формальної, неформальної та інформальної, ступінь актуальності яких залежить від вікової групи дорослих;

По-друге, ПОД повинен мати тривимірну структуру – рівневу, орієнтаційну, галузеву;

По-третє, відповідно до тривимірної структури, ПОД має бути запроваджена базова кодифікація освітніх програм (курсів) та отриманих кваліфікацій (компетентностей);

По-четверте, крім базової кодифікації освітніх програм (курсів) та отриманих кваліфікацій (компетентностей), ПОД має містити кредитну кодифікацію;

По-п'яте, у ПОД має бути створена система забезпечення якості освіти дорослих, що передбачає програмну та інституційну акредитацію;

По-шосте, важливо створити і підтримувати Єдиний електронний реєстр усіх кодифікованих, кредитованих та акредитованих освітніх програм (курсів) та відповідних кваліфікацій (компетентностей);

По-сьоме, для моніторингу стану і розвитку ПОД необхідно запровадити систему збирання й адміністрування статистичних даних, доступних онлайн;

По-восьме, роботодавці мають бути вмотивовані до реалізації освіти дорослих шляхом законодавчих зобов'язань щодо її фінансування (як частки фонду оплати праці).

Література

1. Закон України «Про вищу освіту» [Електронний ресурс]. – URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
2. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – URL : <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
3. *Луговий В.* Безперервна освіта впродовж життя: концептуальні засади конструювання / В. Луговий, Ж. Таланова // Професійна і неперервна освіта. Польсько-український науковий щорічник. – 2017. – № 2. – С. 333–358.
4. *Луговий В. І.* Комунальні коледжі США: досвід для України / В. І. Луговий // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2016. – № 2. – С. 37–48.
5. *Луговий В. І.* Політика пріоритетизації, забезпечення і покращення якості як основи гуманізації вищої освіти / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Світоглядні пріоритети гуманізації вищої освіти: монографія / О. П. Воробйова, М. В. Гриценко, В. Луговий, О. Ю. Оржель, О. М. Слюсаренко, А. В. Ставицький, Ж. В. Таланова, В. П. Ткаченко, К. А. Трима; за ред. В. І. Лугового, Ж. В. Таланової. – К.: Інститут вищої освіти НАПН України, 2017. – 229 с. – С. 5–131 [Електронний ресурс]. – URL : http://ihed.org.ua/images/biblioteka/mon_Svitogl_prior_gum_vish_Osv_IVO-2017-229p_avtors-kolektiv.pdf.
6. *Луговий В. І.* Становлення системи основних понять і категорій компетентнісного підходу в умовах парадигмальних змін в освіті / В. І. Луговий, О. М. Слюсаренко, Ж. В. Таланова // Педагогіка і психологія. Вісн. НАПН України. – 2014. – № 2. – С. 14–24.
7. Національний освітній глосарій: вища освіта / 2-е вид., перероб. і доп. / авт.-уклад. : В. М. Захарченко, С. А. Калашнікова, В. І. Луговий, А. В. Ставицький, Ю. М. Рашкевич, Ж. В. Таланова; за ред. В. Г. Кременя]. – К. : ТОВ «Видавничий дім «Плеяди», 2014. – 100 с.
8. *Таланова Ж. В.* Докторська підготовка у світі та Україні: монографія / Ж. В. Таланова. – К.: Міленіум, 2010. – 476 с.
9. Building a Europe VET area: Agora Thessaloniki – Conference conclusions, CEDEFOP, Thessaloniki, 26 and 27 April 2007 [Electronic resource] – URL : http://www.cedefop.europa.eu/files/2472-att1-1-Agora_outcomes_Flyer.pdf.
10. Education at a Glance 2018: OECD Indicators [Electronic resource] – URL : https://read.oecd-ilibrary.org/education/education-at-a-glance-2018_eag-2018-en#page1.
11. European Research Area [Electronic resource] – URL : https://en.wikipedia.org/wiki/European_Research_Area.
12. Frascati Manual 2015. Guidelines for Collecting and Reporting Data on Research and Experimental Development [Electronic resource] – URL : <http://www.oecd.org/publications/frascati-manual-2015-9789264239012-en.htm>.
13. Human Development Report 2016. Human Development for Everyone [Electronic resource] – URL : http://hdr.undp.org/sites/default/files/2016_human_development_report.pdf.
14. Human Development Indices and Indicators: 2018 Statistical Update [Electronic resource] – URL :

https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/2018_human_development_statistica_l_update.pdf.

15. International Standard Classification of Education. ISCED 2011 / UNESCO [Electronic resource] – URL : <http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>.
16. International Standard Classification of Education: Fields of Education and Training 2013. ISCED-F 2013 / UNESCO [Electronic resource] – URL : <http://www.uis.unesco.org/Education/Documents/isced-fields-of-education-training-2013.pdf>.
17. Paris communique, Paris, May 25th 2018 / Паризьке комюніке, Париж, Травень 25-го 2018 [Electronic resource] – URL : <https://mon.gov.ua/storage/app/media/news/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8/2018/06/06/12/paris-communiqueenua2018.pdf>.

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: СУЧАСНІ РЕАЛІЇ, ТЕНДЕНЦІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ

Лук'янова Л.Б.

larysa.lukianova@gmail.com

***Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України***

Починаючи з другої половини ХХ ст., перебіг суспільного розвитку позначається глибокими соціокультурними змінами та кардинальними перетвореннями економічного устрою. Неабияку роль у цьому процесі відіграє лавиноподібне збільшення утворюваної інформації. Через таке стрімке її зростання відбуваються пролонговані зміни інформаційного поля суспільства, що призводить до вагомій невідповідності між темпами цивілізаційного розвитку та традиційною системою освіти, усунути яку можна лише за умови неперервної освітньої діяльності, яка має тривати впродовж життя людини.

Зокрема людина, яка ще вчора вважалася освіченою, за сучасними критеріями є носієм застарілої інформації й слабо пристосована до умов існування, а вже завтра буде повністю непридатна до повноцінного життя внаслідок функціональної неграмотності. Усе це зумовлює втрату актуальності попереднього «кінцевого» типу освіти, яка неспроможна вирішувати низку зрослих суспільно-економічних та інших завдань. Уже сьогодні необхідність неперервності освіти перестає бути прерогативою одного періоду в житті людини. Стає очевидним, що система освіти ХХІ ст. матиме дві невід'ємні, взаємопов'язані складові: освіта і виховання дітей та молоді і освіта дорослих.

Основне завдання першої складової – соціалізація і перша професійна орієнтація. Тоді як головне завдання другої складової полягає у коригуванні соціальних орієнтирів дорослої людини, а також розвитку її професійних знань і умінь з урахуванням мінливих умов трудової і суспільної діяльності.

Отже, основною теоретичною новацією сучасної освітньої парадигми стало розширення поняття освіти. Освіту сприймають як сукупність дій, спрямованих на зміни установок й моделей поведінки людини шляхом передавання їм нових знань, розвитку нових умінь і навичок впродовж життя.

Сформулюємо провідні чинники, що демонструють зростаючу роль освіти дорослих у сучасному соціумі:

1. Зміни в усіх сферах життя – головний елемент сучасності. Швидке удосконалення й ускладнення технологій, впровадження нової техніки, виробництво сучасних товарів, кардинальні зміни у виконанні певних видів робіт потребують відповідної кваліфікації, яку не може гарантувати базова вища освіта, а отже, вимагають неперервного навчання персоналу. За розрахунками економістів, які є прийнятними і для нашої держави, система освіти дорослих, що ґрунтується на концепції розвитку освіти впродовж життя, може здійснити позитивний вплив на світову економіку за рахунок підвищення якості трудового потенціалу та уможливити надання «другого шансу» тим, хто давно здобув професійну освіту. Це один із напрямів, завдяки якому можна сподіватися на вихід з суспільно-економічної кризи.

2. Світ перетворюється на ринок з високим рівнем конкуренції між країнами, а країни, які мають якісну систему вищої освіти і програми неперервної освіти, стають лідерами в умовах цієї конкуренції. Оскільки вони мають можливість у короткі терміни відповісти на будь-який «виклик» підвищенням продуктивності праці. Основним показником конкурентоспроможності національних систем освіти, за оцінками Всесвітнього економічного форуму, є рівень розвитку систем перепідготовки персоналу як основи формування неперервної освіти. Бальна оцінка України за цією складовою майже вдвічі менша від країн-лідерів у рейтингу конкурентоспроможності (зокрема Фінляндії, США, Швеції, Сінгапуру, Німеччини).

3. Світа стає більш затребуваною в період підйому економіки або її кризового стану, що якраз і відбувається на теренах України. Хоча у період економічного зростання посилення ролі освіти дорослих обумовлено позитивними змінами (формування мотивації розвитку й саморозвитку особистості, можливості раціонального використання вільного часу), тоді як у період стагнації привернення уваги до освіти дорослих подиктовано вимогами ринкової економіки, зокрема необхідністю опанування нових професій, набуття нових навичок тощо.

4. Інтенсивне старіння населення вимагає обґрунтування нової філософії сприйняття цього феномену та стратегії забезпечення старості в життєвому циклі кожної особистості. Це підтримка і поширення так званого активного старіння, коли продовжується економічно активний вік за рахунок когнітивної адаптації, набутої у результаті реалізації програм навчання старших дорослих. Окрім того, більшість освітніх програм для дорослих покликані формувати активну громадянську позицію, що з урахуванням політичної ситуації в Україні, є надзвичайно важливим.

5. У ХХ ст. відбулося інтенсивне посилення міграційних потоків, а до кінця століття феномен міграції став складовим чинником всіх глобальних проблем, що істотно впливає на соціально-економічне і політичне життя, а також ринок праці багатьох країн. Кількість мігрантів у світі збільшилася з 2,8% від світового населення у 2000 р. до 3,4% – 2017 р., тобто зросла на 49% й наразі становить 258 млн. осіб. Досвід європейських країн показує, що ефективність політики інтеграції мігрантів в суспільство може бути досягнута через навчання. У багатьох європейських країнах для інтеграції і їх успішної

адаптації робляться необхідні заходи, серед яких важлива роль відводиться різним навчальним програмам.

Отже, освіта дорослих як складова освіти впродовж життя перетворюється із засобу на мету розвитку людини, що уможливорює утвердження людиноцентризму в освіті, провідною метою якої є самовираження, самореалізація, розвиток 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, а сама освіта набуває багатоплановості, тоді як принцип неперервності передбачає якісно інший тип взаємодії особистості і суспільства.

Проблема розвитку освіти дорослих завжди була у полі зору як вітчизняних (В. Кремень, Н. Ничкало, В. Олійник, С. Сисоєва, Т. Сорочан та ін.), так і зарубіжних (Т. Александер, П. Альхайдт, А. Гартунг, Е. Грубер, А. Даринський, М. Дюрко, А. Корреа, Дж. Кідд, Й. Кноль, П. Ленгран, З. Нольда, Л. Турос, К. Хоул, П. Фаультіш П. Шукла, У. Хілтон та ін.) дослідників. Провідні її положення викладено у низці міжнародних документів, частина з яких розглядається у статті [1; 3; 4].

Найбільш значущими концептуальними засадами розвитку освіти дорослих є:

- філософсько-педагогічна ідея неперервності освіти;
- законодавче забезпечення освіти дорослих;
- професіоналізації освіти дорослих.

Коротко проаналізуємо кожен з них, насамперед охарактеризуємо *філософсько-педагогічну ідею неперервності освіти*. Загальні положення концепції «неперервної освіти», представлені на форумі ЮНЕСКО ще у 1965 р., ґрунтуються на людиноцентристській позиції, спрямованій на необхідність створення умов задля повного розкриття здібностей людини впродовж життя. У рекомендаціях ЮНЕСКО (1976 р.), «неперервна освіта розуміється як глобальний проект, спрямований на реконструкцію чинної системи освіти і на розвиток усього освітнього потенціалу поза системою освіти».

В основних положеннях Доповіді Міжнародної комісії з освіти для ХХІ ст. зазначено: «Освіта впродовж життя є багатостороннім діалектичним процесом, побудованим на повсякденному досвіді й позначений інтенсивними зусиллями для розуміння складних даних і фактів... У ньому поєднуються неформальні й формальні знання, розвиток вроджених здібностей та оволодіння новими навичками. Цей процес передбачає зусилля й водночас радість, пов'язану з відкриттям нового» [3, 5].

У Гамбурзькій декларації (Гамбург, Німеччина, 1997 р.) сформульовано провідні ідеї неперервної освіти дорослих упродовж життя й рекомендації урядам усіх країн вважати освіту дорослих пріоритетним напрямом державної політики. Ці ідеї набули подальшого розвитку на Європейському саміті в Лісабоні (2000 р.). У документах інших європейських самітів наголошується, що освітні системи мають пристосуватися до нових реалій ХХІ ст., а «неперервна освіта повинна стати головно політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності і зайнятості» [4]. Вона має вийти за рамки, котрі вже існують у розвинених країнах, а саме: підвищення

кваліфікації, перепідготовка або просування дорослих по службі, має відкрити можливості для всіх, ставлячи при цьому різні цілі, чи то надання другого або третього шансу в житті, задоволення прагнення до знань і краси або вдосконалення і розширення підготовки, безпосередньо пов'язаної з вимогами професійної діяльності, включаючи практичну підготовку [3].

Поштовхом для створення теорії неперервної освіти стала глобальна концепція єдності світу, згідно з якою усі складові людської цивілізації тісно взаємопов'язані і взаємозумовлені. І саме Людина є найважливішою цінністю, найважливішою умовою і найпотужнішим «виробником» усього, що потрібно для життя на планеті Земля [2, с. 355]. Хоча сама ідея освіти впродовж життя є не новою. Перші паростки цієї концепції можна знайти у працях Платона, Конфуція, Сократа, Аристотеля, Сенеки й інших видатних мислителів. Ідею про те, що базової освіти не вистачає на усе життя, також висловлювали Й.В. Гете, А. Сен-Сімон та ін. Видатний німецький поет, драматург і мислитель Й.В. Гете писав, що наші пращури могли задовольнятися рівнем освіти, здобутим у молоді роки. Але ми, якщо не хочемо відстати від життя, повинні знову повертатися до навчання кожні п'ять років.

Югославський учений Д. Філіпович також підкреслює, що поняття неперервна освіта є не новим явищем в історії. Новим є тільки факт, що сучасний світ з його постійними і швидкими змінами не може обійтися без неперервної освіти [7, с. 2]. У цьому сенсі суголосною є думка індійського соціолога П. Шукли про те, що людина яка постійно навчається набуває можливість розвитку впродовж життя, а відтак зможе брати активну участь у професійній, соціально-культурній, громадській та іншій діяльності [13, с. 7].

Відомий німецький учений у галузі освіти дорослих Й. Кноль також звертає увагу, що усталений термін *освіта впродовж життя* є не таким вже й новим, як це прийнято вважати. Й. Кноль стверджує, що перше тлумачення поняття належить не Е. Форе, а американському вченому в галузі освіти дорослих К. Хоулу [9]. К. Хоул, як констатує Й. Кноль, посилається на довгу іудейську історію концепції пожиттєвої освіти. За К. Хоулом, «пожиттєва освіта (освіта впродовж життя) пов'язана з іудаїзмом, і не лише тому, що навчання розглядається в релігійному вимірі, а й тому, що є керівництвом до подолання життєвих труднощів та упорядкування життя людини» [9, с. 197].

Хоча пожиттєва освіта має довгу історію, – зауважує Е. Грубер, – має місце й зміна сприйняття цієї концепції. Загальноприйняте розмежування на шкільну освіту й освіту дорослих концептуально змінилося. Набуває значення інформальне навчання, випробовуються нові підходи навчання з перспективою на неінституційне, а прив'язане до біографії навчання. Вже не заперечується тенденція до інструменталізації пожиттєвого навчання, особливо його економічне підґрунтя. Вищезазначені чинники спонукали Е. Грубер до упровадження поняття «*освіта, що супроводжує людину впродовж життя*» (*lebensbegleitende Bildung*) [8, с. 175].

П. Альхайдт виокремлює два аспекти неперервної освіти впродовж життя. По-перше, висвітлює її сенс з точки зору освітньої політики, спрямованої на соціальну організацію індивідуального і колективного навчання, враховуючи зміни, що відбуваються у виробничій та освітній сферах. По-друге, розглядає як педагогічну перспективу, яка характеризує умови й можливості

біографічного навчання людини в рамках неформальної та інформальної освіти [5, с. 567-568].

На думку У. Гартеншлегера «навчання впродовж життя може стати інструментом, який допоможе нам сформувати відносини між ЄС і сусідніми країнами в конструктивному і плідному руслі, заснованому на тотожному сприйнятті європейських цінностей, а не тільки на певних угодах між урядами» [1, с. 7].

Пов'язуючи прагматизм з критичною теорією, П. Фаультиш притримується поняття істини й описує науку як «форму життя» (Lebensform): «критично-прагматична концепція науки й освіти має завдання об'єднати в одному продуктивному спектрі всі три виміри: технічний, рефлексивний і практичний». Цю концепцію він характеризує як освіту, що «відбувається впродовж життя» (lebensentfaltende Bildung) [6, с. 143].

У цьому сенсі цікавими є умовиводи З. Нольда. Зокрема у праці про наукове суспільство вчений акцентує увагу не стільки на поширенні наукових знань, скільки на «зміні їх значення й ставлення до знань» [9, с. 49]. З позицій конструктивізму знання можуть передаватись нелінійно, а самовідтворюватися у свідомості людини впродовж життя. Підкреслимо важливість З. Нольда щодо суттєвої ознаки суспільства знань, яке він вбачає не лише у прирості знання, а й у прирості незнання, тому нині ключовим питанням педагогіки є компетентне й відповідальне управління цим процесом.

Для нас важливою вбачається точка зору В. Ленца про те, що місія освіти впродовж життя є подвійною. «По життєве навчання має два обличчя. З одного боку тим, хто навчається натякають, що сама по собі освіта дає мало шансів на ринку праці (...), проте з іншого – надійні робочі місця у майбутньому можна буде отримати лише через по життєву освіту. Хіба це не шанс для неохочих до навчання?» [11, с. 209].

Отже, як зазначає Вільгельм фон Гумбольдт, освіта – це процес, який ніколи не завершується. Продовжена/подальша/по життєва/неперервна освіта, на його думку, – це безкінечне пізнання світу під час якого відбувається розвиток особистості. Оскільки людина здобуває освіту не тільки через накопичення знань, а й через досвід, шляхом безпосереднього використання набутих знань на практиці.

Водночас освіта може бути результатом/продуктом освітнього процесу (за П'єром Бурдьє – інкорпорованим культурним капіталом), наявність або відсутність якого тісно пов'язана з соціальним статусом. Таким чином, освіта виступає, з одного боку, передумовою для успішної участі в суспільних процесах, з іншого боку, навпаки – завдяки інтенсивній участі й подоланню життєвих ситуацій людина прагне навчатися впродовж життя.

Філософсько-педагогічна ідея неперервності освіти має декілька змістових концептів. Зокрема пролонговане засвоєння особистістю соціокультурного досвіду з використанням усіх ланок освітньої системи; дотримання принципів організації чинної системи освіти, освітньої політики, спрямованої на створення умов для навчання людини впродовж усього її життя; забезпечення логічного взаємозв'язку і наступності різних ланок освіти. Отже, постійне набуття нових знань, методик і технологій є безумовним чинником підтримки відповідної кваліфікації спеціалістів, що й обґрунтовує

провідний принцип сучасної освіти – її неперервність, який визначає стратегічний орієнтир суспільного прогресу.

Законодавче забезпечення освіти дорослих. Принагідно підкреслимо, законодавство з освіти дорослих – це сукупність законів, виданих вищим органом державної влади, а також підзаконних нормативних актів, що визначають порядок і умови реалізації прав дорослих членів суспільства на освіту впродовж життя. Предметом правового врегулювання освіти дорослих є дві основні сфери: 1) діяльність освітньої установи; 2) відношення між дорослою людиною, яка навчається, і установою, де вона працює (право на додаткову відпустку, сприятливий для навчання режим праці, визнання результатів навчання тощо).

Досвід зарубіжних країн переконливо свідчить, що для ефективної реалізації неперервної освіти, зокрема освіти дорослих, має бути сформована законодавча база, що передбачає відповідальність держави, підприємців, територіальних громад і громадських організацій за підтримку професійного і особистісного розвитку громадян, визначає порядок фінансування цієї діяльності, атестаційні вимоги та ін. Більшість європейських країн мають закони й підзаконні акти щодо механізмів нормативно-правового урегулювання освіти дорослих, якими визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, взаємодію між основними суб'єктами освітнього процесу, їхні права і обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету. Наприклад, у Норвегії «Акт про освіту дорослих» набув чинності ще у 1976 р., у Німеччині діють відповідні земельні закони. На пострадянському просторі Закон про освіту дорослих першою прийняла Естонія. Тобто, керуючись гамбурзьким символом, більшість країн Європи вже активно користуються цим потужним «ключем у XXI століття».

В окремих країнах законодавство у сфері освіти дорослих є потужним, розгалуженим. Наприклад, у Фінляндії прийнято 5 законів, що регулюють освіту дорослих у країні. З 1998 р. у країні діють Закон і Указ про професійне навчання дорослих та Закон і Указ про добровільну просвітницьку діяльність. У 2000 р. набув чинності Закон про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих, а у 2010–2011 рр. було прийнято Закон про неформальну освіту дорослих. Надзвичайно важливим, на нашу думку, є Закон і Указ про професійну підготовку вчителів для дорослих, прийнятий урядом ще у 2003 р.

Данія також має сукупність законодавчих актів, якими врегульовується система освіти дорослих. Так, у 1985 р. набув чинності один із перших законів – «Закон про освіту робітників», що врегульовує освіту дорослих у країні. Окрім цього, у країні є чинними «Закон про освіту для дорослих іммігрантів», «Закон про спеціальну освіту для дорослих», Закон «Про оплачувану відпустку для навчання», Закон «Про освіту для дорослих та подальше навчання». Декілька законів було розроблено урядом спеціально для матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання, зокрема «Закон про допомогу для освіти дорослих».

В Україні освіта дорослих здійснюється в законодавчих межах, визначених Основним законом, рамковим Законом України «Про освіту» та іншими законами, які певною мірою стосуються освіти («Про загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про професійно-технічну освіту», «Про

вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність») та нормативно-правовими актами, що регламентують освіту працездатного зайнятого і незайнятого населення. У цих та інших законодавчих актах, прийнятих за останні десятиліття, декларуються й унормовуються ідеї, спрямовані на розвиток, самореалізацію особистості впродовж життя.

Останнім часом Україна здійснила важливі кроки щодо законодавчого забезпечення освіти дорослих. По-перше, у Законі «Про освіту» (від 05.09.2017 р.) було включено Ст. 18 «Освіта дорослих» і, по-друге, було прийнято рішення про необхідність підготовки окремого Закону України «Про освіту дорослих». У МОН України створено робочу групу, члени якої активно працюють над законопроектом.

Професіоналізація освіти дорослих. У резолюції Гамбурзької декларації «Порядок денний для майбутнього» наголошено, що ефективність функціонування системи освіти дорослих суттєво залежить від підготовки «добре інформованих, кваліфікованих, відданих своїй справі педагогів для дорослих». Проте нині статус педагога дорослих є однією із «забутих ключових проблем», що чекає негайного вирішення [14]. За М. Ноулзом, першочерговим завданням світової педагогічної спільноти є «підготовка компетентних фахівців у сфері освіти дорослих (adulteducators), які здатні використовувати свої знання в умовах, що постійно змінюються, займатися постійним самовдосконаленням та самоосвітою впродовж життя». Відповідаючи на запитання, хто є андрагог та у чому полягає його роль і місія, М. Ноулз зауважує, що у суспільстві дуже мало фахівців-професіоналів з освіти дорослих, саме тих, хто отримав спеціальну професійну підготовку з навчання дорослих і здійснив успішну кар'єру у цій сфері [10]

Обґрунтовуючи нагальність розвитку системи підготовки фахівців для освіти дорослих, наведемо думку П. Джарвіса щодо різноманітності професійних ролей, які виконують андрагоги у суспільстві, зокрема:

- викладачі педагогічних і андрагогічних дисциплін;
- викладачі вузькоспеціалізованого профілю (наприклад, з етики, психології, економіки), який, окрім спеціальних предметних знань, володіє андрагогічними знаннями й технологіями,
- спеціалісти-дослідники в галузі освіти дорослих;
- консультанти, методисти, експерти, організатори, тьютори, інспектори,
- соціальні працівники, працівники апарату управління і т.п. (в установах, організаціях, на підприємствах виробничої і соціальної сфери) [15].

Окрім того, поряд з формальною освітою сьогодні дедалі більшої актуальності набувають різні форми неформальної та позаформальної освіти дорослих. Так, на основі структурно-функціонального аналізу професійної діяльності фахівців-андрагогів, які працюють у системі неформальної освіти дорослих, білоруські вчені розробили рольову карту і функції спеціаліста-андрагога: *андрагог – експерт* (оцінює ситуації та рівні розвитку досвіду дорослих, дає рекомендації); *андрагог – консультант* (надає консультаційні послуги з індивідуального і організаційного розвитку); *інспектор* (оцінює динаміку індивідуально-особистісного розвитку дорослих); *андрагог – організатор* (регулює процес освітньо-професійної діяльності); *провайдер* (надає науково- та навчально-методичні й інформаційні ресурси); *андрагог –*

агент зі зв'язків (встановлює контакти, створює партнерські мережі); *радник* (здійснює підтримку професійних й ініціативних проектів); *андрагог – стимулювальник* (мотивує дорослих на особистісний і професійний розвиток, надає супровід в груповій динаміці і індивідуальній кар'єрі членів організації); *андрагог – генератор ідей* (інтелектуальний лідер, інноватор).

Отже, таке різноманіття типології кадрів системи освіти дорослих зумовлено їх професійною діяльністю у різних інституційних установах та вимагає специфічних компетенцій, спрямованих на досягнення мети, через виконання різноманітних завдань і функцій.

Зазначимо, що в європейських країнах проблемі підготовки відповідних фахівців давно приділяється значна увага. Необхідно додати, що ці країни мають давні традиції у підготовці педагогічного персоналу для освіти дорослих та вагомим напрацюванням у цій галузі. Практично в усіх європейських вищих закладах освіти є відділи, відділення освіти дорослих (Department of Adult Education, Department of Continuing Education, Department of Further Education та ін.) або факультети й кафедри андрагогіки (наприклад, в університетах Великої Британії, Німеччини, Польщі, Сербії, Словенії, Чехії, Угорщини та ін.). В уряді Великої Британії існує посада Міністра з подальшої освіти, кваліфікацій і навчання впродовж життя (Minister of State for Further education, Skills and Lifelong Learning).

На європейських освітніх теренах нині розгортається дискусія щодо найбільш раціональних шляхів розвитку системи підготовки й удосконалення педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Йдеться як про теоретико-методологічний, законодавчий, так і технологічний рівні такої підготовки, спрямованої на формування і розвиток професійної компетентності андрагогів. У США цій проблемі також приділяється серйозна увага, зокрема ще у 1957 р. було створено Комісію професорів освіти дорослих (Commission of Professors of Adult Education – CPAE).

Високо оцінюючи здобутки науковців й педагогів-практиків у галузі освіти дорослих, зауважимо, що проблема підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими ще не стала предметом окремого наукового вивчення. У вищих закладах освіти професійна підготовка педагогів-андрагогів системно не здійснюється, у закладах післядипломної педагогічної освіти освітні програми з розвитку андрагогічної компетентності не набули поширення. Фахівці, які надають освітні послуги дорослим в Україні, переважно не мають спеціальної андрагогічної підготовки. У кращому разі це викладачі вищих навчальних закладів, але, як правило, це особи, які мають педагогічну освіту, проте без відповідного професійного спрямування, або практики, які не мають спеціальної педагогічної освіти. Отже, нагальним постає питання щодо налагодження професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими, а також перепідготовки й підвищення кваліфікації та для фахівців-андрагогів різних напрямів і рівнів.

Зазначимо, що Міністерство соціальної політики України, ураховуючи світовий досвід реалізації освіти впродовж життя й зростання потреби в освіті дорослих, а також формування андрагогіки як наукового напрямку в системі педагогічного знання, підтримало пропозицію МОН щодо затребуваності нової професії (лист № 1/12-2537 від 13.03.2018) – до проекту Зміни № 8 до Класифікатора професій було внесено нову назву професії «Андрагог» з

кодом 2359.2 (професійне угруповання «Інші професіонали в галузі навчання»).

Отже, загалом йдеться про створення нової моделі освіти дорослої людини. Так, сучасна модель виходить із визнання дорослої як суб'єкта, безумовно, здатного до освіти, проте реальне життя показує, що у дорослих мають місце дискретні освітні періоди, які виникають у наслідок впливу економічних, суспільних і політичних криз. Нова модель має передбачати сенс дорослих в системі освіти не тільки як апріорно універсального суб'єкта з необмеженими здатностями, але й урахувати кризи психічного, соціокультурного розвитку людини, яка відчуває та усвідомлює певні спади, що перешкоджають її освіті й розвитку. Адже через реальну соціокультурну ситуацію доросла людина, на відміну від дитини, перебуває у несприятливих умовах (професійна зайнятість, соціальна відповідальність, перенавантаження, низький рівень винагороди за роботу, постійна стресогенність), що створює необхідність збереження фізичного, психічного і соціального здоров'я дорослої людини.

Нова модель освіти дорослих має також передбачати адекватні й варіативні умови для участі у процесах неперервної освіти, набуття нових загальних і професійних знань, цінностей і компетентностей, які сприятимуть універсалізації дорослої людини в сучасних соціокультурних умовах, а також формуванню світоглядних прагнень, активізації її участь у розвитку інститутів суспільства.

Таким чином, розвиток освіти дорослих є об'єктивним процесом, що сприяє зміцненню громадянського суспільства. Шлях суспільної модернізації, який обрала Україна, передбачає пошук і інтенсивне залучення нових ресурсів, зокрема такого, як неперервна освіта дорослих. Чому?

1) Освіта дорослих як одна із найбільш важливих підсистем соціальної сфери держави є ресурсом, винятковість якого визначається ефективністю, відносно низькою собівартістю, здатністю гнучко і оперативно реагувати на мінливий попит на ринку праці.

2) В умовах активної трансформації сучасного суспільства на освіту дорослих покладаються важливі завдання, провідними з яких є: а) соціалізація особистості, яка триває впродовж усього життя; б) соціальна адаптація дорослих до нових реалій життя; в) вирівнювання соціальних шансів та зменшення суспільної нерівності.

3) Освіта дорослих забезпечує набуття знань, умінь і навичок з метою особистісного розвитку та професійного зростання, підвищує індивідуальну професійну компетентність, професійну кваліфікацію, можливості працевлаштування на ринку праці.

4) Освіта дорослих координує соціальну і просторову мобільність, підвищує культурний рівень, розвиває творчі сили і самостійність особистості. Це особливо важливо в умовах трансформацій, що відбуваються в Україні, коли у період реформ з виробництва, на жаль, часто виключаються активні, динамічні і високоосвічені кадри, гостро стоять проблеми маргіналізації суспільства.

5) У процесі переходу до ринкової економіки освіта дорослих поступово перетворюється із особистої у державну справу. Оскільки саме ринкова економіка вимагає принципово нових професій, знань, навичок і вмінь у

процесі реформування державного, регіонального і муніципального управління, виробництва, менеджменту, маркетингу, фінансів, обліку, аудиту та ін. При цьому поняття «конкурентоспроможність» вживається як до фахівця, так і до освітньої послуги.

6) Відбувається демократизація та диверсифікація системи освіти дорослих. Головними спонукальними мотивами щодо навчання впродовж життя стають підтвердження вже існуючого професійного статусу, набуття спеціальних знань, розширення кола знайомств і ділових зв'язків.

7) Андрагогічна модель освіти має ряд переваг, зокрема позитивні мотиваційно-технологічні аспекти, створює широкі можливості для успішної навчальної діяльності, відіграє важливу роль розвитку особистісних якостей і ціннісних орієнтацій, оскільки ураховує психологічні, фізіологічні особливості, соціальний та професійний досвід дорослих людей.

В умовах структурної перебудови економіки й активного переходу України на ринкові умови дедалі більшої актуальності набуває формування здатності і готовності населення нашої країни адаптуватися до нових і несподіваних ситуацій. Царина освіти дорослих має враховувати специфіку українського менталітету, яка є даністю, сформованою упродовж тривалого розвитку вітчизняної історії і культури, та сучасний світовий досвід. Передусім це пов'язуємо зі світовими соціально-економічними процесами інтеграції, інформатизації, збільшенням активного віку людини, міжкультурною взаємодією, зрослими міграційними процесами, збільшенням ролі людського капіталу, що загалом спонукають інтенсивний, випереджувальний розвиток системи освіти дорослих.

Література

1. Европейское образование взрослых за пределами ЕС // Ин-т международного сотрудничества Немецкой ассоциации народных университетов в сотрудничестве с Европейской ассоциацией образования взрослых / У. Гартеншлегер (ред.); пер. с англ. О. Вербовой. – К.: Энергия, 2010. – 214 с.
2. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / за ред. І.А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – 636 с.
3. Образование: Сокрытое сокровище: Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века, представленный ЮНЕСКО. – Издательство ЮНЕСКО, 1996. – 31 с.
4. Обучение взрослых: учиться никогда не поздно. Коммюнике Комиссии Европейских Обществ Брюссель, 23 октября 2006. [Электронный ресурс]. – URL: <<http://www.google.com.ua/url?sa=t&source=web&cd=1&ved=0C>>
5. Alheit P. Dausien B. Bildungsprozesse über die Lebensspanne und lebenslanges Lernen // Tippelt R (Hg.): Handbuch Bildungsforschung. Opladen, 2002. – S. 569-589.
6. Faultisch P. Weiterbildung. Begründende lebensenthaltende Bildung / P. Faultisch. – München / Wien: Oldenbourg, 2003.
7. Filipovic D. Permanent Education and Reform of the Educational System in Yugoslavia / D. Filipovic // Convergence. – 1968. – № 4. – P. 3-8.
8. Gruber E. (Hrsg.) Theorie und Forschung / E. Gruber. – MAGAZIN Erwachsenenbildung at 7/8, 2009. – 232 S.
9. Houle C. The inquiring mind / C. Houle. – University of Wisconsin Press, 1961. – 187 p.
10. Knowles M.S. Towards a Model of Lifelong Education. New York, 1972. – 302 p.
11. Lenz W. Menschenbildner unterwegs. Mobil und flexibel. Ergebnis eines Jahrhunderts Erwachsenenbildung? / W. Lenz // Friedenthal-Haase M. (Hrsg.) Erwachsenenbildung im 20. Jahrhundert – was war wesentlich? – München, 2001. – S. 199–214.

12. Nolda S. Einführung in die Theorie der Erwachsenenbildung / S. Nolda. – Darmstadt, 2008.
13. Shukla P. Life long Education / P. Shukla. – New Delhi, 1971. – 83 p.
14. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. – Hamburg: UNESCO, 1997. – P. 13.
15. Jarvis P. Sociological perspectives on lifelong education and lifelong learning. – Athens, Georgia, 1986. – 196 p.

РОЗВИТОК ОСОБИСТОСТІ ЗРІЛОГО ВІКУ В РЕАЛІЯХ СЬОГОДЕННЯ

Бех І.Д.

ipv_info@ukr.net

Інститут проблем виховання НАПН України

Людина і суспільство – кардинальна проблема для всіх часів і народів. Якими оптимальними повинні бути зв'язки не тільки певної групи, спільноти з точки зору продуктивного функціонування у соціумі, а конкретної особи, з усією її унікальністю, неповторністю, індивідуальним досвідом? Чи відчуває вона поряд з соціальною затребуваністю, якщо вона реально існує, глибоку по-справжньому людяну прихильність суспільства щодо неї. Означена проблема набуває актуальності, більшої гостроти для особистості зрілого віку у нашому сучасному суспільстві, у якому благодійні сили не відзначаються тотальністю не лише щодо літньої популяції, а й щодо молодих, потужних у всіх аспектах когорт.

Особистість, яка в результаті свого віку втратила соціальну роль певного фахівця, все ж перебуває у достатньо розгалуженій системі інших соціальних зв'язків. Користуючись медичними послугами, перебуваючи у сфері різноманітного побутового обслуговування, отримуючи певні види матеріальної допомоги тощо, вона вступає у певні комунікативно-вчинкові відносини. І далеко не завжди отримує від них душевне задоволення. Однією з істотних причин такої ситуації є незнання, нерозуміння молодшим поколінням фізичних, фізіологічних, психологічних, соціальних особливостей людей літнього віку, невміння (а то й небажання) враховувати їхню вікову специфіку. Звідси й широка конфліктогенність. Цю проблему варто розглядати як пропедевтичну модель, що має трансформуватися у особливу наукову галузь, практична реалізація якої покращить життя і світосприйняття літніх людей.

Предмет нашого розгляду – це люди, які знаходяться на межі середньої зрілості (60-70 років). Особи цієї вікової групи можуть розглядати цей життєвий етап як час реалізації своїх можливостей або ж як період незадоволеності, внутрішнього сум'яття і депресії. Погляд людини на свій вік може бути обумовлений економічними умовами життя, соціальним статусом і особливостями того часу, у якому їй довелося жити.

І. Життя у сприйнятті особистості зрілого віку. Пізня зрілість – це час, коли люди оглядаються назад і переосмислюють свої життєві рішення, згадують про свої досягнення і невдачі. Практично у всіх культурах цей період знаменує початок старості, коли людину мучать багаточисельні нужди: доводиться пристосовуватися до того, що знижуються фізичні сили і погіршується здоров'я, до самотнього способу життя і більш скромного матеріального становища, до смертей рідних і близьких, а також до

встановлення відносин з людьми свого віку. Для похилої людини важлива здатність до інтеграції, коли вона охоплює все своє життя і твердо може сказати собі: «Я задоволена». Невідворотність смерті для таких людей не пов'язується з сильним страхом, оскільки вони вбачають продовження себе або в нащадках, або у творчих досягненнях. Лише у цьому віці приходить дійсна зрілість і корисне почуття мудрості прожитих літ.

На протилежному полюсі знаходяться люди, які ставляться до свого життя як до низки нереалізованих можливостей і помилок. Тепер вони усвідомлюють, що вже достатньо пізно починати все спочатку чи шукати якісь нові шляхи, щоб відчувати цілісність свого «Я». Виокремлюють два типи настрою у роздратованих і обурених похилих людей: співжальність про те, що життя неможливо прожити по-новому й заперечення власних недоліків шляхом проекції їх на зовнішній світ.

II. Соціальна ситуація особистості зрілого віку. Цей віковий етап представляє собою важливий перехідний період. Перейшовши через 60-річний рубіж, більшість людей повинні почати пристосовуватися до нової рольової структури, пробуєючи впоратися з втратами і використати вигоди цього етапу. У цьому віці часто скорочуються доходи (у зв'язку з виходом на пенсію чи переходом на неповний робочий день), а друзів і колег стає все менше. Очікування суспільства до цієї вікової категорії, часто нижчі, ніж до більш молодих людей – від них очікують меншої енергійності, незалежності і творчої активності. Зазначимо, що подібна соціальна реакція не завжди виправдана: вона може деморалізувати похилих людей, особливо тих, хто практично ще здоровий. Багато хто реагує на ці занижені очікування зниженням темпу власного життя.

Для багатьох людей вихід на пенсію є однією з найбільш значущих змін статусу. Праця забезпечує людину реальним підґрунтям для планування своїх повсякденних справ. Нею визначають коло людей, що регулярно зустрічаються. Вона також визначає ролі й функції людини та впливає на формування її ідентичності. Цими факторами зумовлені деякі причини, за яких вихід на пенсію може вимагати значної перебудови особистості й способу життя. Слід додати, що вихід на пенсію пов'язаний не лише з появою більшої кількості вільного часу. Люди змушені приймати важливі рішення, вести важкі переговори й виробляти способи впоратися з труднощами, які відповідають їхній особистій системі цінностей: фактично, кожна людина створює свою власну соціальну реальність. Легкість, з якою людина приймає нову роль, залежить від ряду факторів. Звично, якщо вихід на пенсію пов'язаний з різкими змінами в житті людини чи якщо її ідентичність зумовлюється професійною роллю. Зміни переживаються складно.

III. Сімейні й особисті відносини у зрілому віці. Як і на будь-якому іншому етапі життя, у цей період роль і обов'язки людини, а також ступінь її задоволеності життям визначаються у соціальному контексті її сім'ї і особистих відносин. Нині цей соціальний контекст однаково мінливий як для молодих, так і для людей похилого віку. Родинні зв'язки стають все більш складними. Для більшості людей прямі батьківські обов'язки (якщо, звичайно, вони у них були) припиняються. У середньому похилі подружні пари повідомляють про більше задоволення шлюбом після того, як їхні діти, що стали дорослими, починають жити відокремлено. Першопочатково можуть виникати певні складності, тому

що коли не відволікають ні діти, ні робота, людям потрібно по-новому вчитися жити вдвох. Але більшість пар, що виростили дітей і зберегли шлюб, стверджують, що відчують менше напруження і більш сильне почуття задоволеності й гармонії. Крім того, такі пари часто говорять, що шлюб став займати більш важливе місце в їхньому емоційному житті. Він став для них джерелом втіхи, підтримки і душевної близькості.

Незважаючи на високу мобільність і соціальні зміни в суспільстві, більшість людей похилого віку стверджують, що відносно часто контактують з дітьми і внуками – якщо не особисто, то хоча б за допомогою телефонного зв'язку. Вони продовжують відчувати, що зобов'язані допомагати дітям у випадку необхідності, але при цьому не прагнуть втручатися в їхнє життя. Батьки часто надають своїм дітям різнобічну допомогу – від матеріальної підтримки і догляду за дітьми до порад. Онуки часто виступають однією з найбільших радостей цього періоду. Ряд досліджень продемонстрували, що у багатьох дідусів і бабусь виникають міцні дружні стосунки з внуками. Така прихильність є результатом регулярних контактів і лежить в основі близьких відносин. За минулі декілька десятиліть звичні структури родинних відносин піддавалися різним випробуванням на міцність. Особливо ускладнив родинні відносини високий рівень розлучень і повторних шлюбів. Не дивно, що бабусі й дідусі часто мають особливо близькі взаємини з тими внуками, які після розлучення залишилися з їхнім сином чи дочкою. Деякі люди похилого віку відчують особливу важливість своєї ролі у збереженні стабільності і моральних критеріїв у період розколу у сім'ї.

IV. Специфіка спілкування особистості зрілого віку. Міжособистісне спілкування зумовлює життєдіяльність осіб зрілого віку. Завдяки якісному спілкуванню літня людина включається до більш-менш широких соціальних зв'язків, у неї знижуються темпи старіння, покращується фізичне здоров'я, що в цілому зумовлює вищий рівень її життя. Таке спілкування загалом відіграє провідну роль у зрілому віці. Це засіб, за допомогою якого старіння стає саме соціальним процесом, а не лише фізіологічним або психологічним.

Відомо, що негативні настанови, шаблони щодо старості сприяють виникненню в осіб цього віку негативного ставлення до себе, зосередженості на помилках, що відображається на всій системі їхньої життєдіяльності, на їхній мотивації досягнень. Подолати такі настанови можна у процесі міжособистісного спілкування.

Міжособистісне спілкування осіб зрілого віку є процесом їхнього безпосереднього спілкування, у результаті якого формуються, змінюються міжособистісні стосунки, позитивні емоційні прояви, що характеризує його продуктивний розвиток. Все ж воно може супроводжуватися й негативними емоційними реакціями (незадоволенням, антипатією, ненавистю тощо). У міжособистісному спілкуванні (на відміну від ділового, професійного) увага особи зрілого віку зосереджена на особистості партнера, вік якого може бути рівним. Саме в такому спілкуванні літня людина може виявити свій комунікативний потенціал. Вступаючи в нього, вона орієнтується на власні внутрішні сили й цінності. Серед компонентів міжособистісного спілкування осіб зрілого віку виділяють емоційний, що передбачає обмін емоціями, переживаннями, пізнавальний як процес взаємного пізнання партнерами один одного й поведінковий, який втілюється в сукупності дій з реалізації процесу

спілкування. Емоційний компонент міжособистісного спілкування є ядром особистості у ставленні до тих осіб, з якими вона повсякденно взаємодіє.

Спілкування переважно визначає емоційний стан літньої особи. Його дефіцит у випадку самотнього проживання, як і ситуаційне гіперспілкування в умовах будинку-інтернату, негативно впливає на емоційний стан особи. Якщо її потреба в міжособистісному спілкуванні не задовольняється, вона відчуває тривогу й стурбованість, стає схильною до депресії, страждає від самотності. Полегшити переживання самотності в літньому віці і жінкам, і чоловікам допомагають розмови саме з жінками.

V. Психологічна характеристика осіб зрілого віку. Зріла особистість має більше підстав до негативних переживань, зокрема страждань (за себе, проблеми здоров'я та за своїх рідних).

- Егоцентризм більшою мірою властивий зрілому віку (через розрив соціальних відносин).
- У людей зрілого віку часто проявляються невротичні симптоми.
- Нерідко особа зрілого віку висуває надмірні вимоги до інших. Звідси – виникнення конфліктних ситуацій і зон.
- Особи зрілого віку часто втрачають функцію бути моделями розвитку (для рідних, близького оточення). Спостерігається певне їхнє ігнорування у цьому плані. Це болісно ними переживається.
- Способи відповіді особи зрілого віку на життєві проблеми можуть відхилятися від душевно ощадних. Виникає непорозуміння у взаєминах.
- У людини зрілого віку спостерігається ефект «доброго часу», коли вони живуть теперішнім як минулим.
- Особи зрілого віку багато часу приділяють оцінці того, який загальний результат їхніх життєвих зусиль, але вони усе ще хочуть зберігати високі домагання, хоча їхня активність мусить бути значною мірою знижена, скорочена. Певна мета може бути достатньо скромною. Усе ж видається великою соціальною розтратою – відсікати особистість зрілого віку (які вийшли на пенсію чи потрапили в ізоляцію) від їхнього напряму розвитку, зокрема ділитися своїм досвідом життя.
- Ми повинні зважати й на те, що пошук релігійного сенсу життя підсилюється з віком і правильно ставитись до цього духовного явища.

VI. Центральна інтенція осіб зрілого віку. Вибудовуючи науково правильні взаємини з людиною зрілого віку, слід виходити з того, що у більшості людей є чотири центральні інтенції: орієнтація на задоволення, на успіх, на обов'язок (відповідальність), на філософсько-релігійний сенс життя. Якщо перші три орієнтації характерні для молодого і середнього вікових періодів, то остання є головною для осіб зрілого віку. При цьому орієнтація на філософсько-релігійний сенс життя супроводжується бажанням звільнення від життєвих стадій задоволення, успіху, обов'язку. Уточнимо, що задоволення – це позитивне емоційне переживання особистості від певних життєвих ситуацій, подій, діяльностей. Успіх асоціюється з різноманітними соціальними і професійними досягненнями. Обов'язок передбачає матеріальне забезпечення тих, хто його потребує.

СТРАТЕГІЧНА РОЛЬ ЮНЕСКО У РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТОЛІТТЯ

Авшенюк Н.М.

nataliya.avshenyuk@gmail.com

***Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України***

На початку ХХІ століття якість життя визначається безперервністю і доступністю освіти як духовної потреби, творчого процесу та незаперечної гуманітарної цінності. Університети, урядові та неурядові організації у всьому світі беруть активну участь в обговоренні питань реалізації принципів освіти впродовж життя. Великого значення цим проблемам надається у зв'язку з прогнозованим до 2050 р. збільшенням чисельності населення на Землі, що становитиме 9,7 млрд. осіб. При цьому очікувана тривалість життя може наблизитися до позначки у 100 років [1].

Вивчення документів ЮНЕСКО з освіти дорослих, зокрема Інчхонської декларації (2015 р.); Рекомендацій з освіти і навчання дорослих (2015 р.); ІІІ Глобального звіту з освіти і навчання дорослих (2016 р.); Регіонального звіту з розвитку освіти дорослих у Європі й Північній Америці (2017 р.) тощо уможлиблює висновок про те, що в них обґрунтовано ключові тенденції розвитку цієї освітньої галузі в різних країнах світу на початку ХХІ ст. за п'ятьма ключовими критеріями: формування державної політики; управління; фінансування; залучення різних категорій дорослого населення; якість надання послуг.

Як свідчить аналіз ІІІ Глобального звіту з освіти і навчання дорослих ЮНЕСКО, основними показниками реального стану розвитку освіти дорослих у 139 країнах світу відповідно до цих критеріїв є такі:

1) політика:

- у 75% країн значно підвищилася ефективність політики в галузі навчання і освіти дорослих;
- у 70% країн затверджені нові стратегії розвитку освіти дорослих;
- у 85% країн основним пріоритетом політики є навчання грамотності і базовим навичкам;
- у 71% країн існують політико-правові рамки визнання, сертифікації та акредитації програм неформального й інформального навчання;

2) управління:

- у 68% країн наявні консультації з громадянським суспільством для забезпечення відповідності програм освіти дорослих потребам різних категорій дорослих учнів;

3) *фінансування*: на долю освіти дорослих відводиться лише невелика частина державного фінансування:

- 42% країн витрачають менше 1% державного бюджету і лише 23% країн витрачають більше 4%;
- 57% від загального числа країн і 90% країн з низьким рівнем доходів планують збільшити частку державних витрат на потреби освіти дорослих;

4) залученість:

- рівень охоплення освітою дорослих підвищився в більше, ніж половині країн; проте число дорослих, які не залучені до освіти і навчання, все ще залишається високим;
- майже у кожній п'ятій країні відсутня інформація щодо зміни рівня охоплення освітою дорослих;

5) якість:

- 66% країн збирають дані щодо коефіцієнтів завершення навчання;
- 72% збирають дані про сертифікацію;
- у 81% країн є програми підготовки та підвищення кваліфікації для викладачів й інструкторів, що працюють з дорослими [2, 13-15].

Варто зазначити, що вплив освіти дорослих на різні сфери суспільного життя й соціально-економічного розвитку країн є незаперечним. Найбільшою мірою він прослідковується у сферах, пов'язаних з динамікою ринку праці, розвитком громадянського суспільства й освіти жінок.

Зв'язок освіти дорослих і ринку праці. Ринок праці стає дедалі складнішим і нестабільним, що зумовлюється такими чинниками: нові технології впливають на типи навичок, що необхідні людині на робочому місці; дорослі потребують підтримки у набутті нових навичок, підготовці до фізичних, психологічних, розумових потреб ринку праці; збільшується тривалість життя, тому старшому поколінню необхідна підтримка, якщо вони прагнуть залишатися на ринку праці; міграція в інші країни, а також із сільської місцевості у міську сприяє виникненню нових можливостей і проблем на ринку праці як у країнах реципієнтах, так і в країнах донорах.

Освіта дорослих може суттєво допомогти окремим особам і країнам в цілому адаптуватися до цих змін. Низка здійснених наукових досліджень свідчить про позитивні результати впливу освіти дорослих на ринок праці для різних категорій дорослого населення, роботодавців, суспільства і економіки. Освіта сприяє активнішому розвитку навичок, а кваліфіковані люди мають більше шансів знайти роботу, добитися кращих результатів, отримати вищу заробітну плату і простіше адаптуватися до ринку праці. На рівні державної економіки такі особисті переваги сприяють підвищенню продуктивності, активнішому розвитку підприємницької діяльності, збільшенню обсягів оподаткування та економічному зростанню країни в цілому.

Освіта дорослих має й опосередкований вплив на ринок праці, а саме: сприяє зміцненню здоров'я; підвищує самооцінку і розширює можливості людей до організації свого життя. Такі переваги можуть виражатися у підвищеному задоволенні своєю роботою і підвищені працездатності, що водночас сприяє ефективнішому функціонуванню ринків праці і соціальній згуртованості громадян. З метою максимізації позитивного ефекту освіти дорослих, освітнім політикам важливо також вирішити проблему гендерної нерівності. Оскільки розширення участі жінок у трудовій діяльності може стати важливим стимулом економічного зростання країн. Разом з тим, програми професійної підготовки або підвищення кваліфікації в межах освіти дорослих, які безпосередньо пов'язані з отриманням фінансової вигоди, як правило, розробляються переважно для чоловіків. 54% країн підтвердили, що в програмах професійного навчання беруть участь більше чоловіків, ніж жінок. Попри прийняття нових законів і програм, спрямованих на подолання гендерної дискримінації, суспільні норми в деяких країнах перешкоджають

занятості жінок і отримання переваг від освіти. Наявність такої нерівності може серйозним чином вплинути на результати освіти дорослих для ринку праці.

Також прослідковується наявність тенденції, за якої роботодавці краще інвестують у програми освіти дорослих для тих співробітників, які вже мають визнані кваліфікації. Тому наразі необхідними залишаються програми розвитку грамотності для сприяння групам знедолених осіб у набутті знань про ринок праці і збереження їхніх робочих місць, а також у пошуку місця роботи. Саме тому 53% країн означили початкове професійне навчання і підготовку як найефективнішу форму освіти дорослих, що мала вплив на ринок праці. У країнах, які брали участь у Програмі ОЕСР щодо міжнародної оцінки компетентностей дорослих, від 81% до 90% респондентів повідомили, що їх участь у програмах освіти дорослих була пов'язана з пошуком роботи [3].

Роль освіти дорослих у розвитку громадянського суспільства. У Гамбурзькій декларації з освіти дорослих (1997 р.) зазначається, що «освіта дорослих є одночасно результатом активної громадянської діяльності та умовою повноцінної участі в житті суспільства» [4]. Йдеться про те, що освіта дорослих сприяє змінам у житті суспільства, але й структури громадянського і суспільного життя впливають на якість і доступність освіти дорослих. Наявні переконливі докази на користь того, що освіта дорослих може допомогти громадянам стати більш активними й ініціативними членами спільнот, розвиваючи життєво необхідні навички: стійкість, впевненість у собі, здатність вирішувати проблеми. Освіта дорослих також сприяє формуванню у людей толерантного ставлення до різноманітності, уважного ставлення до проблем сталого розвитку, підвищення поінформованості про мистецтво, етику, культурне надбання.

В умовах соціальних змін, міграції й етнічного різноманіття освіта дорослих сприяє соціальній когерентності суспільства, заснованого на толерантності й довірі. Вона також може розвивати потенціал людей, надавати їм знання, що необхідні для участі в політичному житті країни, регіону. Дві третини країн вважають, що програми поширення грамотності серед дорослого населення сприяють формуванню демократичних цінностей, навичок мирного співіснування і зміцнення общинної солідарності. Освіта дорослих розширює можливості знедолених груп населення, покращує їх соціальні зв'язки, розвиває навички мережної взаємодії й комунікації. Ці навички надають їм можливість налагоджувати зв'язки з широким колом людей, з ринком праці, сприяючи соціальній інтеграції.

Потенціал освіти дорослих у сприянні освіти жінок та найбільш уразливих категорій дорослого населення. Соціальний розвиток і розвиток спільноти багато в чому залежить від активності жінок. За даними ЮНЕСКО, 481 млн. жінок у віці від 15 років і старше не володіють базовими навичками грамотності, а в країнах Африки грамотними є лише дві третини дівчат [2, 20]. У жінок не має достатньо можливостей для участі у програмах освіти дорослих, вони мають обмежений доступ до подальшої професійної підготовки на робочому місці, як правило, відсутня справедлива оцінка їх потенціалу. Тим часом, саме за допомогою освіти дорослих можна покращити увагу молоді та людей старшого віку до проблеми гендерної рівності й заходів задля її забезпечення.

Як показало вивчення, найбільш ізольовані й бідні групи населення цілеспрямовано виключаються із програм освіти дорослих. Наприклад, з-поміж категорій населення, яких найважче охопити програмами освіти дорослих, вважаються особи з інвалідністю, особи, що страждають на хронічні захворювання, або такі, що зазнають труднощів у процесі навчання

Середньостроковий огляд виконання країнами світу Белемської Декларації Дій ЮНЕСКО [5], що ухвалена в результаті роботи Міжнародної конференції КОНФІНТЕА VI (м. Белем, 2009 р.), надає можливості оцінити здобутки і виклики у забезпеченні права молоді і дорослих громадян на неперервне навчання впродовж життя. Громадянське суспільство, що є важливим партнером у цьому процесі, має можливість визначити місце і роль освіти дорослих у глобальному порядку денному з розвитку безперервної освіти для всіх, а також окреслити виклики щодо її реалізації на національному й глобальному рівнях. Ціль 4 з-поміж Цілей сталого розвитку ООН (ЦСР), проголошених у 2015 р., сфокусована на освіті впродовж життя, в межах якої освіта дорослих нині видається найслабкішою ланкою, особливо у вимірах фінансування. З метою належної реалізації Цілі 4 та інших ЦСР необхідним є визначення, яка саме освіта впродовж життя має підтримуватися і поширюватися з огляду на забезпечення загальноновизнаного цивілізаційного права людини на освіту і навчання.

На наше переконання, важливим документом ЮНЕСКО в галузі освіти дорослих, є Програма дій ЮНЕСКО щодо сталого розвитку на період до 2030 р. [6]. Ця Програма розглядається як новий політичний стимул для урядів країн з підтримки освіти дорослих, насамперед у соціальній сфері. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває задача 4.7. Цілі 4 (Якісна освіта для всіх) в галузі сталого розвитку. Прийняті у більшості країн рекомендації з розроблення політики визнають актуальність освіти дорослих з точки зору сприяння формуванню активної громадянської позиції і соціальної інтеграції. Разом з тим, в освітній політиці більшості країн пріоритет надається формальним програмам освіти дорослих і результатам ринку праці, а не неформальним програмам, які складніше піддаються оцінці результативності, насамперед на рівні спільноти.

У Програмі дій «Освіта – 2030» зазначається про необхідність удосконалення механізмів моніторингу і звітності в галузі освіти, а також «формування культури дослідження й оцінювання» з метою підвищення ефективності освітньої політики. В галузі освіти дорослих це особливо складне завдання, оскільки обсяг накопичених в цій галузі знань все ще невеликий навіть у країнах з високим рівнем економічного й соціального розвитку.

Багато цілей у сфері стійкого розвитку матимуть наслідки для освіти дорослих, зокрема Ціль 3 (Збереження здоров'я), Ціль 5 (Гендерна рівність), Ціль 8 (Ринок праці), Ціль 11 (Сталий розвиток міст). Ціль 4 (Якісна освіта для всіх) безпосередньо пов'язані з освітою і навчанням впродовж всього життя і спрямовані на «забезпечення всеохоплюючої, справедливої, якісної освіти і заохочення навчання для всіх». П'ять із семи завдань, що містить Ціль 4, пов'язані з освітою дорослих, а саме:

- завдання 4.3. – забезпечення доступу до професійно-технічної і вищої освіти;

- завдання 4.4. – збільшення кількості людей, що мають конкурентні професійні навички, які користуються попитом на ринку праці;
- завдання 4.5. – спонукає до ліквідації гендерної нерівності в галузі освіти;
- завдання 4.6. – забезпечення функціональної грамотності й альфабетизації для всіх молодих та дорослих осіб;
- завдання 4.7. – стосується освіти для сталого розвитку, освіти про права людини, гендерну рівність, мирне співіснування, глобальну громадянскість.

Національна доповідь «Цілі Сталого Розвитку: Україна» надає бачення орієнтирів досягнення Україною Цілей Сталого Розвитку (ЦСР), які були затверджені на Саміті ООН зі сталого розвитку у 2015 р. З урахуванням принципу «нікого не залишити осторонь» та з використанням широкого кола інформаційних, статистичних й аналітичних матеріалів було розроблено національну систему ЦСР (86 завдань національного розвитку та 172 показники для їх моніторингу), що забезпечить міцну основу для подальшого планування розвитку України та моніторингу стану досягнення ЦСР [7].

Відповідно до доповіді упровадження концепції безперервної освіти вимагає збільшення участі населення (насамперед тих, хто починає входити або вже увійшли до зони соціальних ризиків) в освітніх програмах. Наразі рівень участі населення віком до 70 років у формальних і неформальних видах навчання та професійної підготовки становить майже 9%. Найбільш активною є молодь (92,2% населення віком 15–24 років охоплено різними видами навчання). Необхідно ліквідувати гендерну нерівність у сфері освіти щодо отримання професійно-технічної та вищої освіти за різним фахом, в основі якої лежать гендерні стереотипи про ролі жінок і чоловіків у суспільстві. Це є однією з причин поглиблення професійної сегрегації та концентрації жінок у менш оплачуваних галузях. Так, за даними Держстату України, у 2015 р. жінки становили майже 77% працівників сфери освіти в Україні [7, 35].

Підкреслюючи вирішальну роль освіти та навчання дорослих у подоланні чисельних криз глобального характеру (переміщення населення та міграція, конфлікти та насильство, зміна клімату та зростаюча нерівність), що потребують уваги й вимагають термінової відповіді, експерти ЮНЕСКО підготували рекомендації щодо поліпшення стану освіти і навчання дорослих, зокрема:

1) освіта та навчання впродовж життя є передумовою для гідного життя громадян відповідно до демократичних цінностей, що забезпечує реалізацію Цілей сталого розвитку ООН (2015 р.), зокрема Цілі 4 (Якісна освіта для всіх);

2) вплив освіти дорослих повинен посилюватися й забезпечуватися підтримкою держави та повністю визнаватися, що сприятиме викоріненню бідності, подоланню нерівності в різних формах, забезпеченню сталого розвитку мирного, міжкультурного та демократичного суспільства в усіх його аспектах;

3) освіта і навчання дорослих мають організовуватися на засадах інтеграції й цілісного підходу, враховуючи можливості формальної, неформальної й інформальної її складових; вона має об'єднувати базову освіту й набуття професійних навичок для отримання гідної роботи,

забезпечення особистісного розвитку; такий підхід визнає різноманітність способів навчання та пізнання, у тому числі досвід корінних народів;

4) реагування на ці виклики передбачає професіоналізацію педагогів для освіти дорослих, задоволення різноманітних навчальних потреб усіх категорій дорослого населення, зокрема маргіналізованих та вразливих груп (солдатів, що повертаються з активних бойових дій, біженців, ув'язнених, внутрішньо переміщених осіб), а також посилення ролі держави в ідентифікації й підтримці тих, хто знаходиться в небезпеці; переосмислення існуючих механізмів та стратегій фінансування;

5) якість і доступність освіти дорослих мають залишатись ключовими принципами: попри диверсифікацію джерел фінансування і створення фінансових партнерств, необхідно уникати масової приватизації, комерціалізації, що може негативно вплинути на забезпечення права на освіту та навчання для багатьох дорослих;

6) громадянське суспільство має бути ключовим партнером держави у формуванні політики й стратегії розвитку освіти дорослих, а також у плануванні, моніторингу та оцінці реалізації стратегії;

7) необхідно застосовувати міжсекторальний підхід до розвитку освіти дорослих, який дозволить вирішити нагальну потребу акредитації закладів освіти дорослих та визнання навичок професійно активного, продуктивного й мобільного населення.

Отже, вивчення аналітичних і статистичних документів ЮНЕСКО в галузі освіти і навчання дорослих засвідчило необхідність їх використання у процесі формування стратегічних, політичних та бюджетних кодексів різних країн світу, адже вони переконують, що освіта впродовж життя сприяє сталому розвитку суспільства, покращує стан здоров'я населення, поліпшує умови зайнятості й посилює поступ активного громадянського суспільства.

Література

1. UNDP. Department of Economic and Social Affairs Population Division World Population Prospects the 2015 Revision. – URL : http://esa.un.org/unpd/wpp/publications/les/key_findings_wpp_2015.pdf
2. UNESCO. 3 Global report on adult learning and education. The impact of adult learning and education on health, well-being, employment and the labour market and social, civic and community life. 2nd revised version. – UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2017.
3. OECD. Skills Matter: Further Results from the Survey of Adult Skills, OECD Skills Studies. – Paris: OECD Publishing, 2016. <http://dx.doi.org/10.1787/9789264258051-en>
4. UNESCO. Adult Education: the Hamburg Declaration. The Agenda for the Future. Fifth International Conference on Adult Education 14-18 July 1997, UNESCO: Institute for Education. – URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001161/116114Eo.pdf>
5. UNESCO. Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future. – UNESCO: Institute for Lifelong Learning, 2010. – URL : <http://uil.unesco.org/adult-education/confintea/belem-framework-action>
6. UNESCO. Education – 2030: Incheon Declaration and Framework for Action for the implementation of Sustainable Development Goal 4. – URL : http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
7. Національна доповідь «Цілі Сталого Розвитку: Україна – 2017». – К.: Міністерство економічного розвитку і торгівлі України, 2017. – 176 с.

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ

Ващенко К.О.

vashchenko.k@i.ua

Київський національний університет імені Тараса Шевченка

У науковій літературі професійна компетентність представлена палітрою значень, зокрема: як система знань, як рівень освіченості фахівця, як наявність відповідної освіти, широкої загальної та професійної ерудиції, що базується на постійному підвищенні своєї науково-професійної підготовки, як професійна підготовленість і здатність суб'єкта праці до виконання завдань та обов'язків повсякденної діяльності, як «технічна підготовленість» людини до виконання професійних функцій, пов'язаних із спеціалізацією, як загальна здатність і готовність особистості до діяльності, яка заснована на знаннях та досвіді, отриманих завдяки навчанню. Професійна компетентність також може розглядатися як складова особистісного (трудового) потенціалу, як індивідуальна характеристика ступеня відповідності вимогам професії, як психічний стан, який дозволяє діяти самостійно й відповідально, як володіння людиною здатністю і вмінням виконувати певні трудові функції. В екзистенційному вимірі професійна компетентність трактується як підструктура професійно зумовленої структури особистості, сукупність професійних знань, умінь, а також способи виконання професійної діяльності, як невід'ємна складова культури професійної праці, що передбачає володіння системою знань, умінь і навичок, достатньою для успішного розв'язання того кола трудових завдань, яке відповідає поточним і передбачуваним на найближче майбутнє функціональним обов'язкам фахівця [1].

На переконання дослідників, рівень професійної компетентності фахівця (зокрема державного службовця) визначається такими характеристиками:

– освітнім рівнем (характеристика освіти за ознаками сформованості інтелектуальних якостей особистості, достатніх для здобуття кваліфікації, яка відповідає певному освітньо-кваліфікаційному рівню);

У сучасних умовах демократизації суспільного життя, впровадження інформаційних технологій в управлінську діяльність фахівці, аналізуючи проблему підвищення рівня професійної компетентності державних службовців, акцентують увагу на розвитку таких її складових, як соціокультурна та комунікативна компетентності.

Під соціокультурною компетентністю державних службовців розуміється здатність здійснювати продуктивний обмін елементами соціокультурного контексту, релевантними для породження і сприйняття комунікації в певній соціокультурній ситуації (вербальні, невербальні компоненти, норми, правила, цінності, ритуали, стереотипи тощо). Водночас комунікативна компетентність – це інтегральна функціональна характеристика, яка належить до соціальних представницьких компетентностей державних службовців, і характеризується такими елементами:

– мовною компетентністю – знанням мовного коду, в рамках якого здійснюється комунікація, володіння всіма рівнями мови, стилістикою і

правилами мовної трансформації; володінням відповідним тезаурусом – запасом слів, найбільш прийнятних для комунікації в певній соціально-комунікативній ситуації на певну тему, у широкому значенні – наявність відкритої і гнучкої системи значень, що зберігається в пам'яті індивіда;

- культурною компетентністю – орієнтуванням у базових елементах культури, ціннісних установках, фонових знаннях, звичаях, ритуалах, стереотипах, притаманних соціокультурному середовищу, в рамках якого ведеться комунікація; володінням навичками спільної (групової) професійної комунікативної діяльності, а також усталеними в певному соціокультурному середовищі стратегіями і тактиками комунікативної діяльності;

- прагматичною компетентністю – умінням користуватись правилами, максимами, конвенціями спілкування, законами рольової комунікації; когнітивними та інструментальними прийомами, спрямованими на самовдосконалення індивідуальної комунікативної діяльності; умінням проектувати ситуації комунікації та обирати ефективний інструментарій і стилістику спілкування залежно від ситуації та вирішувати конфліктні ситуації;

- предметною компетентністю – розумінням онтології зовнішнього та внутрішнього світу й способів їх категоризації в рамках лінгвосоціокультурної ситуації спілкування;

- стратегічною компетентністю – умінням обирати ефективну стратегію і тактику комунікативних дій залежно від мети й ситуації комунікації; технологіями комунікативного лідерства – моделями вербальної і невербальної поведінки, спрямованими на переконання та спонукання до дій, використання знаків соціальної інтеграції, умінням артикулювати ідеї й цінності, деталізувати та узагальнювати їх;

- ілюктивною компетентністю – здатністю реалізовувати комунікативні наміри, використовуючи вербальні та невербальні комунікативні засоби;

- представницькою комунікативною компетентністю – володінням вербальними, невербальними, поведінковими та іншими технологіями, які дають змогу представляти певний орган державної влади у взаємодії з іншими організаціями, громадськістю, ЗМІ та в публічній сфері загалом [14].

Вважаємо, що базовими компонентами підвищення рівня професійної компетентності державних службовців є якісна спеціалізована освіта, впровадження сучасної стратегії перепідготовки державних службовців, ефективне функціонування системи підвищення кваліфікації у сфері державної служби.

На думку Д. Неліпи, до основних напрямів розвитку професійної підготовки державних службовців як підґрунтя підвищення рівня їхньої професійної компетентності можна зарахувати:

- систематичне оновлення змісту освітньо-професійних програм, з урахуванням освітніх потреб державних службовців та їх профілів професійної компетентності посад державної служби;

- забезпечення практичної спрямованості навчального процесу [10].

Водночас В. Толкованов зазначає, що підвищення рівня професійної компетентності державних службовців та службовців органів місцевого самоврядування є одним із пріоритетів модернізації державної служби та реалізації адміністративної реформи в Україні. Застосовуючи комплексний підхід, науковець пропонує такі кроки для підвищення рівня професійної

компетентності державних службовців шляхом удосконалення системи підвищення кваліфікації:

- оптимізувати мережу навчальних закладів системи підвищення кваліфікації, реалізувати потребу та обсяг підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування і депутатів місцевих рад;

- впровадити інноваційні форми та види підвищення кваліфікації для державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування і депутатів місцевих рад, що сприятиме кваліфікованому здійсненню ними своїх повноважень та виконанню покладених на них обов'язків;

- удосконалити роботу навчальних закладів системи підвищення кваліфікації;

- сформувати та закріпити через програми підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад такі демократичні цінності, як активна участь у житті суспільства, патріотизм, лідерство, відповідальність, толерантність, гуманізм, соціальне партнерство;

- забезпечити цільове використання бюджетних коштів, виділених для організації підвищення кваліфікації державних службовців, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад;

- посилити інституційну та навчальну спроможність національної системи підвищення кваліфікації;

- сприяти модернізації державної служби в Україні, її наближенню та адаптації до стандартів Європейського Союзу [13]

Аналізуючи стан законодавчого забезпечення підвищення рівня професійної компетентності державних службовців, варто наголосити, що у Законі України «Про державну службу» цьому питанню присвячена Ст. 48. Зокрема в ній ідеться про те, що державним службовцям створюються умови для підвищення рівня професійної компетентності шляхом професійного навчання, яке проводиться постійно. Професійне навчання державних службовців проводиться за рахунок коштів державного бюджету та інших джерел, не заборонених законодавством, через систему підготовки, перепідготовки, спеціалізації та підвищення кваліфікації, зокрема в галузі знань «Публічне управління та адміністрування», у встановленому законодавством порядку в навчальних закладах, установах, організаціях незалежно від форми власності, які мають право надавати освітні послуги, у тому числі за кордоном. Підвищення рівня професійної компетентності державних службовців проводиться впродовж проходження служби, а підвищення кваліфікації – не рідше одного разу на три роки. Необхідність професійного навчання державного службовця визначається його безпосереднім керівником та службою управління персоналом державного органу за результатами оцінювання службової діяльності [3].

Вочевидь, підвищення рівня професійної компетентності державних службовців потребує застосування комплексного та системного підходів, створення стратегії розвитку державної служби з урахуванням сучасних потреб суспільного розвитку. В цьому контексті вкрай важливо удосконалювати програми підготовки, перепідготовки та підвищення

кваліфікації державних службовців як основних механізмів їх професійного зростання.

На нашу думку переконання, загальнодержавні програми, що стимулюють та забезпечують кар'єрне зростання управлінського корпусу країни, мають конкретизуватися в індивідуальній програмі підвищення рівня професійної компетентності державного службовця.

Відповідно індивідуальна програма підвищення рівня професійної компетентності державного службовця, з одного боку, базується на особистих пріоритетах та цінностях, а з другого – має враховувати норми, особливості та інтереси наявної управлінської системи. Саме тому індивідуальна програма підвищення рівня професійної компетентності державного службовця розробляється за участю спеціалістів служби управління персоналом. Так, у Ст. 49 Закону чітко визначено, що державний службовець за результатами оцінювання службової діяльності разом із службою управління персоналом складає індивідуальну програму підвищення рівня професійної компетентності, яку погоджує його безпосередній керівник та затверджує керівник самостійного структурного підрозділу, в якому він працює. Служба управління персоналом узагальнює потреби державних службовців у підготовці, перепідготовці, спеціалізації та підвищенні кваліфікації і вносить відповідні пропозиції керівнику державної служби.

Розкриваючи та конкретизуючи цю проблему, Т. Кальна-Дубінюк зазначає, що для успішного планування й розвитку кар'єри державного службовця спеціалістам СУП необхідно застосовувати інформаційно-консультаційну систему, враховувати такі основні її заходи:

- розроблення плану кар'єрного просування державного службовця з першого дня приходу його на державну службу та до моменту виходу на пенсію, враховуючи положення, що оптимальний період перебування спеціаліста на одній посаді може бути в межах 4–5 років;

- при розробці плану обов'язково треба враховувати індивідуальні можливості органу виконавчої влади;

- консультивати державного службовця, надаючи інформацію про його майбутню кар'єру та критерії компетентності, які впливають на просування по службі. Це дозволить державному службовцю бути впевненим у майбутньому й активізуватися з метою набуття додаткових знань, умінь і навичок;

- консультивати державного службовця шляхом пояснення недоліків у роботі, які стали причинами затримки у просуванні по службі, для ліквідації їх у майбутньому;

- консультивання щодо організації процесу оцінювання через тестування, що дозволить працівнику й кадровим службам визначити «слабкі місця» у роботі та ліквідувати їх;

- консультивання державних службовців з питань оплати праці, що прямо залежить від конкретних результатів їхньої роботи. Завдяки цьому, державний службовець стає впевненим, що результати його роботи не залишаються непоміченими і приведуть до винагороди [6].

Важливою складовою реалізації індивідуальної програми підвищення рівня професійної компетентності державного службовця, на нашу думку, є самоосвіта як прояв інтелектуальної й вольової спроможності управлінця щодо реалізації власної траєкторії кар'єрного зростання.

Як наголошує М. Коновалова, самоосвіта – це особистісне, професійне зростання, цілеспрямоване систематичне оволодіння знаннями й уміннями з власної ініціативи, з урахуванням індивідуальних інтересів і потреб особистості. Самоосвіта на державній службі має особливо великий потенціал, на ній відбувається перехід державного службовця від епізодичного навчання до безперервного впродовж всього кар'єрного зростання. Це може здійснюватися без відриву від служби, що визначає темп, зміст, форми і методи самостійного навчання з урахуванням особистісних освітніх потреб і побажань державного службовця. Саме здатність до самоосвіти на сучасному етапі розвитку суспільства супроводжує державного службовця все свідоме життя, дозволяє адаптуватися до нових умов. У цьому світлі виникає необхідність усвідомити принципівість безперервної освіти, зрозуміти її як спосіб подолання виникаючих соціальних та управлінських проблем. Вона є важливим чинником розвитку професіоналізму впродовж усієї кар'єри [7].

Водночас розвиток мотивації до самоосвіти в професійній діяльності – це процес зміни ієрархічної структури особистісних, освітніх і професійних мотивів. Також розвиток мотивації самоосвітньої діяльності характеризується зміною ставлення до самоосвіти як процесу – від негативного або нейтрального (байдужого) до активного, особистісного, творчого. Хоча у разі неналежної організації стимулювання ця динаміка може стати негативною – від активного ставлення до нейтрального, чи навіть негативного. Критеріями сформованості мотивації самоосвіти в професійній діяльності виступають внутрішні й зовнішні показники процесу самостійного опрацювання інформації. Зовнішніми показниками є висока успішність в оволодінні новими знаннями, висока активність у самоосвітній діяльності, творчий підхід до виконання завдань, ініціативність, прояв інтересу до досліджуваного предмета. До внутрішніх показників належать готовність особистості до самоосвіти та саморозвитку, отримання додаткових знань; стійке прагнення до оволодіння професією, показники якості виконання посадових обов'язків, динаміка ставлення до самоосвіти як до процесу [5].

Як відомо, без самоосвіти, внутрішнього прагнення до саморозвитку індивідуальна програма підвищення рівня професійної компетентності державного службовця матиме формальний характер і в підсумку не приведе до реальних результатів, не сприятиме кар'єрному зростанню управлінця.

Фахівці стверджують, що для кардинальної зміни якості рівня професійної компетентності державного службовця у країні мають бути створені необхідні правові, економічні, організаційні умови, які б стимулювали та допомагали управлінцю в реалізації власної програми професійно-кар'єрного зростання. Так, результати опитування державних службовців свідчать, що основною причиною, яка, на їхню думку, перешкоджає їм досягти високого рівня професійної компетентності, є відсутність мотивації до підвищення результативності діяльності [8].

Аналізуючи індивідуальний характер професійного зростання управлінця, А. Толстоухов, Н. Нижник, Н. Гончарук зазначають, що кар'єра на державній службі та в органах місцевого самоврядування має нині розумітися як реалізація особистісно-професійного потенціалу державних службовців та оптимізація їхньої професійної діяльності [12]. У зв'язку із цим необхідно створити правові умови для того, щоб підвищення освітнього рівня і

кваліфікації стало для них не просто обов'язковим, а надавало певні вигоди й переваги [4]. Фактично держава має бути зацікавлена у створенні здорового конкурентного середовища на державній службі, сприяти реалізації індивідуальної програми підвищення рівня професійної компетентності кожного державного службовця.

М. Орлів пропонує запровадити систему моніторингу професійного розвитку державних службовців. Зокрема, аналізуючи професійне зростання керівних кадрів державної служби, вона відзначає, що сучасне розуміння безперервного навчання керівних кадрів органів влади та органів місцевого самоврядування передбачає спрямованість на підвищення ефективності та якості надання управлінських послуг, підвищення рівня їх професійної компетентності, ділової ініціативи, сучасного мислення, оволодіння новими методами управління. Однак на сьогодні відсутні науково обґрунтовані рекомендації щодо порядку та механізмів забезпечення безперервності навчання, запровадження нових ефективних підходів до самоосвіти кадрів та переходу до так званих «відкритих» систем навчання, які в умовах світових глобалізаційних процесів, розвитку інформаційного суспільства є потужним інструментом одержання нових знань [11].

Ефективна реалізація індивідуальних програм підвищення рівня професійної компетентності керівного складу державної служби має бути наочним прикладом і стимулом до кар'єрно-професійного зростання підлеглих. При цьому такі програми мають бути реалізовані у прозорий спосіб, на основі принципів об'єктивної конкурентної переваги, демократизму, очевидної результативності та ефективності діяльності конкретного державного службовця.

Одним із завдань індивідуальної програми підвищення рівня професійної компетентності державного службовця є посилення його конкурентоспроможності на ринку праці. Як констатують фахівці, конкурентоспроможність працівника на ринку праці – це сукупність характеристик, які визначають порівняльні позиції конкретного працівника на цьому ринку і дозволяють йому претендувати на одержання певних вакансій [9]. Обґрунтовуючи цю думку, Н. Морозова [9] слушно зауважує, що тільки завдяки планомірній усвідомленій роботі над собою державний службовець може досягнути професійного успіху й результативності виконання своїх функціональних обов'язків. Намагання змінити себе як в особистісному, так і професійному житті є одним із шляхів досягнення кар'єрного зростання та професіоналізму. Лише людина, яка хоче щось змінити й починає ці зміни з себе, може багато досягнути. Оскільки особа, яка має високі інтелектуальні, управлінські, професійні якості, але власне життя повністю задовольняє її, не досягне нічого на ниві управлінської праці. З вищезазначеного випливає, що державний службовець повинен завжди прагнути до самовдосконалення.

На наше переконання, конкуренція під час реалізації індивідуальних програм підвищення рівня професійної компетентності державних службовців дозволяє виявити серед них справжніх лідерів, розвинути вже існуючі лідерські якості. Лідерство – це талант, здатність, які можна і треба розвивати задля переконання, спонукання інших, вести за собою задля досягнення певних цілей. Можна говорити про безліч показників результативності діяльності будь-

якої організації чи установи, та якщо там не культивується лідерство, то вони, зрештою, приречені на відставання і навіть невдачу. Метою розвитку лідерства на державній службі та службі в органах місцевого самоврядування є професійний розвиток сучасного службовця, який передусім вимагає переосмислення призначення самого служіння державі та своїй громаді відповідно до викликів сучасного суспільного розвитку.

Отже, індивідуальна програма підвищення рівня професійної компетентності державного службовця передбачає набуття і вдосконалення інтелектуально-фахової складової його діяльності, виховання (самовиховання) необхідних для управлінської роботи особистісних якостей, що у кінцевому результаті забезпечуватиме кар'єрне зростання самого управлінця та підвищуватиме результативність діяльності державного органу, у якому він працює.

Література

1. Волянський П. Сучасні тенденції формування компетентності державних службовців у сфері цивільного захисту / П.Б. Волянський // *Наук. записки Ін-ту законодавства Верховної Ради України*. – 2013. – № 3. – С. 156-160.
2. Економіка праці та соціально-трудова відносини: підручник / А.М. Колот, О.А. Грішнова, О.О. Герасименко та ін.; за заг. ред. А.М. Колота. – КНЕУ, 2009. – 711 с.
3. Закон України «Про державну службу» від 10.12.2015 р. № 889-VIII [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/889-19/page>
4. Кагановська Т.Є. Організаційно-правові засади професійного розвитку державних службовців / Т.Є. Кагановська // *Правовий вісн. Укр. акад. банків. справи*. – 2012. – № 2 (7). – С. 11-17.
5. Калашник Н. С. Мотивація та демотивація самоосвіти державних службовців у розвитку людського потенціалу державного управління / Н.С. Калашник // *Теор. та практ. держ. упр.* – 2012. – Вип. 3. – С. 410-416.
6. Кальна-Дубінюк Т.П. Роль консалтингу в плануванні кар'єри державного службовця / Т.П. Кальна-Дубінюк // *Наук. вісн. Нац. ун-ту біоресурсів і природокорист. України. Серія: Економіка, аграрний менеджмент, бізнес*. – 2014. – Вип. 200 (1). – С. 173-178.
7. Коновалова М. Інноваційна культура державних службовців як умова їх безперервного професійного розвитку і освіти / М. В. Коновалова // *Ефективність держ. упр.* – 2012. – Вип. 30. – С. 385-390.
8. Міляєва В.Р. Формування фахової компетентності державних службовців у системі підвищення кваліфікації / В.Р. Міляєва. – К.: РВВ Дрогоб. держ. пед. ун-ту ім. І. Франка, 2011. – 297 с.
9. Морозова Н.Г. Методичні засади проведення моніторингу якості робочої сили на ринку праці в сфері державної служби / Н.Г. Морозова // *Наук. вісн. Акад. муніцип. упр. Серія: Управління*. – 2012. – Вип. 1. – С. 279-289.
10. Неліпа Д.В. Розвиток професійної підготовки державних службовців на основі компетентнісного підходу / Д.В. Неліпа // *Держава та регіони. Сер. : Державне управління*. – 2014. – № 2. – С. 37-42.
11. Орлів М.С. Організаційно-правові аспекти державного регулювання підвищення кваліфікації керівних кадрів органів влади та органів місцевого самоврядування / М.С. Орлів // *Вісник Національної академії державного управління при Президенті України*. – 2015. – № 3. – С. 19-27.
12. Публічна адміністрація в Україні: становлення та розвиток: монографія / за заг. ред. А.В. Толстоухова, Н.Р. Нижник, Н.Т. Гончарук. – Д.: Моноліт, 2010. – 400 с.
13. Толкованов В.В. Підвищення професійної компетентності державних службовців та посадових осіб органів місцевого самоврядування / В.В. Толкованов // *Університ. наук. записки*. – 2012. – № 2. – С. 23-29.
14. Федорів Т.В. Комунікативна компетентність і параметри / Т.В. Федорів // *Теор. та практ. держ. упр.* – 2010. – Вип. 4. – С. 399-405.

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ У КОНТЕКСТІ ТЕКТОНІЧНИХ ЗРУШЕНЬ У БІЗНЕС-СЕРЕДОВИЩІ ТА НОВИХ МОДЕЛЕЙ ЕКОНОМІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Саух П. Ю.

4813764@ukr.net

Національна академія педагогічних наук України

В умовах переходу до інноваційної моделі розвитку трудовий потенціал відіграє вирішальну роль у визначенні майбутнього будь-якої країни. Адже праця є не лише найважливішою і найтривалішою сферою буттєвості людини, а й визначальним чинником матеріального й духовного виробництва. У контексті викликів глобалізації, які актуалізують пошук нових парадигм соціального розвитку, особливої значимості набувають проблеми професійного становлення особистості, розвитку її творчого потенціалу, запровадження системи безперервної освіти та перепідготовки фахівців. Пояснюється це просто.

Безперервний процес інновацій, нині притаманний усім сферам діяльності, динамізує ринок праці і вимагає від людини здатності в найстисліші терміни адаптуватися до змін соціально-економічного середовища та готовність розвивати свої знання та навички впродовж усього життя. Це створює нові виклики перед споживачами освітніх послуг і системою освіти в цілому, вимагаючи створення і впровадження інноваційних форм освіти. Що це означає?

По-перше, необхідність володіння новими компетенціями, які радикально оновлюються, навіть порівняно з недавнім минулим. За оцінками експертів, сьогодні через кожні десять років понад 90% використовуваних нині технологій і обладнання застаріває. До того часу четверо із п'яти працівників будуть мати освіту, здобуту десять років тому. І якщо завчасно не включитися в систему освоєння знань, компетенцій й умінь, існує реальна загроза залишитися на узбіччі магістрального розвитку. Вже сьогодні повсякчас зростає попит на кваліфікованих фахівців, здатних до нетривіальної аналітичної праці та спеціалістів із розвиненими комунікативними компетенціями. З огляду на це з великою ймовірністю можна передбачити, що поняття «професія» зникне. Його місце займатиме система компетентностей. За останні 100 років зникло майже 600 професій, ще 1000 сильно трансформувалися. Передбачається, що до 2030 р. з'явиться близько 200 нових професій, пронизаних системою компетенцій майбутнього (комплексне багаторівневе вирішення проблем, критичне мислення, креативність, емоційний інтелект тощо).

По-друге, здатність функціонувати у нових моделях економічної діяльності, серед яких особливо швидко зростання демонструють sharing есопому (спільне споживання) – бізнес-компетенція, яка акцентує переваги аренди товарів у фізичних осіб перед придбанням товарів у власність) та gig есопому (гіг-економіка – модель, у якій люди працюють фрілансерами). Така форма зайнятості характерна вже для 20–30 % людей в США [1]. Велика кількість професіоналів із широким набором навичок у різних сферах діяльності та швидка еволюція технологій, які дають можливість наймати

тимчасових працівників без обмежувального географічного фактору (віддалена робота) є рушійними силами гіг-економіки. Є усі підстави вважати, що така форма співпраці у недалекому майбутньому набуде глобального характеру. Наприклад, дослідження Deloitte прогнозують, що до 2020 р. 40% американців працюватимуть як незалежні підрядники [2]. Швидке зростання гіг-економіки звернуло на себе увагу багатьох східноєвропейських офіційних інститутів, які стали питань, що ЄС повинен почати опікуватися забезпеченням однакових умов та гідної оплати праці працівникам в онлайн і в автономному режимах із постійними співробітниками [3].

По-третє. Експоненційний розвиток технологій і прискорене зростання обсягу знань. Період «напіврозпаду» компетентності фахівця, тобто зниження її на 50% унаслідок нової інформації, свідчить, що за більшістю професій цей період настає менш ніж через 5 років. Дослідження свідчать, що навіть в Україні 50% випускників вузів й до 64% випускників професійних закладів освіти змінюють свою професію відразу після закінчення навчального закладу. Зрозуміло, що це вимагає вміння вчитися і швидко перенавчатися в разі потреби. Крім того, лавиноподібне зростання інформації обумовлює необхідність її постійно упорядковувати, орієнтуватися в нових галузях і типах бізнесу, уміти швидко пристосовуватися до нових змін, здатність працювати в різних професійних позиціях, екстраполювати ідеї з однієї професійної сфери в іншу, зберігаючи самовладання в умовах невизначеності аж до повного хаосу і абсолютної неясності та глибоко усвідомлювати наслідки власної діяльності. Це означає прийняття зважених блискавичних рішень, реакцію на зміну умов праці, розподілу і перерозподілу ресурсів, вміння управляти своїм часом в умовах постійного мінливого потоку робочих завдань. Постійна зміна роботодавців, зміна сфери діяльності (перепрофілювання) стає трендом міжнародного ринку праці. Нині щорічно оновлюється близько 5% теоретичних і 20% професійних знань. А про тектонічні зрушення в технологіях й годі говорити. Достатньо згадати, звідки прийшли ще не так давно Nokia і Samsung. Nokia – із сектору канцтоварів, каучука й кабельної продукції, а Samsung раніше займався експортом сушеної риби, овочів і фруктів.

Головною тенденцією в сучасній освіті не випадково стає дедалі масштабніше впровадження освітньої моделі «освіти впродовж життя» (life long learning), яка дозволяє людині адаптуватися і розвивати свої компетенції і професійні навички відповідно до швидких змін в економіці, технологіях та ринках праці. Ця модель, як відомо, включає в себе такі чотири підсистеми:

- 1) неформальна та інформальна освіта (за ступенем інституалізації);
- 2) дистанційна освіта (за способом організації навчального процесу);
- 3) онлайн-освіта (за засобами реалізації);
- 4) змішана освіта (поєднання традиційних та онлайн-засобів навчання).

Визнання важливості освіти впродовж життя для людського розвитку призвело на початку XXI ст. до радикальних змін в європейській політиці освітньої сфери. У 2000 р. Радою Європи був прийнятий «Меморандум освіти впродовж життя» [4], а згодом розроблені й прийняті Рекомендації Європейського Союзу «Про основні компетенції для навчання впродовж усього життя», в яких окреслені еталонні рамки базових компетенцій як засобів, необхідних для особистої реалізації, активного громадянського життя, можливості бути затребуваним на ринку праці. У зв'язку з цим визначені такі

основні компетенції для навчання впродовж життя: (а) спілкування рідною та іноземними мовами; (б) знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; (в) навички роботи з цифровими носіями; (г) навчання заради здобуття нових знань; (д) соціальні та громадянські навички; (ж) ініціативність та практичність; (з) самовираження у сфері культури.

Еталонні рамки передбачають: критичне мислення, творчість, ініціативність, вміння вирішувати проблеми, оцінка ризику, вміння приймати рішення та вміння конструктивно керувати емоціями [5].

У сучасному світі посилюються мотиви особистісного зростання засобами усіх без винятку підсистем моделі «освіта впродовж життя». При цьому споживачі освітніх послуг воліють самі вирішувати, що, коли, і в який спосіб вони хочуть вивчати. Головне тут – усвідомлене бажання, розуміння того, що «ліфт до успіху не працює. Потрібно використовувати сходинок. Крок за кроком» (Джо Жирар). В Європі 70 опитуваних громадян виявили бажання вчитися. При цьому 80% із них вважають, що освіта має покращити їх професійне життя, а 72% – особисте [6]. На думку більшості опитаних, реалізувати ці прагнення може дистанційна та онлайн-освіта. За цієї умови слід розуміти істинну філософію і зміст освіти впродовж життя, яка передбачає навчання знанням, навчання умінням, навчання взаємодії з іншими людьми (вирішення та уникнення конфліктів, розвиток комунікативних навичок, соціалізація, толерантність, розвиток емоційної компетентності, сприяння духовності та естетичній сприйнятливості). Таким чином, навчання впродовж життя – це всебічний розвиток особистості, з одного боку, а з іншого – спосіб сприяння розвитку суспільства. Люди навчаються для того, щоб поглибити свою фаховість або розпочати свою власну справу, але при цьому не менш важливим для них виступає навчання з метою розширити свій світогляд й поглибити знання, щоб познайомитися з новими людьми, увійти у ті чи інші співтовариства, або просто, щоб стати впевненішим у собі й розвинути в собі бажані риси і якості. Безперечно, освіта впродовж життя виступає могутнім фактором, який впливає на соціально-економічне середовище. Але, крім цього, вона несе в собі життєдайне етичне й гуманістичне джерело. В її основі покладено такі цінності, як пізнання, дослідницький заряд, синергія розуму, духу і тіла.

Незважаючи на те, що неформальна освіта має у цій справі особливе значення, формальне навчання залишається фундаментальною основою моделі освіти впродовж життя. Не випадково тут невпинно зростає позитивне ставлення до використання нових технологій, пов'язаних з неформальною освітою. Якщо, наприклад, у 2002 р. менше половини респондентів з академічного середовища США вважали онлайн-освіту необхідною умовою для розвитку закладів вищої освіти, то сьогодні більше 70% представників навчальних закладів США відзначають, що онлайн-освіта є важливим елементом довгострокового стратегічного розвитку закладів освіти [7]. За прогнозами експертів в онлайн-режимі будуть надаватися 50% усіх навчальних курсів вищої школи США вже в наступному році. Схожі тенденції демонструє європейський освітній ринок. Сьогодні тут лише 20% закладів вищої освіти не пропонують дистанційні курси в жодному вигляді, а 9% пропонують отримання виключно онлайн-освіти. Половина ЗВО впроваджує онлайн-курси як доповнення до основного навчального процесу, ще 20%

будують навчання на основі змішаної моделі, яка набуває дедалі більшої популярності [8].

Необхідність здобувати знання у суміжних сферах після того, як опанував основну професію, є надзвичайно актуальною і для України. Вже сьогодні на вагу золота фахівці, які володіють знаннями відразу у декількох галузях, тому цінується кроссфункціональність, а також мобільність – здатність швидко освоювати різні професії й постійно вчитися. Розвиток української освіти із використанням сучасних технологій, який би дозволяв людині адаптувати і розвивати свої компетенції і професійні навички відповідно до швидких змін в економіці, технологіях та ринку праці, на жаль, ще не набув відчутного поширення. Проте певні досягнення в цій сфері, звісно, є. Успішним, зокрема, є проект масових відкритих онлайн-курсів «Prometheus» з власною онлайн-платформою. Сьогодні його аудиторія налічує сотні тисяч слухачів, яким пропонуються десятки безкоштовних онлайн-курсів, представлених різноманітними напрямками: громадянська освіта, історія України, підприємництво, основи державної політики, ІТ-технології, основи інформаційної безпеки тощо. До співпраці залучені як фахівці практики, так і викладачі провідних закладів вищої освіти. Існує також проект EdEra (Educational Era), що створює онлайн-курси та освітній контент широкого спектра. Певною мірою реагують на це й заклади вищої освіти, які впроваджують онлайн-курси, елементи дистанційної освіти як доповнення до основного навчального процесу, тобто будують навчання на основі змішаної моделі. Але, якщо говорити загалом, це – поодинокі стохастичні явища. Будь-яка системність тут відсутня. Наша освіта не навчилася реагувати на освітні запити суспільства і роботодавців. Відтак, вітчизняні заклади вищої освіти не стали джерелом компетенцій, інжинирингових послуг та центрами консалтингового сервісу для суб'єктів ринку, а в суспільстві залишається панувати нерозуміння як монетизувати знання для життєвого блага людини. Сьогодні слід зрозуміти, що виклики, які постають перед освітою, неможливо подолати, не вийшовши за межі старих освітніх моделей, без освоєння і впровадження інноваційних форм освіти. В цьому контексті має постати новий погляд на роль і значення неперервної освіти, яка б відповідала сучасним освітнім потребам завдяки широкому впровадженню різноманітних освітніх інновацій. Навчання впродовж життя на національному рівні має бути визначене як повноправне освітнє поле з відповідною увагою до контролю та перевірки якості і забезпеченням визнання його різноманітних форм.

Враховуючи необхідність орієнтуватися у світі праці, що швидко трансформується, важливою вважається ефективна, багаторівнева, багатостороння професійна орієнтація, яка має розпочинатися з середньої школи і тривати все трудове життя людини, охоплюючи всі категорії – від випускника школи до осіб категорії «45+». І започатковувати свій шлях вона має не в старших класах, а з початкової школи, охоплювати широкі категорії зацікавлених осіб, включаючи батьків.

Для того, щоб реалізувати це, потрібні не лише продумана й науково обґрунтована Концепція та програма розвитку системи освіти впродовж життя в Україні, яка б передбачала підготовку персоналу для навчання впродовж життя, науково-методичне забезпечення освітнього процесу та контроль за його якістю, відповідні навчальні програми тощо, а й розроблення та

прийняття спеціального Закону України «Про освіту впродовж життя» та внесення відповідного положення в рамковий Закон України «Про освіту», що «кваліфікації, здобуті шляхом неформальної та інформальної освіти, можуть бути підтверджені та визнані у системі формальної освіти» [9]. Іншими словами, важливо, щоб у нашій країні сформувалася всезагальна культура учіння, щоб освіта цінувалася й заохочувалася та стала невід'ємною складовою трудових відносин.

Література

1. Independent work: Choice, necessity, and the gig economy // The McKinsey Global Institute forum [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.mckinsey.com/featured-insights/employment-and-growth/independent-work-choice-necessity-and-the-gig-economy>
2. Гиг-экономика. Девиация или разрушение? Глава из отчета Deloitte [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.talent-management.com.ua/1280-gig-e-konomika/>
3. The Commission needs to get serious about tackling new forms of undeclared work // Trade union campaigns [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.etuc.org/en/theme/labour-market-policy>
4. A Memorandum of Lifelong Learning // Commission of European communities [Електронний ресурс]. – URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf
5. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання впродовж усього життя» від 18 грудня 2006 року // Верховна Рада України [Електронний ресурс]. – URL: http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/994_975
6. Безперервна освіта [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.users.kpi.kharkov.ua/ire/bde/ukr/iol/13.html>
7. Connie I. Reimers-Hild. Future-Focused Leadership: Three Mega-Trends Influencing Distance Learning // University of Nebraska-Lincoln [Електронний ресурс]. – URL: <https://digitalcommons.unl.edu/cgi/viewcontent.cgi?article=1024&context=kimmelfacpub>
8. Distance education in European higher education. Report 1 (of 3), 2014 // The IDEAL Project [Електронний ресурс]. – URL: <https://idealprojectblog.files.wordpress.com/2013/11/social-profile-of-adults-enrolled-in-distance-education.pdf>
9. Власюк О. С. Аналітична записка «Проблеми і перспективи поширення інноваційних форм освіти в Україні» / Національний інститут стратегічних досліджень, 2017. – 14 с.

ІНТЕРАКТИВНЕ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРЕТИКО-МЕТОДИЧНИЙ АСПЕКТ

Сисоєва С.О.

2099823@gmail.com

Національна академія педагогічних наук України

Сучасний світ швидко змінюється, ще швидше застарівають знання. Лідерські позиції сьогодні належать тим людям, організаціям, країнам, які володіють найсучаснішою інформацією, вміють її одержувати й ефективно використовувати. Новий час визначає нові цілі освіти. Досягнення відповідності результатів освіти потребам всіх цільових груп освітньої галузі визначає якість освіти в цілому. Варто підкреслити, що на сьогодні модернізація освіти стала стратегічним напрямом у державній політиці. Разом з тим, в контексті сучасних змін у цивілізаційному розвитку виключного значення для кожної країни набуває освіта дорослих.

Зауважимо, що освіта дорослих в багатьох економічно-розвинених країнах розглядається серед стратегічних цілей суспільства. Визначаються три основні принципи розвитку освіти дорослих: неперервності, відкритості та доступності, дотримання яких дозволяє створити нові стратегії організації навчання й виховання дорослого населення.

Варто зазначити, що освіта дорослих, яка ґрунтується на концептуальних засадах навчання впродовж життя, є необхідною умовою людського існування. Навчатися необхідно людині, щоб бути. Саме так ще у 1972 р. сформулювали імператив нашого часу члени спеціальної комісії ЮНЕСКО, результатом діяльності якої стала фундаментальна праця «Учитися бути» («Learning to be»).

Неперервна освіта як «принцип, на якому ґрунтується організація системи освіти у цілому і, як наслідок, кожна її складова частина», визнається нині всіма діячами освіти і вченими. Цією ідеєю керуються в своїй діяльності в галузі освіти такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Європейська рада й ін. У багатьох країнах (таких, наприклад, як Швеція, Франція, Іспанія, Канада, Великобританія, ФРН, США) концепція неперервної освіти офіційно покладена в основу державної політики в галузі освіти. Саме розвиток неперервної освіти є метою та одним із найважливіших факторів проведення реформ у системах освіти багатьох країн світу. «ЮНЕСКО розглядає освітній потенціал суспільства як сукупність усіх освітніх впливів через формальні, неформальні та інформальні джерела. Неперервна освіта спрямовується на створення системи освітніх інституцій для дорослих» [1].

В останні роки в Україні приділяється значна увага розвитку освіти дорослих. Серед досліджень у цій галузі можна відзначити праці Л. Лук'янової, Н. Ничкало, Л. Сігаєвої, О. Ситник, Т. Сорочан та ін. Значний інтерес становлять праці Л. Лук'янової «Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід», короткий термінологічний словник «Освіта дорослих». Також увага українських дослідників приділяється проблемам управління освітою дорослих в Україні, зокрема у працях Л. Корчагіної, Д. Титаренко. Відзначаючи значний поступ у розвитку освіти дорослих в Україні в останні роки, необхідно зауважити, що у наукових працях вітчизняних учених і практиків ще недостатньо досліджуються й розкриваються специфіка й особливості навчання дорослої людини.

Разом з тим, навчання дорослої людини має низку специфічних ознак і особливостей. Перш за все воно повинно здійснюватися за андрагогічною моделлю навчання, з урахуванням психологічних особливостей навчання дорослого, а, по-друге, перевага повинна віддаватися інтерактивним технологіям навчання, які найбільш ефективно забезпечують комунікаційні зв'язки того, хто навчає, і того, хто навчається, сприяють утвердженню партнерських відносин, урахування професійного і життєвого досвіду обох суб'єктів педагогічної взаємодії. Розкриємо детальніше зазначені особливості.

Основними положеннями андрагогіки, науки про навчання дорослих, є наступні: тому, хто навчається (учню), належить провідна роль у процесі власного навчання (тому, що він той, хто навчається, а не той, кого навчають); дорослий, який навчається, прагне до самореалізації, до самостійності, до самоврядування й усвідомлює себе таким; дорослий, який навчається, має

життєвий (побутовий, соціальний, професійний досвід), що може бути використаний як джерело навчання його самого та його колег; доросла людина навчається для вирішення важливої життєвої проблеми й досягнення конкретної мети; дорослий, який навчається, розраховує на можливість швидкого застосування отриманих у процесі навчання вмінь, навичок, знань й якостей; навчальна діяльність дорослого значною мірою детермінується часом, просторовими, а також побутовими, професійними, соціальними факторами, які або гальмують, або сприяють процесу навчання; процес навчання дорослого має бути організованим як його спільна діяльність з викладачем на всіх етапах навчання: планування, реалізація, оцінювання й корекція (координування).

Дорослий, який навчається (дорослий-учень), – людина, що володіє п'ятьма основними характеристиками, які відрізняють її від недорослого учня:

- 1) вона усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- 2) вона накопичує життєвий (побутовий, професійний, соціальний) досвід, який стає важливим джерелом навчання її самої та її колег;
- 3) її готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою освіти вирішити свої життєво важливі проблеми й досягти конкретної мети;
- 4) вона прагне до швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок й якостей;
- 5) її навчальна діяльність значною мірою обмежена в часі та зумовлена просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами (умовами).

Ефективність і якість навчання дорослих значною мірою залежить від вибору й використання в процесі навчання сучасних технологій, зокрема інтерактивних.

Поняття «інтерактивність», «інтерактивне навчання», «інтерактивні методи й методики навчання», «інтерактивні технології» описують процес навчання як спілкування, кооперацію, інтеграцію співробітництва рівноправних учасників.

Інтерактивне навчання є одним із сучасних напрямів активного соціально-психологічного навчання, яке найбільшою мірою відповідає психологічним особливостям і педагогічним закономірностям навчання дорослої людини.

Інтерактивне навчання набуває важливого значення саме для дорослої людини, що зумовлено [3]:

- процесами демократизації: для демократичного суспільства характерні договірні відносини між рівноправними суб'єктами, відносини партнерства, що вимагає переходу від переважно регламентуючих, алгоритмізованих, програмованих форм, методів і технологій навчання до розвивальних, проблемних, дослідницьких, пошукових, які забезпечують стійку мотивацію до навчання, умови для творчості та самореалізації в навчанні;

- необхідністю практичного вирішення проблеми активності учасників процесу навчання: провідна роль у вирішенні цієї проблеми, окрім дидактичних засобів навчання, для дорослої людини належить використанню ефективних форм педагогічного спілкування, які спрямовані на створення

комфортної, стимулюючої атмосфери, на виявлення поваги до особистості учня-дорослого;

- завданнями, що стоять сьогодні перед сучасною освітою: нова якість сучасної освіти, зорієнтованої на інтелектуальний і творчий розвиток особистості, формування особистості компетентної, здатної до інноваційної діяльності і інноваційного сприймання сучасного світу, визначається не тільки отриманими знаннями, уміннями й навичками, а й здатністю до їх творчого використання, самостійної діяльності, навчання і самовдосконалення упродовж життя.

Слід зазначити, що сьогодні існують різні визначення інтерактивності як за своїм методологічним змістом, так і в контексті інформаційно-технологічного забезпечення інтерактивності (наприклад, визначення інтерактивності для дистанційного навчання).

Поняття «інтеракція» (від англ. interaction – взаємодія) виникло вперше у соціології й соціальній психології. Для теорії символічного інтеракціонізму (засновник – американський філософ Дж. Мід) характерним є розгляд розвитку й життєдіяльності особистості, творення людиною свого «Я» у ситуаціях спілкування та взаємодії з іншими людьми [4].

У психології інтеракція розглядається як здатність взаємодіяти або перебувати в режимі бесіди, діалогу з чим-небудь (наприклад, з комп'ютером, навчальним засобом тощо) або ким-небудь (людиною), а соціальна інтеракція – процес, при якому індивіди під час комунікації, яка відбувається у групі, своєю поведінкою впливають на інших індивідів, викликаючи відповідні реакції. Психологами підкреслюється, що більшість ефективних змін в установках, мотивації і поведінці людей легше здійснюються у групі.

В останнє десятиліття з'явилися інтерактивні опитування, програми на телебаченні й радіо, які спрямовані на організацію «живого» спілкування, вільного обміну думками з глядачами й слухачами.

Термін «інтерактивне навчання» використовується також при дослідженні проблем застосування сучасних інформаційних технологій у навчанні, дистанційної форми освіти з використанням ресурсів Інтернету, а також електронних підручників, довідників тощо. Сучасні комп'ютерні телекомунікації дозволяють учасникам вступати в «живий» (інтерактивний) діалог (письмовий або усний) з реальним партнером, а також уможливають активний обмін повідомленнями між користувачем і інформаційною системою в режимі реального часу. Комп'ютерні навчальні програми за допомогою інтерактивних засобів і пристроїв забезпечують неперервну діалогову взаємодію користувача з комп'ютером, дозволяють користувачам управляти процесом навчання, регулювати швидкість вивчення матеріалу, повертатися на початкові етапи.

Таким чином, поняття «інтерактивне навчання» здебільшого розглядається як: навчання, побудоване на взаємодії учня з навчальним оточенням, навчальним середовищем; навчання, що ґрунтується на психології людських взаємин і взаємодій; навчання, сутність якого полягає в організації спільного процесу пізнання, коли знання здобуваються в спільній діяльності через діалог, полілог учнів між собою й викладачем.

Інтерактивне навчання дорослих визначаємо як такий спосіб організації їх навчально-пізнавальної діяльності, що здійснюється з урахуванням

інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду учня-дорослого у формах партнерської взаємодії всіх суб'єктів навчального процесу. Інтерактивне навчання дорослих спрямоване на забезпечення спільного процесу пізнання, отримання знань, умінь, навичок, здобуття необхідних компетенцій у спільній діяльності через діалог, полілог учнів-дорослих між собою й викладачем, а також через пряму взаємодію з навчальним оточенням або навчальним середовищем, що забезпечує високий рівень мотивації до навчання і моделює реальність, у якій учасники знаходять для себе галузь застосування набутого досвіду [3].

При активному процесі навчання дорослий є суб'єктом навчальної діяльності, вступає в діалог з викладачем, бере активну участь у пізнавальному процесі, виконуючи при цьому творчі, пошукові, проблемні завдання в парі, групі. Варто відзначити, що джерела активності більшість практиків і теоретиків шукають у самій людині, її мотивах і потребах. Інші дослідники шукають джерела активності в природному середовищі, що оточує людину, і виокремлюють чинники, що стимулюють активність учасників освітнього процесу. До таких чинників, зокрема, належать:

- 1) пізнавальний і професійний інтерес;
- 2) творчий характер навчально-пізнавальної діяльності;
- 3) змагальність;
- 4) ігровий характер проведення занять;
- 5) емоційний вплив вищезгаданих чинників.

Джерела активності дорослого пов'язують також з особистістю викладача й засобами його роботи, формами взаємовідносин й взаємодії викладача та слухача. При цьому суттєво змінюється роль і місце викладача в освітньому процесі: від транслятора знань і способів діяльності він стає проектувальником індивідуальної траєкторії інтелектуального і особистісного розвитку тих, кого навчає.

Зауважимо, що практично всі дослідники проблеми інтерактивного навчання відзначають, що для викладачів будь-якого рівня освіти важливими є установки на відкриті, доброзичливі відносини з учасниками освітнього процесу, уміння використати для цього спеціальні соціально-психологічні, дидактичні й особистісні засоби.

Інтерактивне навчання сприяє формуванню й розвитку найважливіших компетенцій сучасного фахівця, серед яких визначають:

- уміння діяти в межах погоджених цілей і завдань;
- уміння погоджувати свої дії з діями партнера (враховувати думку іншого);
- уміння жити разом: кооперуватися, йти на компроміс;
- уміння самостійно розвиватися, якщо здібності не відповідають сучасним вимогам.

Таким чином, при інтерактивному навчанні всі учасники навчального процесу взаємодіють між собою, обмінюються інформацією, спільно вирішують проблеми, моделюють ситуації, оцінюють дії колег і свою власну поведінку, занурюються в реальну атмосферу ділового співробітництва з розв'язання низки проблем відповідно до їх інтересів, потреб і запитів. При цьому відбувається постійна зміна видів навчальної діяльності: ігри, дискусії, робота в малих групах, невеликий теоретичний блок (міні-лекція).

До основних принципів інтерактивного навчання належать:

- принцип діалогічної взаємодії,
- принцип кооперації й співробітництва,
- принцип активно-рольової (ігрової) і тренінгової організації навчання.

При інтерактивному навчанні змінюються функції викладача. Педагог-андрагог (викладач) виконує функції помічника, консультанта, фасилітатора. Центральне місце в його діяльності займає не окремий дорослий як індивід, а група взаємодіючих дорослих-учнів, які стимулюють і активізують один одного.

Виділимо позитивні результати інтерактивного навчання дорослих [3].

1. Інтерактивні методи навчання дозволяють інтенсифікувати процес розуміння, засвоєння й творчого застосування знань при вирішенні практичних завдань. Ефективність забезпечується за рахунок більш активного включення дорослих у процес не тільки одержання, але й безпосереднього використання інтегрованого комплексу знань. Якщо форми й методи інтерактивного навчання застосовуються регулярно, то у дорослих формуються продуктивні підходи до оволодіння інформацією, зникає страх висловити неправильне припущення і встановлюються довірливі відносини з викладачем.

2. Інтерактивне навчання підвищує мотивацію й залученість дорослих учнів до вирішення навчальних проблем, що дає емоційний поштовх до наступної пошукової активності суб'єктів навчання, спонукує їх до конкретних дій. Інтерактивне навчання формує здатність мислити не ординарно.

3. Інтерактивне навчання дає досвід встановлення контакту, взаємозалежних ціннісно-змістовних відносин зі світом (культурою, природою), людьми й самим собою – досвід діалогічної пізнавальної діяльності, соціально-моральних комунікативних відносин і самопізнання.

4. Інтерактивна діяльність забезпечує не тільки приріст знань, умінь, навичок, способів діяльності й комунікації, але й є необхідною умовою для становлення й удосконалювання професійної компетентності (компетентність – доведена готовність до дії) через включення учасників освітнього процесу в осмислене переживання індивідуальної й колективної діяльності для нагромадження досвіду, усвідомлення й прийняття цінностей.

5. Оскільки інтерактивне навчання припускає можливість комунікації з викладачем і партнерами по навчанню, співробітництво в процесі пізнавальної й творчої діяльності, то система контролю за засвоєнням знань і способами пізнавальної діяльності, вміннями застосовувати отримані знання, в різних ситуаціях може будуватися на основі оперативного зворотного зв'язку, що робить контроль знань, умінь, навичок перманентним, більш гнучким і гуманним.

6. Одне з призначень інтерактивного навчання – змінювати не тільки досвід і установки учасників, але й навколишню дійсність, тому що на частіше інтерактивні методи навчання є імітацією інтерактивних видів діяльності, які мають місце в суспільній і державній практиці демократичного суспільства.

Варто привернути увагу до того, що дидактична особливість інтерактивного навчання дорослих полягає в тому, що в процесі його спостерігається порушення звичної логіки навчального процесу: не від засвоєння теорії до практики, а від формування нового досвіду до його теоретичного осмислення через застосування.

Як відомо, форма організації навчання – це зовнішній прояв узгодженої діяльності вчителя й учня (учня-дорослого), що здійснюється у встановленому порядку, з визначеною періодичністю в просторі й часі. Метод навчання, як правило, визначають як форму функціонування змісту навчального матеріалу, як спосіб досягнення мети навчання. До форм і методів інтерактивного навчання можуть бути віднесені: евристична бесіда, презентації, дискусії, «мозкова атака», метод «круглого столу», метод «ділової гри», конкурси практичних робіт з їхнім обговоренням, рольові ігри, навчальні тренінги, колективні вирішення творчих завдань, кейс-метод, практичні групові й індивідуальні вправи, моделювання певного виду діяльності або ситуацій, проектування й написання бізнес-планів, різних програм, обговорення відеозаписів, включаючи запис власних дій тощо.

Зарубіжні дослідники часто відносять ці методи до «активних форм семінару», відзначаючи, що кожна з цих форм має специфічні функції, свою методику підготовки, організації й проведення [2].

Для опису технологічних кроків також використовують термін «методика» в значенні «сукупність методів, прийомів практичного виконання чого-небудь». Термін «методики інтерактивного навчання» найчастіше зустрічається в зарубіжних джерелах.

Технологія навчання включає сукупність форм, методів, прийомів, методик, засобів, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату. У цьому контексті форми й методи, методики й засоби, прийоми навчання є тими структурними елементами, з яких конструюється технологія навчання відповідно до цілей та запланованих (бажаних) результатів навчального процесу. Тому провідна функція у проектуванні технології навчання належить викладачу, який відповідно до визначеної мети навчального процесу, запитів та можливостей тих, хто навчається, добирає зміст, форми й методи навчання, їх послідовність, час та етапи застосування таким чином, щоб досягти запланованого гарантованого позитивного результату.

В освітній практиці застосовуються різні форми й методи інтерактивного навчання, створюються оригінальні техніки ведення дискусій, навчальних ігор, адаптуються розробки зарубіжних колег в галузі інтерактивного навчання, спрямовані на реалізацію навчально-пізнавальних, комунікативно-розвивальних та соціально-орієнтаційних завдань навчання.

Інтерактивні технології навчання дорослих визначаємо як такі, що забезпечують включення дорослих у процес навчання за рахунок добору й використання сукупності інтерактивних форм, методів, прийомів, методик, засобів навчання, що дозволяють гарантовано досягти запланованого результату, забезпечити зворотній зв'язок, право вибору, двоспрямованість спілкування, оптимальне врахування життєвого й професійного досвіду тих, хто навчається.

Таким чином, інтерактивні технології навчання дорослих конструюються педагогом-андрагогом із сукупності тих інтерактивних форм і методів, засобів навчання, які найкращим чином забезпечують ефективне функціонування змісту навчання, відповідають інтересам і запитам на знання й час навчання дорослого учня. Технологічні засоби навчання дорослих повинні

бути виключно інтерактивними, оскільки «інтерактивність» зменшує час навчання дорослої людини, а він, як правило, у дорослих учнів обмежений [3].

Таким чином, інтерактивні технології навчання мають великий освітній і розвивальний потенціал, забезпечують максимальну активність слухачів у навчальному процесі, оптимальний час навчання і його результативність.

Література

1. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Лариса Лук'янова; Українська Асоціація освіти дорослих. – К.: ТОВ «ДКС-Центр», 2017. – 147 с.
2. Образование взрослых на рубеже веков: вопросы методологии, теории и практики: в 4 т. / [Монографическая серия: научный редактор – директор ИОВ РАО, докт. пед. наук В.И. Подобед / под ред. Ю.Н. Кулюткина, Г.С. Сухобської]. – Кн. 2.: Психологические и нейропсихологические основы обучения взрослых / под ред. В.Д. Еремеевой, А.И. Канатова. – СПб.: ИОВ РАО, 2000. – 112 с.
3. Сисоєва С.О. Інтерактивні технології навчання дорослих: навч.-метод. посіб. / С.О. Сисоєва; НАПН України, Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих. – К.: ВД «ЕКМО», 2011. – 324 с.
4. Joas H. Pragmatism and Social Theory. The University of Chicago Press. – 1993.

EDUKACJA DOROSŁYCH W POLSCE

Szłosek F.

fszlosek@aps.edu.pl

***Instytut Pedagogiki Akademii Pedagogiki
Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie***

Współczesną rzeczywistość cywilizacyjno – kulturową, a także społeczno-ekonomiczną charakteryzuje niespotykane jak dotąd tempo zmian nazywane coraz częściej płynną nowoczesnością. W tych warunkach proces uczenia się winien niewątpliwie trwać przez całe życie. Szczególnie dotyczy to osób dorosłych, które chcąc «normalnie» funkcjonować w zmieniającej się niezwykle szybko rzeczywistości, są zmuszeni nadążać za tymi zmianami. A jedyną skuteczną drogą włączenia się człowieka dorosłego w nurt płynnej nowoczesności jest ustawiczna edukacja.

Oznacza to, że z perspektywy osób dorosłych mimo, że ciągłość kształcenia nie ma cechy przymusu formalnego, to stała się ona, nie tylko w Polsce, jedną z pierwszych potrzeb. Realizacja tych potrzeb zależy jednak od indywidualnych decyzji, decyzji inspirowanych zarówno potrzebami wewnętrznymi człowieka dorosłego, jak i zewnętrznymi warunkami, związanymi ze środowiskiem społeczno – zawodowym. Do uwarunkowań zewnętrznych edukacji dorosłych w Polsce możemy, w pierwszej kolejności, zaliczyć postęp cywilizacyjny, rozwój nauki i techniki, rozwój nowoczesnych technologii, rodzenie się społeczeństwa uczącego się, wprowadzenie gospodarki opartej na wiedzy, pojawienia się społeczeństwa informacyjnego oraz dążenie do zrównoważonego rozwoju, a także starzejące się społeczeństwo. Czynniki te w niebywały sposób stymulują uczenie się dorosłych w naszym kraju powodując, że proces ten coraz bardziej staje się powszechny.

Istotę edukacji dorosłych w Polsce rozumiemy najkrócej jako zorganizowany przez społeczeństwo i najczęściej zinstytucjonalizowany system działań edukacyjnych adresowanych do dorosłych i dorastającej młodzieży [4].

Często edukacja dorosłych jest definiowana również jako całokształt formalnych, nieformalnych i pozaformalnych procesów kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia, stanowiących przedłużenie lub uzupełnienie wykształcenia nabytego w szkołach lub innych placówkach pozaszkolnych, w efekcie których dorośli zawdzięczają rozwój umiejętności, wzbogacenie wiedzy, podwyższenie kwalifikacji zawodowych oraz wzbogacenie życia osobistego, a zarazem brania udziału w socjalnym, ekonomicznym i kulturalnym rozwoju społeczeństwa [1]. Tego rodzaju ujęcie świadczy o złożoności, zróżnicowaniu i wielopoziomowości procesu edukacji dorosłych.

W Polsce identyfikujemy się także z ustaleniami III Międzynarodowej Konferencji Oświaty dorosłych, na której przyjęto następującą definicję: *Edukacja dorosłych jest działalnością w celu rozwijania duchowych wartości człowieka, umocnienia idei pokoju i zrozumienia międzynarodowego, rozwinięcia współpracy i wyeliminowania wszelkich form dominacji między narodami [2].*

Takie ujęcie istoty edukacji dorosłych zdejmuje zeń piętno działania zastępczego i nadaje rangę ważnej społecznie i kulturalnie aktywności oświatowej.

W naszym kraju, po transformacji ustrojowej, na przełomie lat 80-tych i 90-tych XX wieku pojawiły się nowe dotychczas pomijane lub marginalizowane cele edukacji dorosłych. Szczególnie chodziło o odbudowę wartości patriotycznych przekazania prawdy o naszej przeszłości oraz rozwinięcia indywidualności uczestników i form kształcenia dorosłych, stosownie do generalnych założeń psychologii i pedagogiki humanistycznej.

Do istotnych cech rozwijającego się w naszym kraju po dziewięćdziesiątych latach poprzedniego stulecia na nowo ukształtowanego systemu edukacji dorosłych można zaliczyć: wielość organizatorów prowadzących kształcenie dorosłych; wielość adresatów środowiskowych; wielość form kształcenia, doksztalcenia i doskonalenia; wielowariantowość form kształcenia; otwartość wobec innych systemów niż system edukacyjny; zgodność z interesem jednostek ludzkich i określonym interesem grup społecznych; ukierunkowanie programowe;

O liczbie i bliższych danych organizatorów realizujących zadania edukacji dorosłych w Polsce można znaleźć informacje w materiałach Ministerstwa Edukacji Narodowej. Można z tego źródła dowiedzieć się, że działalność w zakresie kształcenia dorosłych organizują [3].

- władze państwowe,
- samorząd terytorialny,
- stowarzyszenia kulturalno – oświatowe,
- kościoły i związki wyznaniowe,
- zakłady pracy,
- spółdzielczość,
- rzemiosło,
- związki zawodowe,
- instytucje ochrony zdrowia,
- instytucje wymiaru sprawiedliwości,
- fundacje,

- osoby prywatne,
- i wiele innych jeszcze podmiotów.

Oświata dorosłych jest adresowana do różnych środowisk, tj. do środowiska lokalnego i do ponad lokalnych, struktur spółdzielczych, stowarzyszeń społecznych. Jeśli zaś wziąć pod uwagę wiek człowieka dorosłego, to jest to edukacja w środowisku ludzi młodych, przedstawicieli pokolenia średniego oraz kategorii seniorów. W każdym z tych środowisk edukacja ta ma w zasadzie swoją specyfikę: programową, organizacyjną i metodyczną.

Ze względu na zakres, tempo i głębie współczesnych przemian, w ostatnich 20 latach w Polsce mamy do czynienia z pojawieniem się wielu nowych form instytucji i edukacji dorosłych, realizowanych w szkołach dla pracujących, na kursach, w uczelniach wszechnicowych, w toku pracy zawodowej, poprzez środki masowego przekazu, poradnictwo i doradztwo, wystawiennictwo (edukacja artystyczna), działalność rekreacyjną, wczasowanie, krajoznawstwo, w toku procesu resocjalizacji, działalności artystycznej i hobbistycznej, rozrywkę i zabawę, pobyt w hotelu, kościele i inne, a także poprzez różne formy samokształcenia. Do ważnych form tej edukacji należy uczenie się przez własną twórczość. W związku z powyższym uzasadnionym wydaje się wyodrębnienie w systemie edukacji dorosłych kilku nawet kilkunastu podsystemów: szkolnego, kursowego, uczelni wszechnicowych, zakładu pracy, środków masowego przekazu, wystawienniczego, turystyczno – krajoznawczego, resocjalizacyjnego, rozrywkowego, samokształceniowego i inne.

Z kolei inna cecha współczesnego systemu edukacji dorosłych jaką jest wielowariantowość wyraża się w tworzeniu dużej ilości wersji (odmian) poszczególnych form edukacyjnych, różniących się nawet małymi elementami, ale z myślą o stworzeniu dla potencjalnych uczestników najlepszej, optymalnie dostosowanej do ich możliwości czasowych, umysłowych oczekiwań i potrzeb ofert edukacyjnych. Przykładem owej wielowariantowości mogą być odrębne postaci szkół dla pracujących (wieczorowe, zmianowe, zaoczne, półzaoczne i inne), czy kursów o tej samej treści realizowanych w kilku wersjach (pełne, skrócone, przyspieszone, wakacyjne i inne). Owa wielowariantowość stwarza szansę na uelastycznienie edukacji dorosłych wyrażające się w maksymalnym dostosowaniu poszczególnych form kształcenia do poziomu umysłowego, ilości i struktury czasu wolnego, potrzeb i możliwości uczenia się człowieka dorosłego. Współcześnie jest ona też coraz częściej „przenikającą” do edukacji dorosłych – gospodarką rynkową. Opanowywanie znacznej części tej edukacji przez gospodarkę i spowodowana nią «pogoń» instytucji oświaty dorosłych za zyskiem i komercjalizacją sprawia, że nie tylko mnożą, ale i różnicują one swoje oferty edukacyjne nawet w obrębie tych samych form.

W przypadku otwartości polskiego systemu edukacji dorosłych, chodzi głównie o dwa przejawy tej otwartości. Pierwszy polega na związku tej edukacji z innymi systemami życia społecznego, np. z systemem szkolnym dla dzieci i młodzieży, którego stanowi ona kontynuację oraz związek z systemem szeroko pojętej pracy (zakładami pracy) i systemem codziennego życia różnych środowisk społecznych. W tym ostatnim przypadku jej otwartość wyraża się w możliwości nawiązania do tych elementów życia społecznego poprzez reagowanie na tworzone w nich potrzeby edukacyjne oraz dobór najlepszej organizacji i metodyki zaspokojenia tych potrzeb. Otwartość edukacji dorosłych wyraża się także – i to

jest drugie znamię tej cechy – w likwidacji wszelkich granic zamykających chętnym dostęp do dalszego kształcenia się. Tak zorganizowana edukacja winna być stałym doskonaleniem zasobów umysłowych i moralnych każdego zainteresowanego nią człowieka, na miarę jego obiektywnych możliwości rozwojowych. Chodzi tutaj o likwidację barier finansowych, czasowych, formalnoprawnych i innych.

Edukacja dorosłych w naszym kraju posiada ścisły związek z interesem określonych grup społecznych i jednostek ludzkich. Powstała ona jako wynik dążeń do realizacji celów postawionych sobie przez te grupy i jednostki. Poprzez uzupełnianie niezbędnego wykształcenia jej uczestnicy zdobywają lub utrzymują określoną pozycję na miejscu pracy, dorównują kwalifikacjami do poziomu wymagań stawianych im przez formalne wymogi na stanowisku pracy. Służy ona także awansowi zawodowemu i społecznemu pojedynczych osób i całych grup społecznych. W ostatnich latach dokonuje się jeszcze jeden proces ewolucyjny, w edukacji dorosłych. Chodzi o zmianę strategii kształcenia tych osób polegającej na odejściu od głównej troski o pedantyzm organizacyjny na rzecz głębszego zainteresowania uczącym się tam podmiotom, jego możliwościami edukacyjnymi, warunkami uczenia się, stymulatorami i barierami tej aktywności, a także osiąganymi przez niego wynikami. Jest to więc zwrot w kierunku orientacji podmiotowo traktującej dorosłego ucznia jako najważniejszy element procesu.

Wraz ze zmianami odnoszącymi się do miejsca z roli ucznia dorosłego w procesach edukacyjnych następują szybkie zmiany w sposobach współpracy z dorosłymi w procesie nauczania uczenia się. Zmiany te ściśle związane są z technologiami informacyjnymi, które w różnej postaci „wkroczyły” do procesu dydaktycznego w ogóle, a procesu dydaktycznego dorosłych w szczególności. W Polsce mówimy już w dydaktyce cyfrowej w kształceniu dorosłych. Przejawem tego jest szeroko stosowana edukacja na odległość czy też jej odmiana zwana e-learningiem incydentalnym towarzyszącym nieustannie dorosłemu w samokształceniu [5]. Inną odmianą e-learningu w kształceniu dorosłych jest tak zwane sieciowe nauczanie programowane stanowiące połączenie możliwości Internetu z zasadami nauczania programowanego [6].

Analizując założenia, cechy i rozwiązania dotyczące edukacji dorosłych w Polsce można dojść do przekonania, że nie ma specjalnych różnic w tym zakresie pomiędzy polskim systemem a systemowymi rozwiązaniami w krajach rozwiniętych Europy Zachodniej. Także w zakresie efektywności. Różnica dotyczy, co jest naturalne, treści kształcenia oraz w wielu przypadkach, metod i form edukacji dorosłych. Także zakres oświaty dorosłych w Polsce jest inny, adekwatny do poziomu rozwoju gospodarczego i dorobku oraz tradycji kulturowych kraju.

Zatem przyjrzymy się bliżej niektórym danym świadczącym o zakresie (uczestnictwie) w kształceniu formalnym i nieformalnym dorosłych w Polsce w ostatnich latach.

Rozmiary tego kształcenia w Polsce dobrze ilustrują dane zamieszczone w tabeli 1. Podział na dwie grupy wiekowe (18 – 69 oraz 25 – 64) jest doborem celowym, wynikającym ze specyfiki demograficznej i prawnej ludności w Polsce.

Tablica 1

**Uczestnictwo osób w wieku 18 – 69 oraz 25 – 64 lata w kształceniu
w latach 2011 – 2016**

Wyszczególnienie	Liczba osób w tys.	W tym osoby uczestniczące w ^a				W tym osoby nieuczestniczące w żadnej formie kształcenia	
		Jakiegokolwiek formie kształcenia	Kształceniu formalnym	Kształceniu pozaformalnym	Kształceniu nieformalnym		
		w %					
Populacja osób 18 – 69 lat	2011	27 483	44,0	13,6	20,9	30,0	56,0
	2016	26 965	45,1	11,2	20,9	30,7	54,9
Populacja osób 25 – 64 lata	2011	22 299	40,0	5,4	21,0	29,0	60,0
	2016	21 729	42,4	4,2	22,2	30,3	57,6

Źródło: Materiały Urzędu Statystycznego

Analiza skali uczestnictwa w kształceniu dorosłych Polaków wskazuje, że ich aktywność edukacyjna systematycznie wzrasta. Udział procentowy osób w wieku 25 – 64 lata, które podjęły jakąkolwiek formę kształcenia wzrósł w latach 2011 – 2016 o 6,6 p. proc. Wzrost ten dotyczył kształcenia pozaformalnego (o 3,6 p. proc.) i nieformalnego (o 4,9 p. proc.), natomiast w przypadku edukacji formalnej nastąpił spadek poziomu uczestnictwa z 5,5% do 4,2% (o 1,3 p. proc.), co może niepokoić.

Do głównych barier aktywności edukacyjnej dorosłych w Polsce należy, w pierwszej kolejności zaliczyć:

- 1) brak czasu z powodów rodzinnych;
- 2) kolidowanie terminów kształcenia z obowiązkami zawodowymi;
- 3) problemy związane z wiekiem;
- 4) brak potrzeby kształcenia.

Bariery te jednak w coraz mniejszym stopniu występują w praktyce społeczno – edukacyjnej dorosłych, co jest wynikiem wzrastających wymagań w środowisku zawodowym oraz koniecznością nadążania za zmianami cywilizacyjnymi.

Literatura

1. Aleksander T. Globalne i europejskie problemy współczesnej edukacji dorosłych // Edukacja Ustawiczna Dorosłych. – 2015. – №1.
2. Final Raport: Third International Conference on Adult Education. – Tokio, 1972.
3. Informator Ministerstwa Edukacji Narodowej. – Warszawa, 2017.
4. Jankowski D., Pruszczykowski K., Skrzypczak J. Podstawy edukacji dorosłych. Poznań. – 1998. – S. 15.
5. Kuruliszwili S. E-learning incydentalny a Samokształcenie // Edukacja Ustawiczna Dorosłych. – 2017. – №4.
6. Szlosek F.: Sieciowe nauczanie programowane edukacja przyszłości / W: Edukacja dla przyszłości. Pod red. R. Gerlacha. – Bydgoszcz, 2017.

EKONOMICZNE ASPEKTY KSZTAŁCENIA PRZEZ CAŁE ŻYCIE

Sikora J.

jan.sikora@interia.eu

Akademia Pedagogiki Specjalnej Warszawa

Zdefiniowane w dokumentach Unii Europejskiej pojęcie *lifelong learning* (kształcenie ustawiczne) obejmuje wszelkie działania edukacyjne podejmowane w ciągu całego życia, mające na celu poprawę poziomu wiedzy, umiejętności i kompetencji w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej związanej z

zatrudnieniem. Jego przedmiotem jest całe spektrum uczenia się, niezależnie od wieku i form kształcenia

Nieco inaczej, choć podobnie, edukacja ustawiczna określona jest w dokumentach UNESCO. Odnosi się do całości procesów oświatowych, formalnych, nieformalnych i incydentalnych, umożliwiających uzupełnienie wykształcenia dorosłych w formach szkolnych i pozaszkolnych, ukierunkowanych na rozwój potencjału osobowego przez wzbogacanie wiedzy, doskonalenie i zdobywanie nowych kwalifikacji zawodowych. Położenie akcentu na kształcenie osób dorosłych wyraźnie wyróżnia tę kategorię jako podmiot kształcenia ustawicznego.

Niezależnie jednak od przyjętej perspektywy oznacza to, że współcześnie proces edukacji jest trwałym elementem życia człowieka podporządkowanym sposobowi organizacji życia społecznego, charakterystycznemu dla społeczeństwa informacyjnego, którego konstrukcja przybiera formy typowe dla kapitalizmu kognitywnego. W raporcie Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji dla XXI wieku «*Edukacja: jest w niej ukryty skarb*» sformułowano postulaty dotyczące znaczenia i roli edukacji w warunkach cywilizacji kognitywnej. Zwrócono także uwagę na rosnące znaczenie pracy niematerialnej w procesach formowania się kapitalizmu kognitywnego i funkcje edukacji w gospodarce, której podstawą funkcjonowania jest pozyskiwanie i przetwarzanie informacji.

Na tym tle, celem rozważań podjętych w niniejszym artykule jest zwrócenie uwagi na ekonomiczne aspekty współczesnej edukacji ściśle powiązane z całokształtem procesów, w ramach których organizowane jest obecnie życie zbiorowości ludzkich. Podjęcie tej problematyki pozwoli na uzupełnienie obrazu mapy mentalnej dotyczącej całokształtu edukacji jako ważnej ekstensji człowieka.

Teoretyczne podstawy analizy dotyczące przedmiotowej problematyki można usytuować w ramach koncepcji, w której podstawową przesłanką jest ugruntowanie pedagogicznej refleksji w różnych formach ludzkiego działania rozważanych z perspektywy ekonomii, etyki, polityki, religii i sztuki. Tylko bowiem w tej perspektywie wg D. Bennera, obejmującej całościowo ludzką *praxis*, możliwe jest uchwycenie sensu działań podejmowanych na rzecz właściwego kształtowania procesów edukacyjnych. Podejście takie jest szczególnie uzasadnione w sytuacji, kiedy dokonująca się transformacja sposobu funkcjonowania współczesnego człowieka związana z rozwojem technologii IT stwarza nowe jakościowe warunki jego egzystencji. Postępujące przemiany, charakterystyczne dla społeczeństwa informacyjnego i formowanie się gospodarki, w której wiedza staje się podstawowym aktywem w kreowaniu wartości sprawia, że istotnym elementem rozważań dotyczących funkcjonalnych odniesień procesów edukacji jest uwzględnienie specyfiki właściwej dla informacyjnego paradygmatu organizacji społeczeństwa. W ramach wyłaniającej się na tym tle teorii kapitalizmu kognitywnego, podejmowane są kwestie dotyczące nie tyle zmiany logiki, co raczej zmiany instrumentarium stosowanego dla realizacji celów i sposobów funkcjonowania zbiorowości ludzkich na tym etapie rozwoju cywilizacyjnego. W tym kontekście kształcenie ustawiczne należy traktować jako zjawisko konstytutywne dla współczesnej organizacji społeczeństwa.

Ekonomiczny wymiar zjawiska kształcenia ustawicznego wygodnie jest rozpatrywać na różnych poziomach organizacji systemu społecznego. W szczególności można tu wyróżnić poziomy: organizacji systemu

społecznego, przedsiębiorstwa/organizacji, jednostki. Wyróżnienie tych poziomów uzasadnione jest różną perspektywą analityczną wymienionych obszarów.

W przypadku systemu społecznego, analiza skoncentrowana jest na sposobie organizacji i funkcjonowania względnie wyodrębnionych zbiorowości ludzkich z charakterystycznym dla danego etapu rozwoju sposobem rozwiązywania egzystencjalnych problemów ludzi i znaczeniu jakie przypisuje się edukacji w tym systemie. Na obecnym etapie rozwoju mamy do czynienia z procesami przemian charakterystycznymi dla społeczeństwa informacyjnego, w którym źródłem produktywności i wzrostu jest wiedza egzemplifikująca się w kapitale intelektualnym. W skali gospodarki kapitał intelektualny staje się podstawą przewagi konkurencyjnej przedsiębiorstw i wyodrębnionych obszarów gospodarczych. Oznacza to, że formowanie i rozwój tego kapitału jest strategicznym celem polityki gospodarczej i edukacyjnej.

Dobrym przykładem rozstrzygnięć dokonywanych w tym obszarze jest polityka realizowana na obszarze Unii Europejskiej, egzemplifikująca się obecnie w Strategii Europa 2020. W dokumencie tym określone zostały podstawowe priorytety dotyczące zrównoważonego rozwoju gospodarki opartej na wiedzy i innowacji dla zapewnienia konkurencyjności i wzrostu państw członkowskich UR. W wymiarze globalnym, obok innych, politykę UE w tym zakresie wyznaczają wskaźniki wzrostu nakładów na inwestycje w badania i rozwój na poziomie 3% PKB oraz uzyskanie wskaźnika zatrudnienia osób w wieku 20-64 lat na poziomie 75%. Jednocześnie jako priorytet traktuje się zapewnienie możliwości kształcenia, szkolenia i uczenie się przez całe życie. Oznacza to uznanie wiedzy i innowacji jako podstawowego czynnika zapewniającego efektywną realizację w/w priorytetów.

Miarą instytucjonalnego zaangażowania w wymiarze ekonomiczno-finansowym w realizację określonego w ten sposób priorytetu w obszarze edukacji może być poziom zaangażowania wyrażający się w nakładach ponoszonych na kształcenie. Wskaźnikiem określającym te nakłady jest udział wydatków na kształcenie jako % PKB.

Sytuację w zakresie poziomu finansowania instytucji edukacyjnych w Polsce, odniesioną do średnich wartości dla krajów OECD i Unii Europejskiej, ilustrują dane zawarte w raporcie OECD Education at a Glance 2017 i zaprezentowane w tabeli 1.

Tabela 1

Wydatki na instytucje edukacyjne wyrażone jako procent PKB, według źródła finansowania i poziomu wykształcenia (2014)

	Wydatki na instytucje edukacyjne wyrażone jako procent PKB		
	Publiczne	Prywatne	Razem
OECD średnio	4,4	0,8	5,2
EU średnio	4,4	0,5	4,9
Polska	4,3	0,4	4,7

Źródło: Education at a Glance 2017, OECD

Dane zawarte w tabeli 1 pozwalają na określenie poziomu zaangażowania bezpośredniego w finansowanie instytucji systemu oświaty i szkolnictwa wyższego. Odrębną kwestią jest natomiast finansowanie procesów związanych z

doskonaleniem zawodowym na etapie aktywności zawodowej. W takim przypadku mamy do czynienia ze złożoną relacją wynikającą z wzajemnego usytuowania uczestników gry rynkowej, charakterystycznej dla współczesnej organizacji stosunków społeczno-ekonomicznych.

Ważnym uczestnikiem tych relacji jest przedsiębiorstwo traktowane jako organizacja biznesowa. Kluczową kwestią, właściwą dla sposobu funkcjonowania przedsiębiorstwa, jest uzyskanie przewagi konkurencyjnej, której warunkiem we współczesnych realiach społeczno-ekonomicznych jest efektywne wykorzystanie zasobów pozostających w dyspozycji przedsiębiorstwa. Jak zauważył P. Drucker, oznacza to konieczność zapewnienia produktywności wszystkich czynników produkcji, w tym specyficznie ludzkiego zasobu, jakim jest wiedza. Oznacza to także konieczność pozyskania pracowników o określonych kompetencjach wyrażających się w wiedzy i umiejętnościach oraz utrzymaniu i rozwoju tego specyficznego zasobu traktowanego jako ważny element kapitału ludzkiego.

Przygotowanie pracownika o pożądanym poziomie kompetencji wymaga poniesienia stosownych nakładów na jego przygotowanie w różnych formach procesu formalnego i nieformalnego kształcenia oraz na rozwój zawodowy pozyskanych pracowników. Wartość tych środków na etapie kształcenia znajduje swoje odzwierciedlenie w nakładach ponoszonych na finansowanie procesów kształcenia, zaś w przypadku przedsiębiorstwa, w kosztach ponoszonych przez przedsiębiorstwo i wynikających z poziomu uposażenia pracowników, wyrażającym się w płacy realnej, kosztach szkoleń organizowanych w ramach doskonalenia zawodowego oraz niezbędnych nakładach kapitałowych związanych z zatrudnieniem pracowników o określonych kwalifikacjach. Oznacza to zatem, że efektywne wykorzystanie rosnącej wiedzy i umiejętności pracowników w wytwarzaniu bogactwa implikuje konieczność zwiększenia inwestycji kapitałowych związanych z tworzeniem stanowisk pracy dla wykwalifikowanych pracowników. Imperatywny charakter zaangażowania kapitału ludzkiego do realizacji zadań przedsiębiorstwa w warunkach gospodarki wiedzy implikuje konieczność finansowania rozwoju kapitału ludzkiego i traktowania go jako kluczowego elementu strategii biznesowej przedsiębiorstwa.

We współczesnych uwarunkowaniach, zasadniczą kwestią w procesie tworzenia strategii biznesowej przedsiębiorstwa jest kreowanie zdolności do utrzymania się w biznesie w przyszłości. Budowanie takiej strategii, jak zauważył P. Drucker, wymaga uwzględnienia konieczności zapewnienia zdolności do wytwarzania nadwyżki z bieżącej produkcji nad kosztami przeszłymi i teraźniejszymi. Oznacza to jednocześnie tworzenie stanowisk pracy, na których podstawowym zasobem jest wiedza i umiejętności pracowników.

Odrębną kwestią do rozstrzygnięcia jest zarządzanie potencjałem intelektualnym w taki sposób, aby zapewnić rozwój i najlepsze wykorzystanie tego potencjału. Ważną dyrektywą dla kształtowania organizacji pracy jest przy tym traktowanie zasobów ludzkich jako zbiorowości istot ludzkich z ich specyficznymi, podmiotowymi i społecznymi atrybutami.

Nieco inaczej rozłożone są akcenty w przypadku rozważań dotyczących sytuacji jednostki w odniesieniu do podejmowania decyzji dotyczącej kontynuowania nauki ponad obowiązek szkolny. W procesie kształcenia przez całe życie można wyróżnić etapy edukacji: w systemie oświaty i szkolnictwa wyższego, doskonalenia zawodowego na etapie aktywności zawodowej oraz tzw. «drugiej

kariery zawodowej» na etapie formalnego zejścia z rynku pracy spowodowanego uzyskaniem wieku emerytalnego. Każdy z wymienionych etapów charakteryzuje się właściwymi dla niego cechami, które znajdują odzwierciedlenie w sposobie organizowania i realizacji procesu kształcenia.

W ujęciu modelowym, podejmowane decyzje w odniesieniu do korzyści o charakterze finansowym uwarunkowane są oczekiwaniami dotyczącymi poziomu przyszłych dochodów, wartością dodatkowego dochodu uzyskiwanego z tytułu uzyskania kwalifikacji na poziomie studiów wyższych oraz sytuacją na rynku pracy a także pozapieniężnymi korzyściami z kształcenia.

Sposobem oszacowania korzyści związanych z uzyskaniem wyższych kwalifikacji zawodowych może być tzw. «prywatna stopa zwrotu z inwestycji edukacyjnej». W celu oszacowania wartości tego wskaźnika należy oczekiwany wzrost przyszłych zarobków odnieść do prywatnie poniesionych kosztów na podniesienie kwalifikacji zawodowych.

Ciągle otwartą kwestią jest aktywność gospodarcza osób osiągających dojrzałość zawodową w późnym okresie kariery zawodowej oraz skłonność tych osób do uczestniczenia w różnych formach kształcenia formalnego, pozaformalnego i nieformalnego. Dane określające sytuację w tym obszarze, w Polsce, zawarte są w tabeli 2.

Tabela 2

**Aktywność edukacyjna osób w późnym okresie karier zawodowych
w Polsce (2011 r.)**

Grupa wiekowa	Ogółem w tys.	Osoby uczestniczące lub nieuczestniczące w:				
		jakiegokolwiek formie kształcenia	kształceniu formalnym	kształceniu pozaformalnym	kształceniu nieformalnym	żadnej formie kształcenia
50-64	8 254	27,7%	0,7%	12,3%	21,9%	72,3%
65-69	1472	16,6%	-	2,8%	15,6%	83,4%

Źródło: M. Adamczyk: Aktywnie ku emeryturze. TWWP. Lublin 2015, s. 29.

Zamieszczone w tabeli 2 dane wskazują na wyraźne ograniczenie aktywności edukacyjnej osób w późnym okresie karier zawodowych. Choć w społeczeństwie wiedzy, jak podkreśla P. Drucker można oczekiwać sukcesu od każdego, to w przypadku osób w drugiej połowie życia podwaliny tego sukcesu należy budować odpowiednio wcześniej.

Na tym tle równie istotnym problemem jest sposób, w jaki wytwarza się, dystrybuje oraz akumuluje bogactwo w «gospodarce opartej na wiedzy». Innymi słowy chodzi tu o określenie nowych relacji między kapitałem i pracą. Cechą szczególną tej sytuacji jest uosobienie wiedzy produktywnej w określonych jednostkach w warunkach swobodnego dostępu do wiedzy skodyfikowanej przede wszystkim w postaci cyfrowej. Kwestią do rozstrzygnięcia jest tu tworzenie i przejmowanie wytworzonych wartości, wygenerowanych w wyniku zaangażowania zasobów intelektualnych bez ponoszenia kosztów jego wytworzenia. Przykładem takiej sytuacji jest *casus* pracowników nauki, których wytwory przynoszą ogromne zyski komercyjnym wydawcom w oparciu o bezpłatną pracę naukowców.

Przeprowadzone wyżej wielowątkowe rozważania wskazują na niezwykle złożoność zjawiska kształcenia ustawicznego, nie tylko ze względu na jego aspekty pedagogiczne ale także z uwagi na wielorakie implikacje społeczno-ekonomiczne, wyrażające się w sposobie kreowania polityki gospodarczej w warunkach

gospodarki opartej na wiedzy. Imperatywny charakter kształcenia ustawicznego jako sposobu kształtowania kapitału ludzkiego we współczesnych uwarunkowaniach cywilizacyjnych stanowi przy tym o pierwszorzędnym znaczeniu tego fenomenu dla organizacji życia społecznego. Jednocześnie, zarysowana w ten sposób problematyka stanowi, jak się wydaje, inspirujący obszar dalszych badań i analiz.

Literatura

1. Benner: Pedagogika ogólna. WUKSW. – Warszawa, 2015.
2. Begg D., Fischer S., Dornbusch R.: Mikriekonomia. – Warszawa: PWN, 2000.
3. Drucker P.: Zarządzanie w czasach burzliwych. – Kraków: Czytelnik Nowoczesność AE, 1998.
4. Drucker P. Classic Drucker. – Warszawa, 2010.
5. KOMUNIKAT KOMISJI EUROPA 2020. Strategia na rzecz inteligentnego i zrównoważonego rozwoju sprzyjającego włączeniu społecznemu. – Bruksela, 3.3.2010.
6. Making a European Area of Lifelong Learning a Reality. Komunikat Komisji Europejskiej, COM (2001).
7. Strawiński P. Zewnętrzny zwrot z wykształcenia. – URL: http://coin.wne.uw.edu.pl/pstrawinski/publ/external_pl.pdf

АНТРОПОСОФСЬКІ ІДЕЇ ОНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Іонова О.М.

elenaionova25@ukr.net

**Харківський національний педагогічний
університет імені Г. С. Сковороди**

Розв'язання проблем сучасного світового розвитку, адекватна відповідь на цивілізаційні виклики XXI ст. вимагає усвідомленої модернізації парадигми освіти, зокрема й освіти дорослих, включаючи професійну та післядипломну освіту. Питання оновлення освіти дорослих активно досліджуються зарубіжними вченими. Це спричинено тим, що все гострішою постає проблема «порожніх аудиторій» в університетах. У сучасних умовах система «лектор – студент», що ґрунтується переважно на репродуктивній моделі передачі знань (пасивне навчання), стає нецікавою, а, отже, певним чином вичерпала себе.

Західні фахівці, аналізуючи стан традиційного навчання у вищій школі, визначають такі його основні негативні риси [2]:

– академічне (переважно інформаційне) навчання призводить до професійної деформації, синдрому «вигорання», замкнення у вузькопрофесійних рамках: «мене вчать бути лише вчителем (інженером, лікарем» тощо. При цьому індивідуальні якості людини втрачаються, вона стає представником професії. Професійна деформація не дає можливості людині у швидкоплинних життєвих ситуаціях себе змінити, наприклад, набути іншої спеціальності;

– академічна освіта не сприяє виробленню незалежного, самостійного судження. Для багатьох людей характерним є або бездушне критиканство, або сліпа довіра авторитетам. Традиційне навчання також не сприяє формуванню

здатності прийняття відповідальності в соціальному житті, розвитку волі до самостійного навчання й самовиховання впродовж усього життя;

– академічна освіта не враховує те, що вчитися, розвиватися, удосконалюватися людині часто заважають бар'єри. Якщо йдеться про дитину, то ці бар'єри повинен долати дорослий – вихователь, учитель. Щодо дорослого, який навчається, це має робити він сам або за допомогою іншого дорослого. Але при цьому він повинен усвідомити певні бар'єри.

З метою усунення недоліків у традиційній освіті дорослих, наприкінці 90-х рр. минулого століття в ряді європейських країн (Велика Британія, Нідерланди, Німеччина тощо) започатковано нову програму, спрямовану на зміну підходів до освіти дорослих, – New Adult Learning Movement (NALM) – Рух за оновлення освіти дорослих. Ініціював цей процес Конрад ван Хойтен – голландський учений, соціолог, педагог, визнаний у Європі фахівець з оптимізації організації навчання дорослих. Йому належить видані в Німеччині та перекладені у Великій Британії праці [7–9] – результат 20-річного досвіду роботи з дорослими в Центрі соціального розвитку (Емерсон-коледж, Велика Британія), а також численних лекцій, курсів у багатьох країнах світу.

Програма NALM може бути застосована для освіти дорослих практично в будь-якій освітянській сфері (технічній чи гуманітарній, вищій або післядипломній освіті), оскільки її мета – формування загальнолюдської культури через пробудження цілеспрямованої волі людини та розвиток власного незалежного судження особистості. Методологічними засадами цієї програми є антропософія (з грец. *άνθρωπος* – людина та *σοφία* – мудрість) – учення про духовну основу світу та людини. Антропософія як духовно-наукове людинознавство окреслює шлях пізнання, завдяки якому можливо привести духовне в людині до духовного в Усесвіті, часткою й породженням якого є людська особистість.

Фундатором антропософії є Рудольф Штайнер (1861–1925 рр.) – видатний європейський мислитель, філософ, учений, який заклав духовний фундамент і вніс нові плідні імпульси в різні галузі знання та людської діяльності (філософія, соціологія, психологія, педагогіка, медицина, мистецтво, архітектура, сільське господарство тощо).

Відповідно до антропософського бачення образ людини – це триєдність тілесного, душевного та духовного буття; людська індивідуальність, її «Я», виявляється в трьох основних функціях людської душі (психіки) – мисленні, почуттях і волі. Ці сфери людини перебувають у стані постійного руху, а завдання освіти полягає у пошуку методів і форм їх гармонізації. Порушення рівноваги між ними, зокрема між сферами мислення і почуттів, між раціональним і емоційним, призводить до негативних наслідків як для людини, так і для суспільства.

За Р. Штайнером, три вище згадані складники психіки людини як цілісної особистості виступають у єдності та взаємодії й пов'язані не лише з нервово-почуттєвою системою (як вважає сучасна наука, що орієнтована виключно на інтелект), але й з усією організацією людини. При цьому на нервово-почуттєву систему спирається тільки розумова діяльність. Фізіологічною ж основою емоційної діяльності слугує система дихання та кровообігу (так звана ритмічна система), а вольова діяльність має опору в системі обміну речовин і органів

руху. На цьому антропологічному фундаменті Р. Штайнер розробив відповідні віку педагогічні технології, що сприяють цілісному розвитку людини [4–6].

З урахуванням антропософських підходів до сутності людини та її розвитку К. ван Хойтен поклав в основу NALM такі основні взаємопов'язані принципи [7–9]: навчання людини як пробудження її волі. Пробудження волі – це пробудження мотивації до навчання, дефіцит якої так гостро відчувається в наш час. Навчання, зміни, розвиток – це три аспекти єдиного процесу, що триває все людське життя. Цей процес не повинен проходити спонтанно, він потребує певного спрямування. Навчання завжди означає, що треба зробити зусилля, подолати опір. В освіті дорослих має бути задіяна незалежна, самостійна воля людини, а той, хто навчає дорослих, повинен бути «митцем волі».

Пробудження незалежної волі людини, волі вчитися є надзвичайно важливим, оскільки воля пов'язана з природою людського «Я». Р. Штайнер характеризує «Я» людини як «волю, що працює». Вона виявляється як життєві сили або енергія й пов'язана з теплом. Зв'язок між «Я» і волею живе в елементі тепла. Як будь-яка справа, що людина здійснює фізично, супроводжується виділенням фізичного тепла, так з'являється душевне тепло, коли виявляється інтерес, ентузіазм щодо цікавого, прекрасного, доброго, істинного. Людське «Я» виробляє тепло як продукт ентузіазму. Невипадково говорять: «загорітися справою», «полум'я ентузіазму» тощо. Виявлення активності до того, що наповнює людину ентузіазмом, і є пробудженням волі.

У процесі освіти необхідно підтримувати три стимули, що збуджують логічно спрямовану волю людини: стимули знання (пізнання), розвитку і вдосконалення. Стимул пізнання є найбільш свідомим, він допомагає подолати відчуття ізоляції від світу, зрозуміти світ і себе. Стимул розвитку є основною силою душі, що перетворює її. Власний розвиток і перетворення людина переживає через фази своєї біографії. Стимул удосконалення пов'язаний із почуттям незадоволеності досягнутим і бажанням реалізувати свій потенціал.

Пробудження волі до навчання тісно пов'язано з іншим складником мети освіти дорослих – формування незалежного судження. Характеристика дорослої людини – це її незалежність, внутрішня автономія, індивідуальний спосіб дії. Усе це повинно базуватися на власному незалежному судженні;

– навчання людини як подолання бар'єрів. У будь-якому навчанні виявляються три основні бар'єри – бар'єри в людському мисленні, почуттях і вольовій діяльності. Необхідно працювати над усіма трьома бар'єрами, оскільки робота лише з одним видом бар'єрів порушує рівновагу й є небезпека односторонності (зокрема інтелектуалізація без практичних дій і без зв'язку з якісним, особистісним елементом життя почуттів або підвищення майстерності без реального розуміння цілей і змісту своєї діяльності тощо).

Людині потрібні свідомість і мужність, щоб розпізнати свої бар'єри, проте справжні зміни відбуваються у процесі їх подолання.

Розуміння особистістю своїх бар'єрів – перший крок у пізнанні й самопізнанні. Так, подолання бар'єрів у мисленні передбачає таке: у людини повинно бути бажання запитувати, досліджувати дійсність, а не пасивно приймати знання та готові відповіді; той, хто навчається, має відмовитися від моделі реальності, проте сама реальність повинна відкритися людині; людині

необхідно навчитися спостерігати навколишню дійсність, а також розрізняти те, що вона знає, та те, що розуміє.

Серйозною проблемою є бар'єри в галузі емоцій, почуттів. Симпатії, антипатії часто відсторонюють людину від світу. Водночас стриманість, володіння собою, внутрішній спокій можуть стати тими вікнами, через які особистості відкривається світ.

Найважливішою проблемою сучасної людини є вольова пасивність. Але лише пробуджена воля може стати тією опорою, завдяки якій людина може вчитися та розвиватися все життя. Найбільш ефективними шляхами формування вольової активності людини є заняття різноманітними видами мистецтва, а також робота у групі та проектна робота;

– навчання дорослого як синтез науки, мистецтва і моралі. Освіта дорослих має об'єднувати художню творчість і наукове дослідження. Включення людини в навчальну художню роботу вносить серйозні зміни в діяльність почуттів, життєвих процесів і душевних сил, розвиваючи нове мислення, нові почуття, нову волю до творчості. Наш власний досвід свідчить про те, які дивовижні відкриття у процесі навчання можуть відбуватися в засвоєнні матеріалу, розумінні власних завдань і перешкод завдяки залученню занять мистецтвом.

Відомо, що митці не можуть до кінця зрозуміти своє творіння, доки не почнуть його науково досліджувати. Мистецтво без знання і розуміння вироджується в довільність, наука без мистецтва втрачає зв'язок із життям. Водночас, як художники розширюють світ своїх почуттів і переживань, учені привчають свої почуття розрізняти, розпізнавати й оцінювати у світлі мислення. Той, хто шукає та прагне до розкриття ідей, повинен перейти поріг між світом феноменів і світом духу. Справжні митці хочуть привнести ідею у світ почуттєвих сприймань. Вони роблять невидиме видимим.

Отже, у навчанні дорослих необхідно утворювати союз науки й мистецтва інтегрування. Для того, щоб педагогу зрозуміти, чому він хоче навчати, йому необхідно бути вченим, а для того, щоб зробити це видимим для інших, він має бути митцем. Саме тому К. Ушинський називав педагогіку «мистецтвом виховання». Так само до неї ставився й Р. Штайнер. Для того, щоб взаємодія науки і мистецтва відбулася, необхідний третій елемент – ця взаємодія повинна бути благословенною. Це означає народження морального елемента, пов'язаного з прагненням педагога служити своїм учням і колегам. Отже, три елементи – мистецтво, наука, мораль – утворюють творче джерело для гуманізації процесу освіти, сприяють формуванню людини як носія загальнолюдської культури;

– індивідуалізація освіти дорослих – формування індивідуальної програми навчання людини (зокрема й за тривалістю навчання, оскільки багато людей у змозі за один-два роки досягти того, на що іншим потрібно п'ять і більше років);

– навчання дорослого як розвиток цілісної особистості – в єдності її мислення, емоційної сфери та вольової діяльності.

Програма NALM інтегрує три основні напрями, які умовно можна визначити таким чином: академічне навчання, стрижнем якого є розв'язання завдання, як навчитися учитися; навчання долею (життєвим досвідом); духовний (внутрішній) розвиток.

У напрямі «Як навчитися учитися» розглядається сім процесів навчання у взаємозалежності із сьома життєвими процесами людини, що можна представити у таблиці 1.

Таблиця 1

Взаємозв'язок життєвих і навчальних процесів

Сім життєвих процесів	Сім процесів навчання	Процес навчання долею	Духовні дослідження
Дихання	Спостереження	Спостереження за подіями у своєму житті	Зустріч із своїм внутрішнім (духовним) питанням
Зігрівання-охолодження	Визначення ставлення до об'єкту спостереження	Читання подій у своїй біографії	Розпалення тепла свого «Я» (виникнення інтересу, ентузіазму до духовного розвитку)
Живлення	Засвоєння	Пошук причин подій	Пошук шляху розвитку
Виділення	Індивідуалізація	Бачення та прийняття своєї долі, що не склалася	Перетинання порогу між матеріальним і духовним світами
Збереження	Вправи	Практика у повсякденному житті	Відкриття життєвого шляху (просякнута духовним світлом діяльність у повсякденному житті)
Зростання	Розвиток нових здібностей і якостей	Сприйняття сіті своєї долі	Виникнення відповіді на духовне питання
Відтворення	Творчість	Упорядкування своєї долі	Усвідомлення результату дослідження

Звернення до всіх внутрішніх сил особистості базується на антропологічному підході Р. Штайнера, відповідно до якого в людському житті відбуваються поступові метаморфози життєвих процесів. Життєві сили людини наприкінці третього семиріччя життя значною мірою звільняються від функцій формування тілесності. Вони стають доступними для людського «Я» і можуть бути перетворені в двох напрямках: оживлення почуттєвих сприймань і трансформація душевних сил. Обидва аспекти мають принципове значення для цілісного процесу створювання, який інтегрує те, що йде зі зовнішнього через діяльність почуттів у внутрішнє, де «Я» людини перетворює це й народжує щось нове (для того, хто вчиться). Це нове потім спрямовується зі внутрішнього в зовнішнє як основа діяльності. Отже, завдяки діяльності «Я» природний аспект життєвих процесів трансформується частково в культурний аспект відповідних навчальних процесів.

У напрямі передбачається велика кількість художніх, соціальних, індивідуальних вправ, що дозволяє людині пережити себе на кожному кроці пізнання, усвідомити свої бар'єри та подолати їх. Усе це призводить до того, що людина навчається бути свідомою у процесі пізнання, навчання, уважно спостерігаючи ступінь, на якому вона знаходиться, і свій розумовий процес. У цьому напрямі також розглядаються основи побудови процесу освіти, що передбачає ритмічне чергування різних видів навчальної діяльності.

У напрямі «Навчання долею» розглядаються засади аналізу біографій, практично працюють із власною біографією, відбуваються спроби побачити її закономірності. Наступним кроком є пізнання власної долі, спроба побачити своє власне навчальне завдання в житті. Цей напрям передбачає розроблення циклів лекцій Р. Штайнера щодо історичних, соціально-політичних, духовно-культурних взаємозв'язків розвитку людини і людства.

Як відомо, на початку ХХ ст. психологи розпочали цілеспрямовано вивчати життєві закономірності, які виявляються в ритмах людського розвитку, у життєвих подіях, завданнях, можливостях, кризах тощо. Р. Штайнер для роботи над біографією вніс нові імпульси. Тому в антропософській теорії та практиці (соціальной, медичній, психологічній, освітній тощо) планування життєвого шляху посідає достатньо важливе місце. Через роздуми про свій життєвий шлях (усні чи письмові) наодинці або з консультантом, а також у групі (спільно з іншими людьми) людина може встановити певні закономірності свого життєвого шляху, розкрити себе, отримати нові смислові орієнтири, набути внутрішню впевненість, що сприяє автономії, самовизначенню та самореалізації особистості.

Третій напрям «Духовний розвиток» дає уявлення про роботу з власним духовним питанням, з його пошуком і вибором.

Кожен з цих напрямів супроводжуються значною практичною діяльністю і заняттями мистецтвом, що уможлиблює всеосяжне простеження взаємозв'язку семи життєвих процесів людини і трьох шляхів навчання (див. табл.).

Робота з дорослими, які навчаються, передбачає також урахування таких важливих моментів, як:

- організація сприятливого освітнього простору – установа діалогових стосунків співробітництва, творчої взаємодії, позитивної психоемоційної атмосфери, що сприяє розвитку адекватної самооцінки тих, хто навчається, формуванню їхніх пізнавальних та інших якостей.

Найбільш важливим аспектом є встановлення певних взаємин між учителем дорослих і дорослим учнем, які будуються на довірі та відповідальності обох сторін, теплих людських стосунках і професійному співробітництві. Учитель, який сприяє пробудженню власної волі учня, – це образ учителя дорослих сьогодення. Учень, який може взяти відповідальність за процес свого навчання, – це образ сучасного дорослого учня.

Роль учителя дорослих полягає у визначенні напрямку освіти, врахуванні найбільш важливих точок зору. Тобто він не є лише передавачем знань, не виступає просто лектором, який висловлює фіксовані судження. Розуміння шляхів рішень тієї або іншої проблеми, процесів, що відбуваються, розв'язання будь-якого завдання здійснюється спільно – у послідовному (у сім кроків) проходженні навчального процесу від уважного спостереження феноменів, усеосяжного їх опису, через розвиток самостійного судження та здатності до продуктивної діяльності;

- розроблення інтегрованих програм, що передбачає інтеграцію навчальних елементів (лекцій, бесід, групової роботи, проектної роботи, художніх занять, соціальних вправ тощо), що дозволяє ущільнити навчання, вивільнити додатковий час, а також сприяє цілісному розвитку особистості, її соціальних, емоційно-вольових, творчих складових.

Особливе місце в освіті дорослих посідають різноманітні заняття мистецтвом (робота зі словом, звуком, музикою, кольором, формою, дрібною пластикою тощо). Саме вони дозволяють поглибити та розвинути душевне сприйняття людини, пробудити її волю, сформувані сили духовного розуміння та створювання.

Не менш важливе значення має проектна робота, яка на сьогодні є однією із загальноновизнаних форм навчання та дозволяє виконати деяке завдання, де людина може застосувати на практиці отримані знання. Успішне виконання проектної роботи залежить від здатності долати в собі певні бар'єри, передусім вольові. Одним з ефективних способів розв'язання цієї проблеми є подання результатів своєї навчальної діяльності в художній формі. Зробити це можна як індивідуально, так і спільно з іншими учасниками навчального процесу;

- ритмічна організація навчального процесу з урахуванням біоритмів, що дозволяє рівномірно, економно, концентровано розподілити навчальне навантаження і тим самим запобігти стомленню, зберегти і розвинути душевні та фізичні сили людини; залучити у процес пізнання свідому та підсвідому сфери сприйняття, правильно чергувати ритм запам'ятовування та забування. Ритмічний навчальний процес забезпечує також і в найвищому ступені індивідуальний підхід до людини: як індивідуально дихає людина, так же індивідуально вона сприймає все, що пов'язано з ритмом;

- огляд, оцінювання, перегляд. Це важливі форми активізації навчальної діяльності. Огляд наприкінці лекції або дня, тижня необхідний не лише викладачам, а й студентам. Він потребує значної активності «Я» і сприяє кращому засвоєнню матеріалу. В оцінюванні, що базується на огляді, робиться крок уперед і встановлюється відносна важливість процесів, явищ. Тут поєднується зовнішнє та внутрішнє. Той, хто навчається, може сам побачити свої бар'єри. Оцінювання не повинно перетворюватися на емоційне судження, що потребує певної майстерності педагога, використання об'єктивних критеріїв. Перегляд – це засіб підготовки до майбутнього, це погляд і в минуле, і планування майбутнього. Він стосується таких основних питань: яким має бути наступний крок; що можна вдосконалити тощо, що може проводитися спільно з іншими дорослими учнями;

- педагогічна діагностика. Цілісний розгляд людини як тілесно-душевно-духовної істоти дозволяє конкретно працювати з якостями, що потребують удосконалення. Залежно від індивідуальної організації людини її можливості використовуються повністю або лише частково. Через блокування або вкорінені звички розвивається однобічність у сприйнятті світу (навчального матеріалу) і виникають бар'єри для розвитку «Я». Сім кроків навчання застосовуються одночасно і для діагнозу перешкод, що виникають. Узагальнення блокувань, що найбільш часто зустрічаються для кожного кроку навчального процесу, дозволяють надати дорослому учневі конкретні рекомендації, як з ними працювати. Тут також відкривається широкий шлях для особистих досліджень, як для тих, хто вчиться (самодіагностика, самопоміага в розвитку), так і для педагога – учителя дорослих.

З 2000 р. за програмою NALM в Україні проводиться семінар, орієнтований на підвищення кваліфікації вальдорфських педагогів. Ця робота здійснюється спільно з Голландським науково-дослідним інститутом, який

найбільш активно в Європі займається дидактико-методичними проблемами та дослідженнями в галузі освіти дорослих. Тривалість семінару – три роки, форма роботи – очно-заочна: двічі на рік впродовж двох тижнів проводяться інтенсивні заняття в різних містах України (Київ, Одеса, Харків тощо). Паралельно робота з педагогами здійснюється у школах, що працюють за вальдорфською системою. Як правило, один-два рази на тиждень педагоги збираються разом для спільної роботи.

Основні підходи, форми та методи програми NALM творчо використовуються також у Харківському національному педагогічному університеті імені Г.С. Сковороди для підготовки та перепідготовки вчителів для роботи в умовах реалізації Концепції «Нова Українська школа». Ця робота здійснюється в межах спецсемінару «Антропософська освіта дорослих» та спрямована на пробудження волі дорослого учня до навчання і власного розвитку у професійній і особистісній сферах, до розвитку раціонального й образно-емоційного типів мислення, набуття соціальної мобільності, усвідомлення відповідальності за свою діяльність тощо [1; 3].

Можна констатувати, що в Україні з'явився інтерес до NALM – Руху за оновлення освіти дорослих. Це відкриває перспективи не лише перед розвитком вальдорфської педагогіки, вальдорфських шкіл, семінарів із підготовки викладацьких кадрів для них, але й для розроблення нових підходів до вдосконалення професійної освіти, що сприятиме подальшій інтеграції вітчизняної вищої школи до європейського та світового освітнього простору.

Література

1. Іонова О.М. Салютогенетичний підхід до підготовки майбутніх педагогів // Педагогіка, психологія та медико-біологічні проблеми фізичного виховання і спорту: зб. наук. пр. – Харків: ХНПУ імені Г. С. Сковороди, 2015. – № 2. – С. 34-42.
2. Іонова О.М. Освіта дорослих як пробудження волі людини // Педагогічні умови професійного становлення учнівської молоді. Проблеми сучасності: культура, мистецтво, педагогіка: зб. наук. пр. – Харків; Луганськ: Стиль-издат, 2005. – С. 28-42.
3. Педагогічні технології у підготовці вчителів: навч. посіб. / за заг. ред. І.Ф. Прокопенка. – Харків: Мітра, 2018. – 457 с.
4. Штайнер Р. Общее учение о человеке как основа педагогики. – Москва: Парсифаль, 1996. – 176 с.
5. Штайнер Р. Духовное обновление педагогики. – Москва: Парсифаль, 1995. – 256 с.
6. Штайнер Р. Антропология и педагогика. – Москва: Парсифаль, 1997. – 128 с.
7. Houten, C. V. Awaking the Will. Principles and process in Adult Learning. – London: Tempe LODGE, 1999. – 230 p.
8. Houten, C. V. Practising Destiny. Principles and process in Adult Learning. – London: Tempe LODGE, 2000. – 180 p.
9. Houten, C. V. Creative Spiritual Research. Awakening the Individual Human Spirit. – London: Tempe LODGE, 2009. – 156 p.

АКСІОМАТИЧНІ ОСНОВИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Вознюк О.В.

alexvoz@ukr.net

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Культурно-історична безперервність людської цивілізації в цілому забезпечується трьома механізмами: *школою* як суспільним інститутом, соціально-педагогічною системою, інститутом соціалізації; *освітою* як процесом виховання, навчання, розвитку, що постає також і продуктом / результатом цього процесу – сукупністю засвоєних знань, умінь, навичок, ціннісних установок, досвіду діяльності та компетенцій; *педагогікою* як міждисциплінарною людиномірною наукою, яка обслуговує школу і освіту. Завдяки розумінню педагогіки як науки в контексті вивчення логіко-семантичного обсягу цього поняття можна диференціювати *три основних аспекти педагогіки*:

1) соціально й особистісно детермінована, освітня, цілеспрямована *діяльність* як цілеспрямований, планомірний, систематичний вплив (а також самовплив), що актуалізує процеси розвитку, формування, перетворення, трансформації, виховання, навчання, освіти та ін. на людину як об'єкт і водночас суб'єкт впливу, яким можуть бути всі учасники педагогічного процесу з певною метою – підготовка до життя, залучення до цінностей соціуму, гармонійна особистість, компетентний фахівець, відповідальний громадянин, ЗУНи, компетенції, якості людини, особистісні новоутворення та ін., що вимагає залучення певних (соціально-педагогічних, релігійних, ідеологічних та ін.) засобів такого впливу;

2) *наука* (або система наук, мистецтво, галузь людинознавства й ін.), яка вивчає освітню діяльність в єдності впливу, цілей і засобів, а також базується на методології як істотному аспекті науки, що реалізує систему знань про підстави і структуру педагогічної теорії, про принципи, підходи і способи здобування знань, що відображають педагогічну дійсність, а також система діяльності з отримання таких знань і обґрунтування програм, логіки і методів, оцінці якості дослідницької роботи;

3) *ціннісно-сміслові орієнтири* педагогічної теорії і практики, які є наслідком відповідної педагогічної аксіоматики, тобто *аксіом педагогіки* як основоположних принципів педагогічного знання.

У цілому, педагогіка розуміється в контексті *науки про формувальний / розвивальний / виховуючий вплив на людину, що здійснюється з певною метою*. У цьому узагальненому визначенні можемо виявити три фундаментальні форми освоєння світу людиною в їх педагогічному розумінні:

- 1) *праксеологію* (забезпечує *формувальний* вплив на людину),
- 2) *гносеологію* (організує процес пізнання, який *розвиває* людину),
- 3) *аксіологію* (реалізує *виховні* педагогічні цілі, які у якості цільового орієнтиру виражають ціннісно-сміслові установки людини і суспільства, оскільки «сєнс є думка про мету»).

Наголосимо, що представлене визначення педагогіки можна поглибити за допомогою нового педагогічного горизонту, виявленого *постнекласичною педагогікою* [4].

Для нашого дослідження важливим є те, що *ціннісно-сміслові параметри педагогіки задаються педагогічними аксіомами* [1-6; 9]. Педагогічна аксіоматика – найменш розвинений аспект педагогіки, оскільки педагогіка як наука в цілому користується класичними науковими аксіомами, які належать до сфери руху людської думки. Специфічними педагогічними аксіомами в силу гуманітарної природи педагогічного знання і його нечіткого характеру можна вважати численні положення (теореми, постулати, парадигми, закони, закономірності, принципи) педагогіки, що мають взаємодоповнювальний характер.

Зазначимо, що подібно до того, як підставою для класичних наукових аксіом (які неможливо ні довести, ані спростувати) є практична діяльність людини, так і для педагогічних аксіом практика також виступає підставою для їх формулювання. Відтак, формулювання педагогічних аксіом здійснюється завдяки аналізу педагогічних фактів.

Наведемо окремі приклади. У 1939 р. 25-річний математик Джордж Данциг навчався в Каліфорнійському університеті. Одного разу він на 20 хвилин запізнився на заняття зі статистики. Тихенько увійшов, сів за парту і закрутив головою, намагаючись зрозуміти, що пропустив. На дошці були записані умови двох завдань. «Ага, – подумав Дж. Данциг, – ясно – це, мабуть, домашнє завдання до наступного заняття». Студент переписав завдання в зошит і став слухати професора. Вдома він тричі пошкодував про те, що запізнився на пару. Завдання були дійсно складними. Дж. Данциг вважав, що, напевно, пропустив щось важливе для їх вирішення. Однак робити було нічого. Через кілька днів напруженої роботи він все ж розв'язав ці завдання. Задоволений заскочив до професора і віддав зошит. Професор Єжи Нейман неуважно прийняв завдання. Коли через деякий час він переглянув те, що приніс йому студент, у нього був шок. Він згадав, що дійсно на початку однієї з лекцій повідомив студентам умови двох цих завдань – двох нерозв'язних завдань, які не міг вирішити не тільки сам професор, але й інші видатні уми того часу.

На підставі такої практики можна сформулювати таку педагогічну аксіому або принцип:

Аксіома 1. Мотивація людини, що навчається, значно впливає на результат педагогічного впливу, на педагогічний процес і його результат.

Наведемо ще два педагогічних факти, які суперечать один одному.

У 1997 р. в Індії Р. Блек почув розповідь, що справила на нього незабутнє враження. Один хлопчик, син індійського шевця, соромився свого соціального статусу. Він багато вчився. Після успішного закінчення школи він поїхав до Лондона, де вчитися на адвоката. Йому доводилося багато вчитися, важко працювати. Завдяки цьому він став відомим і багатим. Одного разу він приїхав у відпустку до батьків і в один з днів зайшов до майстерні батька. Йому захотілося попрацювати, допомогти батькові, як він це робив у дитинстві. Він сів, став забивати цвяхи в підошву, латати дірки. Він робив це один день, другий. Закінчилася його відпустка, але він продовжував це робити. Він так і не повернувся в Лондон, сказав, що по-справжньому щасливий, коли займається своєю справою, що він відчуває себе щасливим тільки в майстерні батька.

Ці факти, а також багато подібних дозволяють сформулювати ще одну педагогічну аксіому:

Аксиома 2. Як внутрішня сутність людини (сукупність її природних задатків), так і зовнішні обставини (реалізовані в контексті космосоціоприродного середовища людського існування) можуть здійснювати на розвиток цієї людини вирішальний вплив.

Одним із шляхів обґрунтування педагогічних аксіом освіти дорослих постає аналіз діяльності видатних педагогів.

А.Макаренка можна вважати педагогом-вихователем номер один всіх часів і народів, оскільки він в екстремальних умовах соціально-педагогічного середовища досяг того, чого складно досягти за сприятливих умов людського існування: більшість так званих малолітніх злочинців, які пройшли повний курс його педагогічного закладу, перетворилися на гармонійних особистостей і досягли успіху у складний сталінський час.

Перший аспект, що визначав успішність виховної системи А. Макаренка, пов'язаний із абсолютним авторитетом, який великий педагог користувався у своїх вихованців. Спочатку перші «злочинні елементи», достатньо дорослі юнаки, які мали багатий (злочинний) життєвий досвід, повністю підкорилися А. Макаренку, сприйнявши його як вищий моральний авторитет, який об'єднував в собі безліч інших «локальних» авторитетів. Цей вищий моральний авторитет впливає з якості, якою не володіють більшість людей – відсутність страху втратити життя, яке постає вищою цінністю для людей. А. Макаренко володів цією якістю як аспектом його педагогічного ідеалу, досягнення якого було для великого педагога вищою метою його життя, і перебільшувало саме це життя.

Через те, що «малолітні злочинці» повністю підкорилися авторитету А. Макаренка, вони були змушені включитися у три головні життєві процеси людини, які роблять її гармонійною: 1) в колективну трудову активність, 2) у процес навчання (пізнання), 3) у систему гармонійних колективістських/общинних відносин. Це відповідає трьом наріжним цілям сучасної освіти, яка спрямована на формування гармонійної особистості (через процес навчання/пізнання), творчого фахівця (через трудову активність), громадянина-патріота (через реалізацію гармонійних колективістських/общинних відносин).

Через деякий час праця, навчання, соціальна гармонія стали однією з основних життєвих потреб юних колоністів, що знаменувало корінне перепрофілювання їх злочинної природи. Однак при цьому юнаки не втратили достатньо високий авторитет, який вони мали в молодіжному злочинному середовищі. Вступники з цього середовища в колонію – нові «малолітні злочинці» – змушені були підкорятися гармонізаційному життєвому устрою колонії, який був сформований завдяки абсолютному авторитетові А.С. Макаренка, а також авторитету перших колоністів.

Зазначимо, що абсолютний авторитет А.С. Макаренка був авторитетом святості, який, можливо, одягався найпершими вихованцями в шати авторитету «злодія в законі». Поступово, після того, як вихованці виробляли справжні (вищі) людські потреби (у праці, пізнанні, гармонійній громадській взаємодії) в авторитеті А.Макаренка все більш починав проступати вигляд святого, а авторитет абсолютно безстрашної людини і одночасно «злодія у законі», яким спершу він користувався у «малолітніх злочинців», нівелювався. Тепер уже з А. Макаренком можна було взаємодіяти як з рівним.

На основі проведеного аналізу виховної діяльності А.С. Макаренка можна сформулювати такі педагогічні аксіоми.

Аксіома 3. Педагогіка та освіта покликані орієнтуватися на утвердження трьох вищих (істинних) потреб людини і людства – у праці/творчості, пізнанні/вченні, гармонійному спілкуванні/гармонійній взаємодії зі світом. Наведені потреби виражають три фундаментальні форми освоєння світу людиною, джерелом яких виступають вищі (істинні) потреби: праксеологію (потребу у праці/творчості), гносеологію (потребу у пізнанні/навчанні), аксіологію (потребу у гармонійному спілкуванні/взаємодії).

Аксіома 4. Утвердження трьох вищих (істинних) потреб людини і людства забезпечує реалізацію трьох вищих цілей людини і людства, що досягаються завдяки: розвитку гармонійної особистості (через всебічне пізнання світу), виховання справедливого громадянина (через соборний колектив), формування творчого фахівця (через творчу працю).

Аксіома 5. Педагогічний процес включає розвиток, формування, виховання, які відповідають як трьом формам педагогічного процесу – освіті (розвиток особистості), навчанню (формування фахівця), вихованню (вихованню громадянина), так і трьом аспектам закладів освіти як суспільних інститутів – сімейній школі (виховання громадянина), середній школі (формування фахівця), вищій школі (розвиток особистості).

Аксіома 6. Ключовою фігурою педагогічного процесу як єдності розвитку особистості, формування фахівця, виховання громадянина виступає Творець, який характеризується трьома вищими (істинними) потребами людини і людства, а також виступає в трьох іпостасях, що відповідають трьом вищим цілям людини і людства: педагог (розвиток гармонійної особистості), вчитель (формування творчого фахівця), вихователь (виховання справедливого громадянина).

Аксіома 7. Вищою системоствірною якістю педагога / вчителя / вихователя, що забезпечує його беззаперечний педагогічний авторитет, є його абсолютна безстрашність як здатність віддати життя за три вищі цілі людини і людства, що виражає свободу педагога/вчителя/вихователя від реальності в ім'я вищих цілей.

Література

1. Амонашвили Ш.А. Баллада о воспитании. – Донецк, 2008. – 93 с.
2. Амонашвили Ш. Мистецтво родинного виховання. – Х.: Школа, 2017. – 400 с.
3. Бим-Бад Б.М. Аксиомы педагогики [Електронний ресурс]. – URL: <http://dlib.eastview.com/browse/doc/21945389>
4. Вознюк А.В. Педагогическая парадоксология: аксиоматический, теоретический, прикладной аспекты: монография. – Житомир: Рута, 2016. – 622 с.
5. Вознюк А.В. Система аксиом педагогики и образования: монография. – Житомир: Lambert Academic Publishing, 2018. – 160 с.
6. Турбовской Я.С. Педагогическая аксиоматика. – М.: Изд. центр ИЭТ, ФГНУ ИТИП РАО, 2013. – 84 с.
7. Тюников Ю.С., Мазниченко М.А. Педагогическая мифология: учебное пособие для студентов вузов, обучающихся по пед.специальностям. – М.: Гуманитар. изд центр ВЛАДОС, 2004. – 352 с.
8. Frankena, William K. Three historical philosophies of education: Aristotle, Kant, Dewey. – Chicago: Scott, Foresman, 1965. – 216 p.

9. The philosophy and future of graduate education: papers and commentaries delivered at the International Conference on the Philosophy of Graduate Education at the University of Michigan, April 13-15, 1978 / edited by William K. Frankena. – Ann Arbor: University of Michigan Press, 1980. – 259 p.

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ ТА ІНТЕГРАЦІЇ: ВИКЛИКИ ТА МОЖЛИВОСТІ

Огієнко О.І.

el.ogienko@gmail.com

***Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України***

Стрімке наростання процесів світової глобалізації є найбільш виразною ознакою сьогодення, а перехід до глобальної економіки розглядається як мегатенденція ХХІ століття, яка «має драматичні імплікації для освіти дорослих [13, с. 32]. Це пов'язано як із застаріванням знання та невідповідністю компетентності, життєвою необхідністю адекватного використання та здійснення професійної перепідготовки кадрів, змінами у складі робочої сили, так й з переходом до інформаційного суспільства, досягненнями науково-технічного прогресу, появою нових технологій тощо. У цьому контексті актуалізується значення освіти впродовж життя, яка передбачає не тільки «учіння довжиною у життя» (lifelong learning), а й «учіння шириною у життя» (lifewide learning), що розширює можливостей надання освіти дорослим з використанням як формальної, так й неформальної та інформальної освіти. Неформальна освіта дорослих розглядається як рівноцінна складова системи освіти дорослих, як соціокультурний компонент, який відображає потребу дорослих людей в одержанні різноманітних освітніх послуг.

Головними чинниками інтенсивного розвитку неформальної освіти дорослих є ті соціальні та економічні зміни, що відбуваються у суспільстві. Статистичні дані засвідчують, що у розвинених країнах світу спостерігається тенденція старіння населення. У 2016 р. питома вага людей похилого віку зросла до 12% у порівнянні з 9% у 1994 р., а до 2050 р. очікується її зростання до 21%. Водночас у сучасній дорослій людині з'являється більше вільного часу завдяки новітнім технологіям. Тому суспільство потребує створення інклюзивної освітньої моделі з урахуванням потреб дорослих людей різного віку.

На думку Ш. Меррієма, саме соціокультурний контекст, що поєднує три виміри: демографію, глобалізацію економіки і технології, створює як особливі інтереси і потреби дорослої людини, так й освітні можливості, що їм надаються [13]. Відповіддю освіти дорослих на соціокультурний контекст сучасного суспільства є інтеграція та взаємопроникнення формальної та неформальної освіти, що слугує основою розбудови суспільства знань.

У підсумковій резолюції VI Міжнародної конференції ЮНЕСКО з проблем освіти дорослих (КОНФІНТЕА VI, Белен / Бразилія, грудень 2009) наголошувалося на тому, що навчання та освіта дорослих є найважливішою справою, яка необхідна у відповідь на ті виклики, з якими ми стикаємося» [15].

Освіта дорослих є ключовим компонентом цілісної системи освіти впродовж життя, яка охоплює формальне, неформальне та інформальне навчання.

Зазвичай, неформальну освіту розглядають як процес особистісної та соціальної трансформації, що ґрунтується на соціальних і гуманістичних цінностях. На думку П. Джарвіса, неформальну освіту дорослих необхідно розглядати як «освітній процес, який організовано для задоволення пізнавальних потреб певної групи людей, поза межами формальної системи освіти» [9, с. 129]. Дослідники виокремлюють декілька характеристик неформальної освіти, що зумовлює її відмінність від формальної освіти: врахування потреб населення з обмеженими можливостями; фокусування на досягненні реальних цілей; гнучкість в організації і методах навчання.

Неформальну освіту дорослих, на нашу думку, слід розглядати як: соціально, політично та культурно детермінований феномен; соціально-педагогічну, динамічну, відкриту, варіативну, мобільну систему, що адекватно реагує як на освітні потреби дорослої людини, так й на соціокультурні зміни суспільства; спеціально організовану діяльність, що не спрямована на отримання диплому чи визнаного свідоцтва про освіту, відбувається за межами інституціоналізованого контексту, спрямоване на досягнення вільно обраної мети, яка враховує соціальний аспект; процес, у межах якого доросла людина має можливість свідомо розвиватися як особистість, самостійно спиратися на свої власні можливості у соціальних відношеннях і діяльності за допомогою підвищення рівня знань та навичок, співвідношення власних думок і почуттів з думками і почуттями інших людей, розвитку умінь і способів їх вираження [2; 3].

Освіта дорослих як сформований феномен розпочинає свій розвиток у XVIII ст. Зазначимо, що доросла людина завжди була включена у процес пізнання з найдавніших часів, в основі якого лежала ідея просвітництва як «вихід з темряви». Через просвітництво, – вважає данський дослідник Ліліан Золнер, – досягається інтерпретація життєвих проблем та «розуміння» життя. Це більше ніж надання інформації або передавання знань, оскільки просвітництво передбачає не тільки набуття знань (інтелектуальний аспект), а й активну участь кожного в цьому процесі (емоційний аспект). Просвітництво дає кожному віру в те, що він чи вона здатні діяти, брати відповідальність у вирішенні проблем [16]. Тому просвітництво розглядається як особлива форма освіти дорослих, що є її суттєвим системоутворювальним елементом, який безпосередньо пов'язаний з неформальною освітою дорослих.

На початку XIX ст. часто використовується термін «народна освіта», що раніше набув поширення у контексті неогуманістичної концепції. Народна освіта охоплювала освіту для нижчих верств населення, включаючи дітей, молодь і дорослих. Її теоретичне обґрунтування подано у працях видатного датського філософа, педагога, історика, поета Ніколая Фредерика Северіна Грундтвіга (1783–1872 рр.): «Школа не вчить нічому іншому, окрім як бути людиною! Звідси ключове завдання школи: формування поняття, як бути собою та як бути членом народної спільноти, створення умов для саморозвитку та самоосвіти» [10, с. 84]. Н.Ф.С. Грундтвіг та його послідовники рішуче наполягали на тому, що освіта дорослих не може включати професійну освіту. Перший керівник Вищої народної школи у Данії Хрістіан Флор у 1844 р. зазначав, що «школа не передбачає надання знань для майбутньої професії».

Ми хочемо, щоб громадяни одержали знання, які дозволять їм стати відповідальними членами суспільства» [3, с. 342]. Крім того, метою народної освіти стає подолання неграмотності та освіченість населення.

Перші ґрунтовні теоретичні праці з проблем освіти дорослих з'явилися на початку ХХ ст. У них освіта дорослих ототожнювалася з неперервною освітою та підкреслювалася необхідність «вчитися у самого життя», «створювати умови життя, які дозволяють вчитися впродовж життєвого шляху... незалежно від віку» [2, с. 64]. Водночас зазначалося, що «освіта дорослих не може бути доступною тільки обмеженому колу людей, вона є невід'ємною частиною суспільного життя і тому, її треба трактувати як необхідність для усіх та впродовж всього життя» [3, с. 15]. Такий підхід до освіти дорослих залишався актуальним у більшості країн Заходу, зокрема й у скандинавських країнах, майже до 60-х років ХХ ст.

Е. Ліндеман вважав освіту дорослих «конструктивною силою соціальної активності» та розбудови демократичного суспільства. «Для мене, – писав він, – освіта дорослих – це основа розбудови демократії, можливість одержати інформацію для вирішення повсякденних проблем. Її мета – розкриття людського потенціалу задля демократії» [5, с. 116]. Він наполягав на тому, що «істинна освіта дорослих є соціальною, а не професійною освітою» [5, с. 55]. За Е. Ліндеманом, «освіта – це життя, а не тільки підготовка до невідомого майбутнього, тому освіта є нескінченною. Таку освіту називають освітою дорослих не тому, що вона обмежується навчанням дорослих, а тому, що життя, зрілість визначають її межі» [5, с. 108].

Як механізм компенсування недоліків шкільної освіти розглядає освіту дорослих Б. Йекслі. Вчений наголошує, що освіта дорослих «має стати наступним кроком для молодих людей, які закінчили базову ланку і почали заробляти собі на життя» [2, с. 144]. Він обґрунтовує значущість неформальної освіти в житті дорослої людини, необхідність створювати якомога більше громадських центрів для її здійснення, оскільки це дасть можливість дорослим людям, які навіть не усвідомлювали спочатку, що все, що їм потрібно, – це освіта.

Л. Брісон та К. Вернер запропонували визначення «освіти дорослих», яке широко використовувалося у науковій спільноті у першій половині ХХ ст. За Л. Брісоном, «освіта дорослих включає всі дії дорослої людини з освітньою метою, які здійснюються дорослими людьми поза робочим життям і приводять до інтелектуального їх розвитку, необхідні для бізнесу та займають частину часу та енергії» [13, с. 7]. Як бачимо, йдеться про неформальну освіту дорослих у сучасному її розумінні. Це визначення базується на трьох важливих висновках: по-перше, освіта дорослих – це цілеспрямована та організована, а не випадкова освіта; по-друге, добровільність – відмінна її риса: кожна доросла людина навчається з власної ініціативи та за особистими мотивами; по-третє, вона є додатковою до основної діяльності дорослої людини.

Ш. Мерріам зауважує, що у зв'язку з динамічним розвитком виробництва, збільшенням кількості підприємств виникла потреба в набутті дорослими людьми професійних знань, тому найбільш поширеною трактовкою «освіти дорослих» стає широке визначення цього терміну. До освіти дорослих відносять будь-яку освітню діяльність дорослої людини, включаючи «види

формальної та неформальної освіти, яка надає освітні можливості дорослим людям для використання їх у бізнесі, виробництві, сім'ї тощо» [13, с. 157].

Термін «неформальна освіта» почав використовуватися з 1968 р. Його поява пов'язана з кризовими явищами в освіті, коли неформальна освіта розглядалась як «панацея від усіх проблем в освіті» [8, с. 93], як «ідеальна форма освіти краща за формальну». Проте існували і цілком протилежні думки: наприклад, це «необхідне зло в умовах кризи, доки не оговтається формальна освіта» [8, с. 112]. Але неформальна освіта не тільки не зникла, а й дістала подальшого розвитку. Однією з передумов цього стало те, що неформальна освіта дорослих здатна охопити велику кількість населення, використовуючи весь освітній потенціал, якій існує поза офіційною системою освіти, та зробити навчання більш дешевим і доступним.

Слушною є думка Л.Б. Лук'янової про те, що доцільно окреслювати чотири вектори її становлення: суспільно-політичний (Скандинавські країни, Північна Європа – неформальна освіта як інструмент соціально-політичного розвитку), культурологічний (Європейський Союз – неформальна освіта як інструмент аксіологічного розвитку), політично-діяльнісний (США – неформальна освіта як інструмент сталого розвитку) і економічний (пострадянські країни – неформальна освіта як інструмент економічного розвитку) [1]. Визначені напрями характеризують пріоритети суспільних перетворень та базові функції, що покладаються на неформальну освіту.

Отже, неформальна освіта дорослих еволюціонувала і почала розглядатися не як додаток до формальної освіти дорослих, а як рівноправна складова (іноді навіть домінуюча) системи освіти дорослих.

У світовій теорії і практиці неперервної освіти дорослих сформульовано ключові принципи, на засадах яких й відбувається її розвиток. Саме вони визначають перспективи розвитку освіти дорослих, взагалі, та неформальної освіти дорослих, зокрема. Вони є базовими, універсальними: нові базові знання і навички для усіх; збільшення інвестицій у людські ресурси; інноваційні методики викладання і навчання; нова система оцінювання набутої освіти; розвиток системи консультування; наближення освіти до особистості.

Водночас спостерігаються зміни концепції освіти дорослих. Відбувається перехід від функціонально-професійної підготовки до розвитку особистості. Це означає, що сучасна місія неформальної освіти дорослих є значно ширшою й полягає в залученні громадян до повноцінного багатоаспектного суспільного життя не лише на ринку праці. Адже потреба навчатися впродовж життя дедалі більш виразно відіграє ключову роль у відновленні стабільності, динамічного розвитку суспільства, його громадянської, професійної, побутової сфер. Освіта дорослих в усіх її вимірах (формальна, неформальна, інформальна) спрямована на саморозвиток особистості й відповідно, повинна мати підтримку на державному рівні. Саме такий підхід разом із гарантією права особистості на освіту в будь-якому віці повинен стати базовою нормою законодавчих актів в країнах світу.

Зазначимо, що неформальна освіта дорослих є провідним фактором розвитку освіти впродовж життя, розбудови демократичного громадянського суспільства. У зв'язку з цим основними вимогами до неформальної освіти дорослих є: прогностичність – орієнтація неформальної освіти на динамічні зміни соціально-економічного середовища та варіативні освітні потреби

населення; диверсифікаційність, що забезпечує багатоманітність освітніх послуг відповідно до освітніх потреб особистості і суспільства; адаптивність як здатність до гнучкої переорієнтації змісту, форм і методів навчання відповідно до вимог ринку праці, індивідуальних запитів особистості; доступність як важлива умова державної гарантії на освіту громадян.

Важливою умовою реалізації можливостей неформальної освіти дорослих є «ефективність політики, управління та фінансування, участь, інклюзивність, рівність і якість [15].

Перспективи розвитку системи неформальної освіти дорослих міжнародні організації та уряди країн пов'язують з розробленням спеціальних стратегій і національних програм, які стосуються розробки механізмів визнання результатів неформального та інформального навчання дорослих. У межах проекту «Визнання результатів неформального і інформального навчання» (Recognition of Non-formal and Informal Learning) визнання результатів розглядається як процес, що уможливорює досягнення переваг економічного, соціального, психологічного та освітнього характеру [14].

Важливим напрямом розвитку неформальної освіти дорослих є підготовка фахівців у галузі освіти дорослих. Ще М. Ноулз писав, що першочерговим завданням світової педагогічної спільноти є «підготовка компетентних фахівців у сфері освіти дорослих, які здатні використовувати свої знання в умовах, що постійно змінюються, займатися постійним самовдосконаленням та самоосвітою впродовж життя» [11, с. 65].

Реалії сьогодення дозволяють розглядати неформальну освіту дорослих, з одного боку, як засіб задоволення освітніх потреб дорослої людини, її самовдосконалення і саморозвитку, а з іншого боку, як дієвий механізм розбудови громадянського демократичного суспільства, оскільки сприяє формуванню соціально активних громадян, мобільних як у професійному, так й особистісному контекстах до швидкоплинних змін соціального середовища. Це є важливим, оскільки «навіть найліберальніша конституція буде пустими словами, якщо громадяни не готові та не здатні перетворити її у життя» [4, с. 16].

Проблемі громадянства приділяється значна увага як у США, так і в європейських країнах. Але якщо у США більш вживаним є поняття «активне громадянство», у якому робиться акцент на активній участі громадян у розбудові демократичного суспільства, то у Європі використовується поняття «демократичне громадянство», яке привертає увагу на важливість формування демократичних цінностей. Отже, ці поняття є взаємодоповнючими і близькими за своїм змістом і сутністю, акцентують увагу на важливості солідарності, взаєморозуміння культурного розмаїття, розбудови громадянського демократичного суспільства. Це робить їх важливим виміром освітньої політики.

Освіта для демократичного громадянства, за визначенням Хартії Ради Європи, означає освіту, навчання, просвітницьку, інформаційну, практичну діяльність та активні дії, спрямовані на надання тому, хто навчається, знань, вмінь та розуміння, а також формування моделей поведінки та ціннісного ставлення у плані здійснення та захисту демократичних прав і обов'язків як члена суспільства, цінити різноманітність та відігравати активну роль у

демократичному житті задля підтримки та захисту демократії і верховенства права.

Скандинавські вищі народні школи є тими закладами, в яких успішно відбувається формування демократичної громадянськості. Основна їх мета, поряд зі створенням умов для саморозвитку та самореалізації дорослої людини, забезпечити її адаптацію та включення до активного життя соціуму, допомогти знайти своє місце в житті, зробити громадянина свідомим учасником суспільних процесів, спрямованих на розбудову демократичного громадянського суспільства [2].

Організація неформальної освіти дорослих як освіти активного громадянства, на думку американських дослідників, є складним і відповідальним процесом, що передбачає: по-перше, ретельне планування, по-друге, демократичне прийняття рішень і дій, по-третє, активну участь тих, хто навчається, в освітньому процесі. Основними принципами неформальної освіти дорослих для активної громадянськості є добровільність, ініціативність, взаємоповага, взаєморозуміння, готовність і прагнення змін, готовність до колективних дій у громаді [6].

Яскравим прикладом реалізації на практиці потенційних можливостей неформальної освіти дорослих для активного громадянства є американська Народна школа «Хайлендер» (Folk School «Highlander»). Її діяльність базується на педагогіці, що заснована на досвіді. Її складовими є: знання щодо громадянства, прав людини, демократії; досвід і розуміння певних дій у різних життєвих контекстах як то: ринок; громадянське суспільство, культура, держава, демократична взаємодія; практичне застосування [7].

Отже, стрімкий розвиток неформальної освіти дорослих є важливою тенденцією сучасності. Вважаємо, що неформальна освіта дорослих може стати ефективним інструментом у повному чи частковому вирішенні тих викликів, які нині постали перед світом, а саме: соціальна нерівність, міграція, демографічні процеси, безробіття, поширення цифрових технологій в усіх сферах діяльності, кліматичні зміни.

Неформальна освіта вирізняється інноваційністю та динамічністю, здатна адекватно реагувати на сучасні запити та потреби держави, суспільства, дорослої людини; будується на основі сучасних цінностей і методології; має потенціальні можливості для підвищення якості життя як окремих людей, так й суспільства в цілому.

Структури неформальної освіти дорослих характеризуються високим ступенем гнучкості і розмаїття форм, здатністю охопити всі соціально-професійні та вікові групи. Гнучкість виявляється в значно більшому виборі програм, термінів і місця проведення занять, їх індивідуалізації, орієнтованості на конкретні потреби й інтереси кожного учня. Водночас достатньо небезпечною є перехід до тотальної інституалізації неформальної освіти дорослих та прагненням підпорядкувати її системним імперативам. Погляд на неформальну освіту дорослих як прибуткову послугу, що успішно продається на світовому ринку, суттєво звужує та обмежує її суспільні та культурні завдання.

Неформальна освіта дорослих має великі соціальні й педагогічні потенційні можливості для формування демократичної громадянськості, оскільки здатна сприяти вирішенню проблем місцевої громади, а через неї

впливати на демократичні зрушення у суспільстві, для формування демократичної громадянськості, гармонійно поєднуючи та розвиваючи дві складові: особистісний розвиток дорослої людини і здатність та потребу в активній участі у справах спільноти, уміння відстоювати громадянську позицію, співпрацювати з іншими людьми; розвитку активного громадянства, переведення його на рівень звички, моделі поведінки. Водночас неформальна освіта дорослих може стати тим механізмом, який забезпечить гармонію в суспільстві і сприятиме встановленню довіри між громадянами і владою.

Література

1. Лук'янова Л.Б. Концептуальні засади формування законодавства у галузі освіти дорослих // Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання в умовах соціально-економічної нестабільності: матеріали VII Міжнар. наук.-практ. конф., 28 жовт. 2014 р., Київ. У 2 ч. – К.: ІПК ДСЗУ, 2014. – Ч. 2. – С. 52–59.
2. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія [за ред. Н.Г. Ничкало]. – Суми: Еллада-S, 2008. – 444 с.
3. Терьохіна Н.О. Неформальна освіта дорослих: американський досвід для України: метод. рек. – Суми: Вид-во СумДПУ імені А.С. Макаренка, 2014. – 50 с.
4. Adult Education for Democratic Citizenship: A review of the research literature in 9 European countries / ed. by Marcella Milana / Synthesis report. – Aarhus: Danish School of Education, University of Aarhus, 2007. – 122 p.
5. Brookfield S. Learning Democracy: Eduard Lindeman on adult education and social change / Stephen Brookfield (ed.). – Beckenham: Croom Helm, 1987. – 256 p.
6. Heydt J.M. Education for democratic citizenship: word and actions – Council of Europe, 2001. – 44 p. – URL: <https://www.coe.int>
7. Highlander Folk School 25th Anniversary – URL: <http://crdl.usg.edu/events/highlander>
8. Illeris K. Adult Education and Adult Learning – Malabar, FL: Krieger, 2004. – 245 p.
9. Jarvis P. International Dictionary of Adult and Continuing Education [2nd ed.] – London: Taylor & Francis, 2007. – 202 p.
10. Jensen N.L. A Grundtvig Anthology. Selections from the writing of N.F.S. Grundtvig (1783-1872) – Copenhagen: James Clarke & Co, 1984. – 196 p.
11. Knowles M.S. The modern practice of adult education: from pedagogy to andragogy – Chicago: Associated Press Follett Publishing Company, 1980. – 400 p.
12. Martin I. Adult education: lifelong learning and citizenship: some ifs and buts // International Journal of Lifelong Education. – 2003. – № 22. – P. 566–579.
13. Merriam S. Brockett R. G. The Profession and Practice of Adult Education: An Introduction. – San Francisco: Jossey-Bass, 2007. – 396 p.
14. OECD. 2015. Recognition of Non-formal and Informal Learning. – Paris, OECD. – URL: <http://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/recognitionofnon-formalandinformallearning-home.htm>
15. UNESCO Institute for Lifelong Learning. CONFINTEA VI: Belém framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future (BFA). Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2009. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001814/181414e.pdf>
16. Zøllner L. Education and Enlightenment. – Odense: University of Southern Denmark, 2000. – 55 p.

ІНФОРМАЦІЙНЕ СУСПІЛЬСТВО ЯК ПРОСТІР ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Кочубейник О.М.

kochubeynyk@gmail.com

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

Методологія соціальних дисциплін у другій половині ХХ ст. характеризується виникненням низки нових концепцій, що намагаються виявити глобальні тренди, пояснити основні причини й спрогнозувати наслідки істотних змін, що розпочалися у суспільстві загалом та основних його сферах. Оскільки увага дослідників фокусувалася на різних аспектах змінюваної соціальності (соціокультурних, технологічних, інформаційних, економічних, політичних тощо), то відповідно різнилися уявлення про джерела соціальних змін, що мало наслідком урізноманітнення термінів, яким позначувалася нова соціальність. Зокрема тепер йдеться не про «постіндустріальне суспільство», а «суспільство ризику», «плинне суспільство», «суспільство споживання», «суспільство спектаклю», «індивідуалізоване суспільство», «глобалізоване суспільство», «мережеве суспільство» «інформаційне суспільство» тощо.

Можна стверджувати, що основний методологічний «зсув» у соціальних дисциплінах пов'язаний із кризою модерну: теорії, засновані на універсалізмі, втратили дієвість згаданого концепту внаслідок руйнації колишньої індустріальної моделі розвитку суспільств. Постіндустріальність усе частіше починає інтерпретуватися з урахуванням принципу плюральності та його кореляту: уявленням про практично нескінченну кількість якісно однотипних, «рівноправних» чинників виникнення будь-якого феномену (процесу). Власне концепт інформаційного суспільства і є реалізацією такої методологічної плюральності: він кристалізує розуміння соціальної реальності, де основним виробничим ресурсом є інформація, що породжує потребу у наукомістких технологіях, інноваціях, загалом – у підвищенні ролі знань. Фактично, основним «товаром» в новій формі соціальності постає інформація, а розвиток суспільства і забезпечення добробуту його членів (як матеріального, так і психологічного) пов'язується зі зміною місця знання в системі регуляції соціальних пріоритетів, а саме: знання постають і як основне джерело виробництва, і якнайбільш значущий продукт і як умова конкурентної переваги. Причому це, на нашу думку, можна застосувати і до певного сегменту суспільного життя, і до окремої особистості. Очевидно, перехід до інформаційного суспільства не передбачає зникнення індустріальної складової і навіть не передбачає її знецінення. Перехід до нової організації суспільства означає вироблення механізмів швидкої інтеграції інформації в індустрію, упровадження наукових відкриттів у технології виробництва.

Найбільш цікаву філософську модель інформаційного суспільства запропонував Й. Масуда, постулюючи такі його риси: основою інформаційного суспільства є комунікаційні комп'ютерні технології; провідною галуззю економіки – наукомістке виробництво; виробництво систематизованої інформації, технологій і знання; основним суб'єктом соціальної активності є «вільне співтовариство»; основною метою в новому суспільстві буде реалізація «цінності часу». Інтегральним підсумком досягнення суспільством

вищого щабля розвитку інформатизації є можливість користуватися інформацією «так само вільно, як електрикою і водою» через національні (а згодом глобальні) комунікаційно-обчислювальні мережі [1].

Проте формування інформаційного суспільства, створення нового альянсу індустріалізації із інформатизацією, неминуче означає зміну організації соціальності, яка відбувається внаслідок радикальних змін в структурі світової економіки, збільшення частки інформаційних продуктів і послуг, створення глобального інформаційного простору, що забезпечує інформаційну взаємодію людей, доступ до світових інформаційних ресурсів.

Основними особливостями інформаційного суспільства, які, на нашу думку, визначають напрями трансформації соціальних інститутів, є такі:

- інформатизація суспільства постає як фрейм, в рамках якого суспільні трансформації різних сфер не просто пов'язані одна з одною, а призводять до синкретизму культурних, соціальних, технологічних, економічних та політичних змін, що зумовлює радикальні перетворення формату соціальності;

- інформаційні потоки розмивають часові, просторові, політичні, культурні та інші кордони, що, з одного боку, приводить до глобалізації соціальних практик, а з іншого – уможливорює своєрідну «балканізацію» ідентичностей, створюючи необмежений діапазон самоідентифікацій;

- інформаційні технології починають функціонувати у режимі виробництва ментальних (духовних) змін, оскільки електронні засоби індивідуального користування, уможливаючи миттєвість отримання необхідної інформації і, тим, самим, змінюючи швидкість реагування особистості на різноманітні виклики, змінює зміст масової культури, освіти, системи потреб, норм та цінностей;

- інформатизація індустріалізації спричинює виникнення нових видів зайнятості, нових місць на ринку праці, а отже, вимагає безперервної професійної підготовки і перепідготовки, що неможливо здійснити в повному обсязі, покладаючись на ресурси сучасної системи освіти.

Дійсно, одним із суспільно значущих наслідків переходу до інформаційного суспільства є неконтрольований, постійно зростаючий, інформаційний потік або, точніше – «інформаційний вибух» (М. Епштейн). Вибухове зростання кількості інформації – не тільки розважальної, але й професійно необхідної – призводить до того, що людина починає відчувати це збільшення як гніт, як чинник хворобливого стресового стану, який лише буде посилюватися з огляду на інтенсифікацію темпів життя. Обсяги інформаційних потоків настільки зросли, що психологи прогнозують виникнення і поширення захворювань та розладів, пов'язаних з постійними інформаційним перевантаженнями і стресами (наприклад, виникнення «інформаційної аномії» [2]).

Перед суспільством загалом та психологією зокрема постає проблема пошуку адаптаційних ресурсів (і особистості, і суспільства) та вироблення найбільш ефективних стратегій зменшення протиріч між новою соціальністю та психологічним благополуччям людини. Роль освіти в цьому процесі може виявитися вирішальною, адже вона, з одного боку, забезпечує процес відтворення і трансляції знань, інформації, досвіду і відповідних установок на їх використання, з іншого – включається в процес капіталізації знань,

конвертуючи їх у суспільно значущі еквіваленти (кваліфікацію, експертність, продуктивність, інноваційність тощо).

Водночас це означає докорінну зміну принципів функціонування освіти як соціального інституту. Зокрема йдеться про впровадження освіти дорослих як освітньої системи, що уможливить набуття ними актуальних та нових навичок, умінь та знань, які будуть затребувані з огляду на тотальні зміни ринку праці. Ця система має свої специфічні характеристики, що актуалізуються у зв'язку з переходом до інформаційного суспільства. Так, йдеться про «неперервність, відкритість, активну інтеграцію її із медіа-освітою; інформаційну доступність, що ставить під сумнів домінуючу роль педагогів у навчанні та взагалі необхідність здобуття дорослою людиною освіти у традиційних навчальних закладах; втрату чіткості меж освітнього процесу й однозначної заданості їх лише роками навчання особистості у закладі освіти; зростання ролі суб'єкта у проектуванні освітнього процесу й перетворенні його на спосіб реалізації «авторства» свого життя, планування кар'єри і здобуття свого місця у світі; усвідомлення того, що знання – не мета, а засіб її досягнення; рефлексивне засвоєння знання (постійний перегляд соціальної реальності у контексті нової інформації); міждисциплінарність, модульність змісту освіти, відповідність його можливостям особистості та рівню її домагань; пріоритет самоосвіти упродовж усієї професійно-освітньої діяльності [3, с. 35].

Слід погодитися із тим, що здобуття освіти, зокрема професійної, нині в нашій країні вже не відповідає вимогам часу. У Концепції розвитку освіти дорослих в Україні наголошується, що головним завданням такої освіти є створення культурно-освітнього середовища, яке здатне забезпечити сприятливі умови для навчання й виховання на принципах life education.

Входження в добу інформаційного суспільства із його вибуховим створенням нової інформації і миттєвим її «старінням» призводить до того, що період ефективного функціонування отриманих людиною знань, навичок, умінь, набутих компетенцій і навіть досвіду, виявляється нетривалим. Ключовим моментом згаданої концепції є те, що навчальна діяльність (освіта) не повинна бути фіналізованою та відокремленою сферою життєдіяльності дорослої людини.

На нашу думку, реалізація Концепції освіти дорослих повинна враховувати кілька психологічних фактів, які обумовлюють специфічність останньої. По-перше, доросла особа зазвичай має більш виражену мотивацію порівняно з молоддю, що, звичайно, спрацьовує на користь ефективного впровадження. Однак, по-друге, це поєднується із тим, що дорослі, як правило, мають вже як досвід освітньої діяльності, так і навички практичної роботи, а тому їхні запити є більш конкретними й прагматичними. Ці навички форматомано вже усвідомленим ставленням до освіти та власних освітніх потреб (включаючи як позитивні, так і негативні аспекти). По-третє, на відміну від дітей і молоді дорослі часто мають жорсткі часові рамки, оскільки необхідність отримати освіту накладається на паралельний процес трудової діяльності (або відрив від безпосереднього робочого процесу дуже стислий).

Іншими словами, освіта дорослих, потребуючи високого ступеня узгодженості між вимогами інформаційного суспільства та особистими перевагами конкретної людини щодо шляхів конструювання власної

кар'єри та професійної діяльності, може сприяти створенню умов для розвитку, самореалізації особистості впродовж життя, збільшенню її інтелектуального капіталу, усвідомлення нею власної самоефективності.

На наше переконання, існують окремі реалії сьогодення та пов'язані із ними особливості психологічного реагування особистості, які можуть чинити ризики інгібіції успішного та ефективного впровадження освіти дорослих, а тому вони мають бути враховані при розробленні стратегій її впровадження.

Одним із таких інгібіторів є ейджизм, який виявляється доволі значущою детермінантою поведінки на ринку праці. Очевидно, одним із завдань освіти дорослих є адаптація особи до умов інформаційного суспільства та змін на ринку праці, що відбуваються впродовж останніх десятиліть. Водночас реалією українського життя, яка, фактично, супроводжує особливості формування суспільства нового типу, є старіння населення і тим самим – його невідповідність новим вимогам. Здавалося б, що освіта дорослих постане найадекватнішим засобом усунення проблеми, сприяючи формуванню нових компетенцій у осіб літнього віку, тим самим продовжуючи їхнє професійне життя. Проте особливості ставлення роботодавця до віку працівника формують вимоги ринку праці доволі суперечливим чином. З одного боку, вік є еквівалентом професійного досвіду, що повинно відгравати позитивну роль в процесах відбору на посаду, з іншого – він постає основою одного з видів соціальної дискримінації. Сучасні компанії охочіше запрошують у свій штат людей «з новим менталітетом» і «новим мисленням», тобто «амбіційних, ініціативних, активних, цілеспрямованих», аніж тих, що мають значний професійний стаж. Відмінною особливістю ейджизму в нашій країні є те, що спостерігається дискримінація осіб, які ще не входять в категорію «літніх»: незатребуваність на ринку праці відчувають вже особи 40-45 років. Молодій особі пропонують можливість професійного і кар'єрного розвитку замість гідних умов оплати її праці. Досвідчений працівник, чітко уявляючи свою «вартість», не погодиться «працювати тільки за ідею», очікуючи вищої заробітної платні. У цьому сенсі він «неконкурентоспроможний», оскільки значна кількість компаній в країні отримують прибуток не стільки з якості вироблених продуктів чи послуг, скільки зі зниження собівартості виробництва.

Таким чином, ейджизм може виявитися доволі серйозною психологічною перешкодою для впровадження освіти дорослих: людина, усвідомлюючи, що після сорока років вона швидко втрачає шанси на працевлаштування (і це дійсно є сумною реальністю), може не сприймати освітні можливості як перспективні, знецінюючи їх, вважаючи їх зайвими чи непотрібними. Відповідно необхідний соціальний супровід дій та заходів, пов'язаних із реалізацією Концепції (таких, приміром, як соціальна реклама, пропаганда тощо), що дозволить послабити згадані психологічні реакції. І, можливо, необхідний орган для контролю за недопущенням дискримінації за віком при працевлаштуванні, який повинен здійснювати моніторинг процесів і станів на ринку праці.

Другим інгібітором, що також може стати у перешкоді, виявляється розрив між законом і реальними практиками в сфері праці, особливо в процесі працевлаштування. Доволі поширеним є стереотип, що кваліфікація при наймі на роботу відіграє не найбільш значущу роль, і без особистих зв'язків не можна знайти «хорошу роботу». А тому – який сенс продовжувати освіту, якщо

вона не надасть конкурентних переваг на ринку праці, і для працевлаштування потрібні лише особисті зв'язки? Іншими словами, в умовах політичної та економічної нестабільності, бюрократичних пасток, порушення чинного трудового законодавства, різкого соціального розшарування й матеріального зубожіння, масової апатії та депресії більшістю населення виникає ризик знецінення змісту освіти, що акцентує увагу на всебічному особистому розвитку та участі у збалансованому і незалежному соціальному, економічному і культурному розвитку суспільства. А отже, соціальна реклама повинна конструювати освіту дорослих як систему, яка дозволить послабити дію суб'єктивних критеріїв при наймі на роботу.

Третім інгібітором слід назвати знецінення освіти загалом як значущого чинника подальшого успіху. Фактично сьогодні ми спостерігаємо розрив між наголошенням значущості наукомістких сфер зайнятості та катастрофічним зниженням якості освіти. Варто також згадати кризовий стан фінансування науки в Україні, який також зменшує повагу до неї й освіти загалом, формуючи стереотип, що «освіта – це зайве, головне – амбітність та зв'язки». Крім того, знецінення освіти набуває стійкої форми, визначаючи мотивацію поведінки молодшої людини і під час навчання, і в процесі пошуку роботи. Доволі значною є частка випускників вишів, які працюють не за фахом, а отримують роботу «завдяки зв'язкам» або «випадково» в іншій сфері, внаслідок чого сам факт отримання освіти виявляється від'єднаним від загальних життєвих перспектив. Диплом та освіта виявляються «формальностями», які зі змістом життя можуть бути не пов'язаними, або, принаймні, вони не є обов'язковими для успішної кар'єри. Ще одним психологічним чинником загального знецінення освіти є надлегка доступність вищої освіти. Це знижує якість освіти (і, відповідно, знецінює її психологічну вартість для особи), оскільки в рейтингові виші поступають не за здібностями, а за матеріальним можливостям: кількість «бюджетних місць» є настільки малою, що перестає визначати ситуацію у сфері формування інтелектуального капіталу. Отже, надмірна доступність вищої освіти в країні призвела до її гострого знецінення. Цей негативний стереотип, на нашу думку, може істотною мірою генералізуватися і на інші форми, включаючи освіту дорослих: якщо вища освіта «майже непотрібна формальність», то який сенс в освіті впродовж життя?

Останнє означає, що впровадження освіти дорослих має включати дії, які «повернуть» значущість освіти в Україну, дії, які знищать зневажливе ставлення до неї загалом.

Четвертим інгібітором можна назвати скорочення життєвих проектів як наслідок соціальної аномії. В інформаційному суспільстві, для якого характерні якісно інші комунікаційні та інформаційні можливості, набирає потужності специфічна форма прояву аномії – поширеність коротких життєвих проектів. Короткі життєві проекти – це індивідуальні плани у різних сферах життя особи (соціальної, економічній, сімейній), розраховані на нетривалий час. Іноді такі плани не перевищують одного-двох календарних років. Такі проекти означають, що людина прагне отримати максимальний обсяг соціальних ресурсів в максимально короткий час. І це, певною мірою, суперечить ідеї освіти впродовж життя. Очевидно, причиною домінування коротких життєвих проектів постають загальне соціальне тло занепокоєння, страхи і побоювання, нестабільність ціннісних основ, що суб'єктивно не дозволяють подовжувати

бачення своїх життєвих перспектив. Водночас упровадження освіти дорослих потребує саме довготривалих життєвих проєктів. Отже, можемо говорити про те, що успішність реалізації Концепції потребує також скоординованих зусиль соціальних психологів та розроблення програм, що скорегують загальний аномійний стан суспільства та сформують загальний позитивний фон для вибудови довготривалих життєвих перспектив. Хоча, зрозуміло, без загального економічного зростання та підвищення матеріального добробуту, це завдання не вирішується.

Насамкінець зазначимо, що сучасні глобалізаційні тренди, які змінюють культурний контекст буденного життя, призводять до того, що система освіти в Україні отримує можливість формування потужних ресурсів, які забезпечать входження країни у світовий освітній простір. Саме освіта дорослих, будучи одним з найважливіших пріоритетних напрямів, забезпечить вирішення проблем нової соціальності. Звичайно, у кожній країні є специфічні проблеми та специфічні «стереотипи минулого», що ускладнюють або гальмують процес впровадження нових програм, ідей, систем, викликають протиріччя, а іноді й конфлікти, проте нинішній період є сприятливим для врахування у національній освіті кращих зразків педагогічного досвіду інших країн зі збереженням здобутків вітчизняної освіти.

Література

1. Masuda Y. The Information Society as Post-Industrial Society. – Washington: World Future Society, 1981. – 178 p.
2. Карпова А.Ю. Информационная аномия: выбор на грани фола // Власть. – 2014. – № 1. – С. 41-45.
3. Отич О. Освіта дорослих у суспільстві знань // Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія ; За ред. А. Василюк, А. Стоговського. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2017. – С. 31-48.

Розділ II ОСВІТНІ ПОТРЕБИ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ

БАР'ЄРИ ТА СТРАТЕГІЯ ПІДВИЩЕННЯ ОСВІТНЬОГО РІВНЯ ДОРΟΣЛИХ З ОСОБЛИВИМИ ПОТРЕБАМИ

Засенко В. В., Прохоренко Л. І.

lesya-prohor@ukr.net

***Інститут спеціальної педагогіки
і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України***

Розвиток демократичних інститутів у державі, її соціально-економічний статус, формування духовної культури та моральних якостей особистості значною мірою визначаються рівнем освіти членів суспільства, ставленням до них як до найвищої соціальної цінності. В цьому сенсі не є винятком особи з особливими потребами, які є повноцінними членами суспільства і від рівня освіти яких залежить ефективність і безболісність «входження» їх в соціум. Тож, у цьому сенсі значна увага приділяється освіті саме цієї категорії дорослих. Починаючи з перших освітніх шаблів, для кожного з них, а саме переддошкільної, дошкільної і шкільної освітніх ланок, здійснюється підготовка нових методик навчання і психолого-педагогічного та корекційно-розвивального супроводів.

Важливою віхою стали прийняті Закони України «Про вищу освіту» і «Про освіту» (2017). Ці документи на законодавчому рівні гарантують здобуття особам з особливими потребами будь-якого шабля в освітній піраміді, в тому числі у зрілому віці.

Основна мета навчання і виховання осіб з особливими потребами – повноцінна інтеграція в суспільство, їхня спроможність нести соціальні навантаження, сприймати інтелектуально-естетичні цінності суспільства, опановувати морально-етичні норми людських взаємин.

Цілком природно, що досягнення поставленої мети можливе лише за наявності в суспільстві відповідних умов для розвитку і виховання осіб цієї категорії. У нашій державі свого часу було створено чітку диференційовану систему спеціальних навчально-виховних закладів (в т.ч. дошкільні й середні спеціальні) кількох типів, для кожної із категорій дітей, що мають ті чи інші особливості психофізичного розвитку (глухих, слабкочуючих, сліпих, слабозорих, дітей з порушеннями опорно-рухового апарату, затримкою психічного розвитку, обмеженими розумовими можливостями, мовленнєвими порушеннями та ін.).

Слід зазначити, що спеціальні школи-інтернати для дітей з особливими потребами, які донині були основним навчально-виховним центром для цієї категорії школярів, попри сегрегативну ознаку, мали певні успіхи у розв'язанні цих питань, а випускники спеціальних шкіл одержували можливість працевлаштування та продовження навчання у різних типах навчальних закладів. Нині спеціальні школи-інтернати в контексті освітньої реформи України набувають функцій навчально-реабілітаційних центрів, що

забезпечить оптимальні умови навчання і виховання учнів з особливими потребами.

Нині не викликає подиву той факт, що значна частина юнаків і дівчат з особливими потребами після випуску навчається у професійно-технічних училищах, коледжах, закладах вищої освіти. Що стосується навчання осіб з особливими потребами у закладах вищої освіти, то слід зазначити, що в Україні проводиться групова й індивідуальна форма підготовки фахівців з вищою освітою із числа осіб з особливими потребами. Так, зокрема, спеціальні групи для осіб з порушеннями слуху було відкрито при Національній академії мистецтв, Відкритому міжнародному університеті «Україна», Донецькому політехнічному інституті, Львівському лісогосподарському інституті, Національному університеті легкої промисловості, Національному університеті фізкультури і спорту.

Індивідуально-групова форма підготовки осіб з особливими потребами, зокрема, глухих і зі слабким слухом, здійснюється в Національному педагогічному університеті імені М.П. Драгоманова, Національному технічному університеті «КПІ», Національному університеті народного господарства. У цих навчальних закладах особи з порушеннями слуху на рівні з іншими в той чи інший період здобували і здобувають вищу освіту, успішно оволодівають бажаною спеціальністю, підвищують фаховий рівень. Це ще раз переконує в практично необмежених можливостях осіб з особливими потребами і спонукає до більш дієвого й ефективного проведення відповідної роботи з молоддю з особливими потребами заради формування у них освітніх планів і подальшого здобуття у дорослому віці вищого рівня освіти.

Втім, на загальному тлі позитивних зрушень освітній рівень осіб з особливими потребами залишається недостатнім, особливо це дається взнаки у дорослому віці. Як засвідчує досвід, далеко не в усіх дорослих осіб з особливими потребами, а в минулому випускників спеціальних закладів освіти, соціально-трудова адаптація відбувається швидко і безболісно. Цілком зрозуміло, що частина цієї категорії дорослих не може опанувати наступні освітні щаблі в силу особливостей свого психофізичного стану (порушення інтелектуального розвитку тощо). Втім, значна частина осіб з особливими потребами має для цього всі можливості (особи з порушеннями слуху, зору, мовлення та ін.).

Як показало наше дослідження, першочерговий вплив на інтеграційні процеси дорослих з особливими потребами мають такі чинники: якість їхньої минулої шкільної підготовки; профілі професійно-трудового навчання; орієнтація на підвищення освітнього рівня; наявність адекватних життєвих планів у цілому.

Слід зазначити, що майже кожен другий дорослий з особливими потребами свого часу мав задовільні знання. Певною мірою через це лише трохи більше 10% випускників продовжують навчання у тій чи іншій формі і підвищують свій освітній рівень. При цьому значної уваги заслуговує питання їхньої освітньо-трудової підготовки в минулому, ще в стінах школи.

Незважаючи на накопичений досвід трудового навчання, на сучасному етапі існує низка актуальних проблем. Одна з них – визначення науково-обґрунтованої номенклатури професій і спеціальностей відповідно до

можливостей осіб з особливими освітніми потребами, нових соціально-економічних і культурно-освітніх потреб у країні.

Наголосимо, що зараз у більшості закладів освіти здійснюється трудова підготовка з обмеженої кількості традиційних профілів (столярна, слюсарна і швейна справи). Це призводить до того, що чимало осіб з особливими потребами, потрапивши у світ дорослих, одразу прагнуть здобути інші спеціальності, а це потребує значних матеріальних і моральних витрат як від держави, так і від особистості, а практично кожен п'ятий дорослий з особливими потребами залишається непрацевлаштованим взагалі. Як відомо, серед дорослих осіб, які мають ті чи інші особливості психофізичного розвитку, є немало таких, які свого часу виявляли особливий інтерес, здібності, а інколи і талант до різних видів діяльності.

У системі загальної освіти створено профільні школи та класи з поглибленим вивченням тих чи інших предметів. Крім того, передбачено створення можливостей для широкого вибору форм освіти, навчально-виховних закладів, засобів навчання і виховання, які відповідали б освітнім запитам особистості; запровадження варіативного компоненту змісту освіти, диференціацію та індивідуалізацію навчально-виховного процесу.

На жаль, у сучасній системі навчання осіб з особливими освітніми потребами нині в більшості випадків такі умови практично відсутні. Тому виникає потреба і гостра необхідність удосконалення підготовки до самостійного трудового життя осіб означеної категорії, що вимагає, на наш погляд, певної перебудови організації системи освіти цієї категорії. Принципово важливого значення в цьому контексті набуває забезпечення максимально можливої диференціації навчання, особистісно-орієнтованого і компетентнісного підходів, що слугувало б підґрунтям для здобуття освіти особам з особливими потребами в дорослому віці.

Існує також низка причин – чому особи з особливими потребами, закінчивши навчальний заклад того чи іншого типу, не мають бажання і не планують продовжувати своє освітнє чи освітньо-професійне зростання. Ці причини умовно можна поділити на дві групи: перша – організаційні, друга – змістові. У цьому сенсі до *організаційних* умов, які негативно впливають на рівень освітньої (освітньо-професійної) підготовки дорослих осіб з особливими потребами, слід віднести такі:

- фактичний занепад системи заочного і вечірнього навчання у різних типах закладів освіти. При цьому дистанційна форма навчання не стала стовідсотковим замінником;

- скорочення кількості спеціальних професійно-технічних закладів освіти, а також спеціальних груп в інших навчальних закладах, в тому числі у закладах вищої освіти;

- зменшення кількості бібліотек. Натомість інтернет-ресурси, зважаючи на особливості психофізичного розвитку окремих категорій дорослих осіб, не стали повноцінним джерелом знань та ін.

До причин небажання продовжувати навчання, безумовно, слід віднести зміст та якість освітньої підготовки осіб з особливими потребами і найперше шкільної. Така підготовка охоплює цілу палітру питань. Скажімо, окрім якісної безпосередньо освітньої підготовки в загальноосвітній школі, школі-інтернаті чи навчально-реабілітаційному центрі, сюди відносяться рівень і якість

орієнтаційної і профорієнтаційної роботи в закладі освіти, що безпосередньо впливає на зміст і стійкість життєвих планів (в тому числі освітнього спрямування) випускників середніх навчальних закладів чи середніх спеціальних навчальних закладів (залежно від того, яка форма навчання – інклюзивна чи в системі спеціальних закладів освіти).

За результатами дослідження, в середньому менше третини випускників і учнів з особливими освітніми потребами старших класів спеціальних шкіл-інтернатів чи навчально-реабілітаційних центрів планує продовжити подальше навчання у дорослому віці. Серед випускників останніх років продовжують навчання і в такий спосіб здобувають вищий щабель освіти менше 10% осіб з особливими потребами, що, безумовно, зважаючи на їхні об'єктивні можливості, є досить низьким відсотком.

Тож, з метою сформованості у дорослих осіб з особливими потребами адекватних планів на майбутнє і, зокрема, щодо продовження освіти доцільно:

- ще в юнацькому віці знайомити осіб з особливими потребами з вимогами до освітнього рівня працівників на сучасному етапі;
- здійснювати комплексну психолого-педагогічну оцінку молодих людей з особливими потребами, їхніх можливостей і планів здобуття подальшої післяшкільної освіти;
- проводити орієнтаційну роботу з метою усвідомлення юнаками і дівчатами з особливими потребами необхідності підвищення свого освітнього рівня у дорослому віці та факторів, що обумовлюють цю необхідність;
- знайомити осіб з особливими потребами із системою освіти в Україні;
- знайомити випускників з особливими потребами з тим чи іншим типом освітнього закладу та з особливостями процесу навчання в ньому, що, власне, і полегшить вибір такого закладу для здобуття вищого щабля освіти у дорослому віці;
- проводити поглиблену роботу з підготовки осіб з особливими потребами до продовження освіти.

На окрему увагу заслуговує психологічна підготовка дорослих осіб з особливими потребами до подальшого здобуття освіти. В цьому сенсі величезне значення має розпочата робота ще у шкільний період, зокрема шкільному психологу, класному керівникові та батькам. Як відомо, питання людини з особливими освітніми потребами як суб'єкта навчання є однією з центральних проблем психології освіти дорослих. Неефективна взаємодія осіб з особливими потребами у процесі здобуття освіти, зокрема у дорослому віці, призводить до нерезультативного засвоєння знань, виникнення внутрішньо-групових конфліктів, труднощів у спілкуванні, що перешкоджає ефективному навчанню та розвитку особистості. Вирішити ці питання можливо запровадивши механізми надання послуг із супроводу дорослих осіб з особливими потребами, що здобувають вищу освіту, з реалізації діалогічної взаємодії в процесі особистісного розвитку та групової динаміки як чинника технологізації особистісно орієнтованого й професійно орієнтованого навчання. Тобто, необхідним вбачається створення таких умов, які забезпечать більшу ефективність вирішення завдань групою і спеціальне виховання можливостей здійснення діалогічної взаємодії кожним учасником, що є важливим при навчанні дорослих осіб з особливими потребами у закладах вищої освіти. Важливим також є:

– більш широке запровадження інноваційної форми і технології навчання дорослих з особливими потребами (найперше – інклюзивної форми навчання);

– ще у закладах середньої освіти започаткування профільного навчання осіб з особливими потребами (як у межах навчального закладу, так і в окремих класах чи групах), що спонукатиме у перспективі до продовження освіти вже у дорослому віці за обраним фахом;

– оснащення навчальних закладів сучасною корекційно-розвивальною апаратурою, якою могли б користуватися дорослі особи з особливими потребами;

– уведення до ліцензійних умов навчальних закладів, і зокрема, закладів вищої освіти, обов'язкових вимог щодо забезпечення архітектурної доступності згідно з існуючими державними будівельними нормами і стандартами.

Важливого значення під час проведеної роботи з підготовки осіб з особливими потребами до подальшого здобуття освіти набуває розроблення педагогічним колективом закладу загальної середньої освіти спільно з батьками єдиних вимог і порад у визначенні їхніх планів на майбутнє, доросле життя, в тому числі його освітню траєкторію. Доцільно також підтримувати постійний зв'язок із випускниками, аналізувати їхню післяшкільну діяльність й доводити необхідність підвищення освітнього рівня.

Ефективність роботи щодо підготовки осіб з особливими потребами до самостійного життя може бути досягнута лише за умови тісної взаємодії всіх чинників, системного педагогічного керівництва цим процесом і загалом підвищенням у ньому ролі школи. Активізація роботи за визначеними напрямками дасть змогу, з одного боку, наблизити освітні вимоги до загальноприйнятих стандартів, а з іншого – забезпечити можливість особам з особливими потребами всіх категорій здобувати бажаний рівень освітньої і фахової підготовки, маючи при цьому у дорослому віці можливості для альтернативного вибору форм навчання і типу навчального закладу.

Отже, на загальний стан зростання рейтингу і підвищення освітнього рівня як молоді, так і дорослих осіб з особливими потребами в кінцевому результаті позитивно вплине і запровадження Концепції реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа», де передбачено цілу низку інноваційних підходів і практик.

Як бачимо, освіта дорослих осіб з особливими потребами в Україні, як і освіта взагалі, перебуває у стані постійного пошуку, оновлення й удосконалення. Успіх цього процесу визначальною мірою залежить від розуміння кінцевої мети, спільних зусиль практичних працівників, науковців, Українського товариства глухих, Українського товариства сліпих, інших громадських організацій, усієї педагогічної громадськості.

Література

1. Засенко В.В. Сучасні проблеми теорії і практики навчання дітей з особливими потребами [Електронний ресурс]. – URL: http://canada-ukraine/org/ukr_Jurnal_V1.htm
2. Засенко В.В. Спеціальна освіта: стан і пріоритети розвитку // Освіта осіб з особливими потребами: шляхи розбудови / В.В. Засенко. – К., 2010. – №1. – С.4–7.
3. Про освіту [Електрон. ресурс] : Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII // Верховна Рада України. – Київ, 2017. – [Електронний ресурс]. – URL:

<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>; <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2017-06-14/7579/>.

4. Про вищу освіту [Електронний ресурс] : Закон України від 25. 07.2018, № 1556-VII // Верховна Рада України. – Київ, 2017. [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
5. Шевцов А.Г. Особистісно центрована концепція формування реабілітаційного простору професійної освіти // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського державного університету : Серія соціально-педагогічна. Випуск VII. / За ред. О.В. Гаврилова, В.І. Спивака. – Кам'янець-Подільський: ПП Мошинський В.С., 2007. – 420 с.

РОЗВИТОК ПРАКТИЧНОГО ІНТЕЛЕКТУ ЯК ОСВІТНЯ ПОТРЕБА СУЧАСНОЇ ДОРΟΣЛОЇ ЛЮДИНИ

Тименко В.П.

tymenkovp@gmail.com

***Київська державна академія декоративно-прикладного мистецтва
і дизайну імені Михайла Бойчука***

Глобалізація, інтернаціоналізація та міграція, культурне розмаїття, демографічні зміни, комп'ютеризація та інформатизація, гнучкість роботи і мінливість умов праці, реформа системи соціального забезпечення, індивідуалізація та її наслідки для соціальної згуртованості, екологічні кризи і зміна клімату – такими глибокими змінами відзначене сьогодення. Ці зміни вимагають пріоритетного розвитку практичного інтелекту на всіх освітніх рівнях і, зокрема, в освіті дорослих.

Практичний інтелект – це поєднання здібностей (тілесно-кінестетичної, просторової і натуралістичної), що забезпечує успішність практичної і проектно-творчої діяльності особам різного віку. Люди досягають успіху, пізнаючи, як слід користуватися своїми моделями сили і слабкості, які можуть бути пов'язані з трьома видами здібностей: аналітичними, творчими і практичними. Проектно-творчий потенціал практичного інтелекту у людини як правило прихований і повноцінно розкривається в ситуаціях повсякденного життя. Найчастіше в цих ситуаціях виникають проблеми спілкування, управління, соціального пристосування. Інакше кажучи, індивідам доводиться вирішувати завдання соціально-практичного характеру, внаслідок чого інтелект, який використовується в них, часто називають соціальним.

Відомий американський психолог з Єльського університету Р. Штернберг звернув увагу на відсутність у тестах з діагностики інтелекту завдань з практичної поведінки у різних життєвих ситуаціях. «Інтелект намагаються вимірювати за допомогою штучних конструкцій замість того, щоб наблизити його вивчення до реального життя. Швидкість сприйняття і пам'яті не вимірюють інтелект так, як ми його використовуємо в нашому повсякденному житті, тобто те, що я називаю "практичним інтелектом" [1, с. 5], [2]. Теоретичні засади діагностики практичного інтелекту в учнівської молоді досліджували науковці Інституту обдарованої дитини НАПН України [3]. Але дослідження, присвячені проблемі розвитку практичного інтелекту як освітньої потреби різних категорій дорослого населення, досі не здійснювалися.

Важливо, щоб розвиток практичного інтелекту став потребою сучасної людини у процесі неперервної освіти. Неперервна освіта в даний час є актуальною для освітньої політики на національному та міжнародному рівнях. Вона є частиною програм, що зорієнтовані на соціальні, економічні та культурні зміни в суспільстві. В умовах стрімкої глобалізації люди «третього віку» покликані зберігати дієздатність, а тому потребують нових життєвих компетентностей і проектно-творчої зокрема. Завдання з формування життєвих компетентностей інформаційного суспільства закладено в основу повсякденної орієнтації центрів та їх програм.

Змінюються форми освіти дорослих. Все більшого значення набувають рефлексивні форми отримання особистісно ціннісних знань: оцінювання інформації, її критика та аналіз, оцінювання неоднозначних ситуацій, а також здатність знаходити вихід у разі невизначеності чи відсутності належних знань з життєвої проблеми.

У зрілому віці дорослі, збагачені життєвим досвідом, адекватно розуміють свої потреби в професійній, соціальній, політичній та культурних сферах життя. Навчання в галузі освіти дорослих переважно базується на свободі вибору того, що відповідає освітнім потребам людини або того, що розглядається як нагальна потреба. Центри освіти дорослих від самого початку їх створення реагували на зміни у розумінні освіти дорослих та виникнення нових потреб окремих індивідів та суспільства загалом. Центри освіти дорослих перетворилися на місцям соціальної інтеграції. Вони є цілісними освітніми майданчиками для груп дорослих з різними стартовими позиціями і потребами у навчанні. Для деяких – це початок курсу грамотності чи заповнення «освітніх прогалін», для інших – вивчення мови або розвитку інтересу до сфери сучасних ЗМІ, тем здоров'я, екологічної чи художньої освіти. Центри виконують свою місію не тільки стосовно очевидних освітніх інтересів, а й з метою виявлення прихованих потреб, зокрема, потреб у творчості, що зумовлюється практичним інтелектом.

На нашу думку, для освіти дорослих необхідними є тести з діагностики практичного інтелекту. У ньому доцільно використати завдання, що відображають основні види реальних ситуацій, з якими зустрічаються дорослі люди. Характер розв'язуваних в тесті завдань конкретний, практичний, обмежений вимогами ситуації. Дослідниками передбачено такі типи завдань:

1) дозвіл *соціально-практичних* ситуацій, які особливо важливі для діагностики практичного мислення, оскільки результати розумової діяльності в кінцевому підсумку обумовлені соціальним середовищем, в якому людина живе і працює; проблеми координації та комунікації є не тільки проблемами спеціальних видів професійної діяльності, а й проблемами будь-якої практичної діяльності, а також побутових і життєвих ситуацій;

2) дозвіл *побутових поведінково-практичних* ситуацій; з ними стикається будь-яка людина, і вміння вирішувати побутові проблеми в найбільшій мірі свідчать про адаптацію людини до життя;

3) дозвіл *екстремальних поведінково-практичних* ситуацій; вони зустрічаються нечасто в житті звичайної людини, однак вміння вирішувати поставлені в них проблеми часто стає умовою виживання [4].

Ми поділяємо положення, обґрунтовані тими науковцями, які в освіті дорослих виокремлюють *проектно-творчі ситуації* з різних видів дизайн-діяльності.

Проблема розвитку у дорослих потреби у творчості є однією із найскладніших в андрагогії, оскільки має пряме відношення до пізнавальних потреб, зумовлених нереалізованими природними здібностями дорослої людини [5]. Це можуть бути природні здібності до художньої творчості, наукових відкриттів, технічних винаходів і раціоналізаторських пропозицій. Універсальна потреба в повноцінній інформації, що властива дорослій людині, є прагненням уможливити наблизитися до нового, досі непізнаного, що виходить за межі утилітарних матеріальних потреб. Потреба у творчості – це ознака готовності людини переступати стереотипні межі звичного, буденного і щораз потрапляти у безмежні світи нових вражень, інформацій, енергій. Така потреба властива теперішнім і давнім людським спільнотам.

У стародавніх греків богинями натхнення були музи. У деяких міфах мова йде лише про три музи: Мелет-«практику», Мнемє-«пам'ять», Аοїд-«пісню» [6]. У сучасному науковому розумінні муза «практики» – це профіль практичної обдарованості (практичного інтелекту) дорослої людини, муза «пісні» – профіль художньо-естетичної обдарованості, муза «пам'яті» – профіль академічної обдарованості. Всі ці три профілі обдарованості виявляються у проектній творчості дизайнерів. За умови взаємодоповнюваності художнього, технічного, наукового проектування може повноцінно виявлятися практичний інтелект дорослої людини.

Проектні технології як виявлення практичного інтелекту. Особливе значення для розвитку практичного інтелекту дорослих має прийом «думання руками» (очі бояться, а руки роблять). Значення практичного інтелекту для проектно-творчості засвідчує таке інтерв'ю: креативний директор фірми Banda Agency пояснює, як шукати натхнення і чому важливо «думати руками»: «У нас в агентстві є термін «думати руками». Дуже часто, щоб прийшло натхнення, потрібно змушувати себе розпочинати робити з проекту: розробляти дизайнерські пропозиції, монтувати пошукові макети, робити щонебудь руками, а не просто «думки в голові ганяти». І завжди в процесі продукування приходять хороші нові ідеї» [7].

Про важливість дизайн-мислення сучасної дорослої людини свідчать такі погляди успішних соціальних партнерів закладів дизайн-освіти:

«Коли люди говорять про дизайн, у центрі уваги зазвичай опиняється останній його аспект — естетика, тобто йдеться про приємні для ока візуальні образи. Однак оскільки форма відповідає функціональності, тому і послуги та продукція дизайну, що відповідають критеріям корисності, доступності й оригінальності, зазвичай є також естетично привабливими» (Дж. Марґус Клаар (J. Margus Klaar), партнер-засновник *Brand Manual*, куратор із дизайну у *Європейській академії інновацій*).

«Дослідження показали, що компанії, які інвестують у дизайн і використовують його стратегічно, як правило, розвиваються швидше. Уряд України міг би запустити програму підтримки, яка б допомогла компаніям ефективно використовувати дизайн» (Анна Вічер (Anna Whicher), керівник відділу політики дизайну в ПДР, Міжнародному науково-дослідному та технічно-конструкторському центрі при Кардіффському міському університеті).

«З огляду на складну економічну та політичну ситуацію в Україні, що склалася за останні кілька років, посилене використання дизайну могло б посприяти реорганізації послуг, підвищенню ефективності, а також допомогти у вирішенні складних завдань, з якими стикається суспільство (Луїз Аллен (Louise Allen), керівник відділу інновацій і розвитку у Раді дизайну та ремесел Ірландії, керівник міжнародних проектів у рамках програми «Дизайн в Ірландії-2015») [8].

Дизайн – важлива умова підвищення цінності, якості життя та сталого розвитку. Дизайн – це методологія, спосіб мислення, який намагається подолати розрив між креативністю та інноваціями, технологією та користувачем, наукою та ринком. Дизайн релевантний для всіх сфер існування, від розвитку бізнесу, суспільства та економіки до розробки ідей, проектів, продуктів, послуг, процесів та подій. Цей вид проектно-творчої діяльності є джерелом економічного зростання та утворення нових робочих місць, а також методом, який забезпечує інноваційність та конкурентоспроможність в інших сферах життя. Так, завдяки дизайну створюються сприятливіші умови для британських працівників, зокрема, у цій галузі працюють дизайнери з числа етнічних меншин, а також люди з інвалідністю чи захворюваннями, у яких обмежена працездатність. Це особлива категорія дорослого населення, що потребує соціальної допомоги. Ось чому необхідно впроваджувати трансформаційну потужність дизайну і, зокрема, розвивати потребу дорослих у дизайн-освіті.

Економічна цінність дизайну в різних країнах.

Україна. Сфери дизайну у нас є складовою різноманітних галузей. Додаткова цінність видів діяльності, пов'язаних із дизайном, становить 47,7 млн грн. У країні працює 15,4 тисячі дизайнерів продуктів та одягу, інтер'єру та декору, графічних і мультимедійних проектів [9].

Данія. 52% бізнес-компаній цієї країни стверджують, що використовують дизайн. 74% з них вважають, що дизайн позитивно впливає на фінансові результати, , 80% вважають, що дизайн значною мірою підсилив їхній бренд. 90% компаній використовують дизайн у процесах та прийнятті стратегічних рішень [10].

Швеція. Дослідження бізнесу у Швеції показало, що коли дизайн застосовували лише в межах стилю, середній приріст обороту складав 6,5%. Проте в компаніях, які використовували дизайн як процес, приріст сягнув 8,9%, а як інновацію — 9%. [11].

Велика Британія. Для учасників Програми лідерства у сфері дизайну, яка діє за сприяння Ради дизайну Великої Британії, кожен фунт, вкладений підприємствами у дизайн, приносить їм 20 фунтів обороту і збільшував експорт більш ніж на 5 фунтів [12].

Економіка дизайну принесла 71,7 млрд фунтів стерлінгів валової доданої вартості (ВДВ), що становить 7,2% від загальної ВДВ. Працівники, які застосують у роботі елементи дизайну, були на 41% продуктивнішими, ніж середньостатистичні працівники. Кожен із них приносить 47 400 фунтів стерлінгів (ВДВ на одного працівника), тоді як у інших галузях економіки цей показник становить 33 600 фунтів. У 2013 році загальна вартість експортних продуктів, у яких ключовим елементом був дизайн, становила 34 мільярди фунтів стерлінгів, що дорівнювало 7,3% від загального експорту Великої Британії у 2013 році. Велика Британія посідає п'яте місце після Гонконгу, Швейцарії, Італії та Німеччини за загальною вартістю експорту продуктів

дизайну. Економіка дизайну створює сприятливіші умови для британських працівників, зокрема, у цій галузі працюють дизайнери з числа етнічних меншин (11,2%), а також люди з інвалідністю чи захворюваннями, які обмежують працездатність (11,7%) [13].

У 2009–2013 рр. ВДВ економіки дизайну зросла на 27,9%; для порівняння, загалом по економіці Великої Британії цей показник зріс на 18,1%. Орієнтовно 580 000 осіб у Великій Британії працюють безпосередньо у сферах дизайну, а ще 1 мільйон дизайнерів працює в інших галузях економіки та не пов'язаних із дизайном сферах. Отже, економіка дизайну займає дев'яте місце серед найбільших роботодавців Великої Британії (*Щорічний звіт Ради з дизайну. За рік, що закінчився 31 грудня 2016р.*)

Ірландія. В Ірландії у сфері дизайну працює 48 000 осіб, що становить 2,48% від загальної кількості працездатного населення. Дизайн на міжнародному рівні. Сфера дизайну приносить Ірландії понад 38 млрд євроекспорту. Частка традиційного дизайну становить 0,94 млрд євро, цифрового — 37 млрд. Дизайн на національному рівні. Сектор дизайну в Ірландії досить поширений у регіонах — понад 65% від всіх компаній, які працюють у цій галузі, базуються саме в регіонах. (*Ірландія — острів дизайну. Консультаційний документ щодо Національної стратегії з дизайну у Раді дизайну та ремесел Ірландії*).

Бразилія. У Парані на кожен 1% інвестицій у дизайн припадає збільшення обсягу продажів на 3% [14].

Неважливо що саме є поштовхом людини до натхненної праці над художнім, науковим, технічним проектами. Важливим є емоційне піднесення, зумовлене притоком в його організм серотоніну («гормону радості»). Пізнавальна потреба, позбавлена утилітарності, трансформується у потребу творчості лише тоді, коли стає домінантною, актуальною для дорослої людини. Це трапляється найчастіше у пенсійному віці: пізнавальна потреба перестає бути раціональною і збагачується інтуїцією. Інтуїція (зверхсвідомість) виникає в умовах «інформаційного дефіциту», коли звичні мисленнєві алгоритми вербальної інформації «не спрацьовують», а сенсорна інформація образної уяви і структурна інформація кінестетичних відчуттів, смаків, запахів, дотиків пробуджують синестезію – явище взаємодоповнення людиною видів сприймання.

Основним завданням програмного напрямку центрів освіти дорослих «Мистецтво, культура та творча організація» є спілкування з питань культурної компетенції, її оцінка та потенціал планування. Понад мільйон осіб щорічно приймають участь у курсах в цій галузі. Творча діяльність користується особливим попитом: Центри пропонують широкий вибір курсів живопису і малюнку, художньо-ремісничі курси, фото /кіно / відео-курси, а також театральні студії, музичні класи і танцювальні школи. Окрім того, більш інтенсивні інформативні курси і дискусійні клуби з історії культури і мистецтва, відвідування виставок і театру, також користуються попитом.

Ця програма Центрів освіти дорослих спрямована на людей з різними смаками та вимогами. Такі дорослі особистості в дитинстві і юності мали лише обмежені можливості для розвитку своїх музичних і мистецьких талантів; мають мужність експериментувати чи мають ентузіазм, щоб зробити щось творче і хочуть розвиватись у своїй професійній орієнтації; хочуть брати

участь у розвитку культурних цінностей свого регіону або розширювати інші культури; хочуть підготуватися до подальшого навчання в мистецькій сфері.

Соціальний, творчий і комунікаційний потенціал культурної освіти дорослих має велике і зростаюче значення для майбутнього. Культурна освіта відкриває альтернативні простори для досвіду і сприяє особистісному розвитку. Творчість і культурна компетенція мають ефект в багатьох сферах життя, наприклад, у роботі і професії. Особливістю Центрів освіти дорослих є їх тісна співпраця з артистами, культурними інституціями, бібліотеками, а також місцевими соціально-культурними центрами. Центри зарекомендували свої освітні послуги у сфері культури як невід'ємну основу міського і регіонального культурного життя.

Цінну допомогу у розвитку практичного інтелекту дорослих засобами дизайн-освіти можуть надати студенти – майбутні дизайнери і художники декоративно-прикладного мистецтва. Доцільно також враховувати Типове положення про територіальний центр соціального обслуговування (надання освітніх послуг) (Постанова Кабінету Міністрів України від 29 грудня 2009 р. № 1417).

Такий центр – це структурний підрозділ з питань соціального захисту населення місцевої державної адміністрації або виконавчого органу міської, районної в місті ради. Територіальний центр утворюється для надання соціальних послуг громадянам, які перебувають у складних життєвих обставинах і потребують сторонньої допомоги, за місцем проживання, в умовах стаціонарного, тимчасового або денного перебування. Пацієнтами таких центрів є: громадяни похилого віку, інваліди, хворі (з числа осіб працездатного віку на період до встановлення їм групи інвалідності, але не більш як чотири місяці), які не здатні до самообслуговування і потребують постійної сторонньої допомоги, визнані такими в порядку, затвердженому МОЗ; громадяни, які перебувають у складній життєвій ситуації у зв'язку з безробіттям і зареєстровані в державній службі зайнятості як такі, що шукають роботу, стихійним лихом, катастрофою (і мають на своєму утриманні неповнолітніх дітей, дітей-інвалідів, осіб похилого віку, інвалідів).

Основними завданнями територіального центру є: установлення зв'язків з підприємствами, установами та організаціями всіх форм власності, фізичними особами, родичами громадян, яких обслуговують територіальні центри, з метою сприяння в наданні соціальних послуг громадянам, зазначеним у пункті 4 цього Типового положення. Однією з таких послуг є соціальна адаптація, яку можна здійснювати засобами дизайн-освіти дорослих. Для надання соціальних послуг територіальний центр має право залучати на договірних засадах інші підприємства, установи, організації та фізичних осіб, зокрема волонтерів.

Література

1. Sternberg R. The triarchic mind. – N.Y.: Viking, 1988. – С. 5.
2. Практичний інтелект / Р. Дж. Стернберг, Дж. Б. Форсайт, Дж. Хедланд і ін. – СПб.: Питер, 2002. – 272 с.
3. Тименко В.П. Методика діагностики практичного інтелекту учнівської молоді: методичний посібник / В.П. Тименко, А.В. Малиношевська, М.Ю. Мельник, О.Г. Грицан. – К.: Інститут обдарованої дитини НАПН України, 2017. – 156 с.

4. Акімова М.К., Козлова В.Т., Ференс Н.А. Теоретичні підходи до діагностики практичного мислення [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.voppsy.ru /issues /1999/991/ 991021.Htm>.
5. Типология связи творческого развития с образовательной деятельностью взрослого человека [Електронний ресурс]. – URL: <https://books.google.com. Ua/books?id=M8ThAwAAQBAJ&pg=PA52&lpq= PA52&dq =>.
6. Музи грецької міфології [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.greekboston. com/culture/mythology/the-muses/>.
7. Бізнес. Інтерв'ю [Електронний ресурс]. – URL: <https://biz.nv.ua> .
8. Дизайн-мислення та інновації [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.culturepartnership.eu/ua/article/forum-ukraine>.
9. Культура ЮНЕСКО для індикаторів розвитку в Україні (аналітична довідка) [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.culturepartnership.eu/en/article/culture-for-development-indicators>.
10. Design Delivers. How design accelerates your business http://danskdesigncenter.dk/sites/default/files/pdf/designdelivers_pixi_eng_rettet.pdf.
11. Points attitudes, profitability and design maturity in swedish companies [Електронний ресурс]. – URL: http://www.svid.se/upload/SVID_2011/For_foretag/Undersokningar/Folder_10_points.pdf.
12. What we do [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.designcouncil.org.uk/ our-services/business-growth>.
13. 13. The Design Economy 2015 the report [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.designcouncil.org.uk/resources/report/design-economy-report> .
14. Case Study Evaluating Design Innovation and Investment in Brazil [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.designforeurope.eu/case-study/evaluating-design-innovation-and-investment-brazil>.

ОСОБЛИВОСТІ СИСТЕМАТИЗАЦІЇ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ ЯК ЦІЛЬОВОЇ АУДИТОРІЇ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Самодумська О.Л.

tkachenkoe@ukr.net

Класичний приватний університет (м. Запоріжжя)

Актуальність дослідження проблем дорослого населення як цільової аудиторії обґрунтовані достатньо стрімким розвитком в Україні неформальної освіти протягом життя дорослої людини. Неформальна освіта дорослих є сферою освітньої діяльності, що здійснюється, як правило, поза офіційної (формальної) системи, розрахована на вмотивованих до навчання дорослих, проводиться за визначеними програмами і темами, в певні терміни, відповідає цілям навчання дорослих, забезпечує особистісно та професійно значущий результат [11, с. 210].

Для подальшого визначення провідних орієнтирів надання освітніх послуг дорослому населенню одним із важливих завдань є здійснити теоретичний аналіз основних характеристик і особливостей дорослого населення саме з позиції споживача цих послуг. Адже маркетинговий термін «цільова аудиторія» дедалі стає більш вживаним щодо «дорослого населення», що означає велику групу людей, об'єднаних загальними ознаками, які задають надавачі зазначених освітніх послуг.

Провідна особливість терміну «цільова аудиторія» з точки зору маркетингу полягає в тому, що такою аудиторією є саме та група людей, яка з найбільшою ймовірністю придбає товар чи послугу [5, с. 805]. Відповідно саме на цю групу осіб будуть спрямовані освітні заходи і рекламні повідомлення про них. Категорія «доросле населення» є специфічною цільовою аудиторією. Результатом маркетингових зусиль є так звані конверсійні дії дорослих людей – виконання ними будь-яких цільових дій щодо споживання конкретної освітньої послуги як реакцій на приховані або прямі вказівки рекламодавців, творців освітнього контенту – продажу, реєстрації, підписки, відвідування певної сторінки сайту тощо. Важливим є проаналізувати сегментування ринку надання освітніх послуг щодо його цільової аудиторії – дорослого населення. Передусім актуальним для нас було визначитися з такими поняттями, як: дорослий, дорослість, доросле населення.

Загальновідомим є визначення *дорослого* як людини, яка досягла певного віку та у відношенні якої є підстави вважати, що вона має тілесну та ментальну зрілість. За М.°Артюшиною, *дорослістю* є період продовження розвитку особистості людини, досягнення розквіту її потенцій і можливостей, розуміння відповідальності як за власне життя, власні дії та вчинки, так і за долю близьких людей [8]. Настання дорослості відбувається в усіх сенсах: фізіологічному, юридичному, професійному, соціальному тощо. Психофізіологічні функції, інтелектуальні показники, характеристики мислення, якісні параметри мовлення, професійний розвиток, етапи професійного шляху та інші показники покладені в основу різноманітних категоризацій і періодизацій дорослих людей.

Доросле населення як категорію розглядають дослідники проблем демографії, статистики, соціології, вікової психології, антропології, а також опосередковано у географії населення. Віднедавна воно є суб'єктом вивчення андрагогіки і маркетингу освітніх послуг. У процесі сегментування дорослого населення як цільової аудиторії і споживача освітніх неформальних послуг відбувається розподіл більш-менш однорідних потенційних покупців у групи з урахуванням відмінностей їхніх споживчих переваг, потреб, характеристик та стереотипів поведінки (наприклад, незаміжні жінки від 30 до 40 років, які працюють на керівних посадах). Сегментування у маркетингу відбувається за географічним, демографічним, мотиваційним, поведінковим та іншим принципами. Звідси виникла потреба аналізу категоризації, класифікації, періодизації дорослого населення на підставі різних характеристик і ознак.

Категоризацією (від грец. *katēgoria* – висловлювання, свідчення, ознака) є процес віднесення пізнаваного об'єкта до певного класу чи групи, в основі якого знаходяться категорії, що виражають найбільш суттєві відносини тих чи інших областей дійсності, знання і діяльності, через вербальні і невербальні значення, символи, сенсорні й перцептивні еталони, соціальні та інші стереотипи. Так, найбільш узагальненими категоріями для здійснення категоризації дорослого населення є вік, стать, сімейний стан, освіта, зайнятість, працевлаштування, професія, посада, добробут, фінансовий статус тощо.

Наприклад, на основі факту зайнятості дорослих людей (зайнятість – це незаборонена законодавством діяльність осіб, пов'язана із задоволенням їх особистих і суспільних потреб з метою одержання доходу (заробітної плати) у грошовій або іншій формі, а також діяльність членів однієї сім'ї, які здійснюють

господарську діяльність або працюють у суб'єктів господарювання, заснованих на їх власності, у тому числі безоплатно) виокремлено такі групи – неповно зайняті, повно зайняті, незайняті особи.

З урахуванням виду зайнятості згідно зі Ст. 4 Закону України «Про зайнятість населення» [9] виокремлюють такі групи:

- зайняті за наймом на умовах трудового договору (контракту) або на інших умовах на підприємствах, в установах і організаціях незалежно від форм власності, у міжнародних та іноземних організаціях в Україні й за кордоном у фізичних осіб;

- самозайняті громадяни, які самостійно забезпечують себе роботою, включаючи підприємців, осіб, зайнятих індивідуальною трудовою діяльністю, творчою діяльністю;

- службовці, які обрані, призначені або затверджені на оплачувану посаду в органах державної влади, управління та громадських об'єднаннях;

- особи, які проходять службу в Збройних Силах України, Службі безпеки України, Державній прикордонній службі, військах внутрішньої та конвойної охорони і Цивільної оборони України, органах внутрішніх справ, інших військових формуваннях, створених відповідно до законодавства України, альтернативну (невійськову) службу;

- особи, які проходять професійну підготовку, перепідготовку і підвищення кваліфікації з відривом від виробництва;

- працюючі громадяни інших країн, які тимчасово перебувають в Україні й виконують функції, не пов'язані з забезпеченням діяльності посольств і місій;

- непрацюючі працездатні особи, які фактично здійснюють догляд за дитиною-інвалідом, інвалідом I групи або за особою похилого віку, яка за висновком медичного закладу потребує постійного стороннього догляду або досягла 80-річного віку, та отримують допомогу, компенсацію та/або надбавку відповідно до законодавства;

- батьки-вихователі дитячих будинків сімейного типу, прийомні батьки, якщо вони отримують грошове забезпечення відповідно до законодавства;

- особи, які проживають разом з інвалідом I чи II групи внаслідок психічного розладу, який за висновком лікарської комісії медичного закладу потребує постійного стороннього догляду, та одержує грошову допомогу на догляд за ним відповідно до чинного законодавства.

Як бачимо, систематизація різних категорій дорослого населення на підставі категорії «зайнятість» має певну специфіку. Її врахування у процесі сегментування цільової аудиторії надання освітніх послуг дорослим потребує визначення й опису пріоритетів дорослих людей різних груп зайнятості.

Класифікація – це процес угруповання об'єктів дослідження або спостереження відповідно до їхніх загальних ознак. У біології, історії, географії поняття «клас» використовують з метою систематизації і об'єднання однорідних за певною істотною ознакою об'єктів у велику групу (класи тварин, рослин, країн тощо). Існують різні моделі розподілу суспільства на класи. Найпростішим є поділ людей на «багатих», «середніх» і «бідних». Найхарактернішими для класифікації груп дорослого населення є угруповання у соціальні класи – ієрархічні, однорідні, відносно стабільні суспільні групи, об'єднані спільними цінностями, суспільними зв'язками, інтересами, поведінкою, освітою, родом діяльності, рівнем доходів. Науковці для

визначення належності до певного класу переважно визначають такі ознаки: економічні, соціальні, політичні (у межах цих ознак виокремили по три змінних, в результаті належність до класу може варіюватися щодо дев'яти змінним – професія, прибуток, добробут, особистий престиж, коло спілкування, суспільні зв'язки, влада, класова свідомість, мобільність). Соціальні класи є рухомими в силу наступних характеристик: особи, що належать до одного класу, схильні поводитися майже однаково; від належності до того або іншого класу люди займають вище або нижче положення в суспільстві; особи можуть переходити в інший клас.

Поняття «класів» щодо населення застосовували, починаючи від виникнення розподілу зайнятості людей і форм власності. Поява і розвиток у XVIII ст. індустріального суспільства призвели до того, що класи стали суб'єктами соціальних і політичних дій. К.^оСен-Сімон вважав виробничим класом власників капіталу, банкірів, купців, робітників. Р.^оОуен у 1816 р. відокремлює «виробничий клас» (working class) від «бездіяльного (дозвільного) класу» (leisure class). У XIX ст. європейське суспільство тлумачиться переважно як класове. Поняття «клас» є центральним у політичному вченні марксизму [2]. За К.^оМарксом, наймані робітники (пізніше пролетаріат), капіталісти і земельні власники утворюють три великі класи суспільства, що ґрунтується на капіталістичному способі виробництва, де володіння власністю та джерелами прибутку є ознаками, що власне конституюють класи, водночас міжкласові кордони залишаються достатньо нечіткими [6]. Під час перепису населення в колишньому СРСР дорослі люди в облікових картках відносили себе до однієї з трьох позицій: робітники, селяни, службовці (інтелігенція).

М. Вебер визнавав класи елементами економічної структури, якщо виконуються певні умови: існує сукупність людей, для яких є спільною можливістю задовольняти певний обсяг життєвих потреб (мати велосипед, а не машину, володіти будинком, але не мати вілли на березі моря); якщо ці можливості забезпечені певним рівнем винагороди і намаганням підтримувати або підвищувати його [4]. Виконання всіх умов створює класову ситуацію – сукупність можливостей забезпечити себе матеріальними і соціальними благами, знаходити застосування знанням, навичкам і особистому досвіду. Тому поняття «клас» є референтним для сукупності людей, що перебувають у подібній класовій ситуації, базисними категоріями якої є власність та її відсутність (робітники, підприємці, банкіри, рантьє).

Дослідження класів сучасного суспільства за способом виробництва та власності свідчать про те, що відбулися значні зміни: з'явилися власники великих, середніх та малих капіталів, менеджери-керівники великих та малих підприємств, які мають повноваження і відповідальність, керують власністю, але не володіють нею. Сьогодні, на думку сучасного американського соціолога Е. Райт, приналежність до класу визначають такі ознаки, як: власність (її розміри), кваліфікація і компетентність, відповідальність або участь у прийнятті рішень чи владі [15].

Деякі соціологи пропонують класифікувати, застосовуючи категорію зайнятості у широкому розумінні. Провідними характеристиками такого розуміння зайнятості є статус за наймом (роботодавець чи найманий

робітник), рівень доходу, ступінь економічної безпеки (ризик втратити роботу або капітал), шанси на економічний успіх, місце в системі влади та контролю за процесом виробництва, міра автономії в роботі, престиж професії у суспільстві. Наприклад, пропонують виокремлювати такі класи: керівники найвищого рівня в державі та різних галузях економіки; керівники середнього рівня; спеціалісти з вищою освітою; працівники сфери послуг; дрібні власники, що наймають робітників; дрібні власники, які не наймають робітників; фермери; техніки та майстри; кваліфіковані робітники; напівкваліфіковані й некваліфіковані робітники; працівники сільського господарства.

Отже, *класифікація* дорослого населення передбачає такий процес угруповання, в результаті якого на підставі визначених ознак можна інтерпретувати поняття «класу». Сьогодні в Україні ми бачимо всі ознаки існування соціальних класів дорослого населення: інституціоналізована приватна власність, зміцнілий ринок України. Ці та інші фактори визначають формування класів як елементів соціально-економічної структури. Орієнтація на соціально-економічні класи для сегментування цільової аудиторії надання освітніх послуг дорослим дозволить більше розуміти споживача. Належність до класу означає для дорослого отримання доступу до певного обсягу матеріальних і соціальних благ, володіння конкретним обсягом влади, відповідальність, здатність управляти людьми і розпоряджатися різноманітними ресурсами, бути носієм специфічних сподівань і соціальної культури. Розуміння рівня досягнутого добробуту, рівня залежних від нього мотивації і цінностей, прагнення підтримувати або поліпшувати стандарт життя, зокрема економічний, багато в чому є визначальним в організації освітніх заходів для певних класів дорослого населення.

Важливим для сегментування ринку надання освітніх послуг дорослого населення вважаємо також застосування *періодизації* – поділу процесів розвитку на основні періоди, що якісно відрізняються один від одного і будується відповідно до об'єктивних закономірностей. Вікова періодизація – це періодизація розвитку людини від народження і до смерті, визначення вікових меж етапів в житті людини, прийнята в суспільстві система вікової стратифікації.

Категорія віку є складною й багатозначною, тому потребує розгляду з різних позицій (біологічного, психологічного, соціального, професійного розвитку дорослих), водночас залишається певною мірою умовною. Так, *офіційний відлік дорослості* визначають від настання повноліття, яким називають вік, по досягненню якого людина набуває повної відповідальності за свої дії та вчинки згідно з Конституцією України та законодавством. При цьому людина набуває також додаткових прав та зобов'язань.

На нашу думку, важливими віковими межами цієї категорії дорослого населення є обґрунтування поняття трудових ресурсів, тобто тієї частини населення країни, що за своїм фізичним розвитком, розумовими здібностями і знаннями здатна працювати в народному господарстві. Задля кількісного визначення меж трудових ресурсів, доцільно було з'ясувати поняття «працездатність», «працездатне населення», «працездатний вік». *Працездатний вік* – один з елементів умовної градації віку людини залежно від її участі в трудовій діяльності. Він визначається системою законодавчих актів України. *Працездатним віком* в Україні і для чоловіків, і для жінок

Законом України «Про заходи щодо законодавчого забезпечення реформування пенсійної системи» від 8 липня 2011 р. вважається вік 16–59 років включно [10]. Водночас для деяких видів трудової діяльності, що пов'язані з роботою у несприятливих умовах праці або вимагають від працівника якостей, що з віком помітно зменшуються (наприклад, військові, спортсмени, артисти балету), пенсійний вік настає раніше на 5–10 років, а інколи і більше.

Проаналізовані нами окремі кількісні соціально значущі вікові показники – вік повноліття, вік настання адміністративної та кримінальної відповідальності, молодий вік, працездатний вік, шлюбний вік, свідчать про відносну обмеженість поняття вікової періодизації дорослого населення.

Аналіз базових вікових періодизацій, які здійснили Г. Абрамова, Б. Ананьєв, Дж. Біррен, П. Блонський, Д. Бромлей, В. Бунак, Ш. Бюллер, Л. Виготський, Р. Заззо, Д. Ельконін, Е. Еріксон, Я. Коменський, В. Моргун, В. Мухіна, Ж. Піаже, Ж. Руссо, А. Толстих, З. Фрейд та ін., дозволив переконатися у достатньо неоднозначних й часто суперечливих підходах науковців до цього питання.

Вікова періодизація пов'язана з етапами життєдіяльності людини. Межі періодів дослідники окреслюють, враховуючи біологічні, психологічні, соціальні та економічні чинники, історичні події, етнічну приналежність, чинники навколишнього середовища, специфічні особливості індивідуального розвитку, суб'єктивними уявленнями про себе та свій вік тощо. З позиції біології, фізіології, медицини проблема полягає не у назвах чи межах різних періодів життя, а у визначенні індивідуального біологічного віку і можливостей людини вільно, без обмежень жити і діяти. Визначення біологічного віку базується на знаннях генетики, антропометрії, вікової фізіології, інших суміжних дисциплін, й має свої особливості в різні проміжки життя людини.

Одним із перших, хто здійснив періодизацію життя людини за фізіологічними циклами, був мислитель і лікар Гіппократ. Він називав десять періодів по сім років кожний. Російський статистик і демограф першої половини XIX ст. О.°Рославський-Петровський визначив підрастаюче покоління – до 15 р., квітуче покоління – 16–60 р. (у т.ч. молоді – 16–30, змужнілі – 30–45, літні – 45–60 років), згасаюче покоління – 61–100 р. і старше (в т. ч. старі – 61–75, довголітні – 75–100 і старші). Англійці XX ст. виокремлювали п'ять періодів у житті людини: раннє дитинство – до 7 років, пізнє дитинство – до 14 років, молодість – до 25 років, зрілість – до 50 років, старість – після 50 років [12].

Е. Еріксон, керуючись теорією психосоціального розвитку, виділяє вісім фаз в психосоціальному розвитку людини. Кожна з цих фаз, як і фази в психосоціальному розвитку за Фрейдом, має свої завдання і може сприятливо або несприятливо впливати на розвиток індивіда. Приблизна відповідність цих фаз за віком: період немовляти – від народження до 1 р., раннє дитинство – 1–3 р., ігровий вік, дошкільний – 4–6–7 р., шкільний вік – 7–8–12 р., юність – 13–19 р., молодість – 19–35 р. (початок зрілості, період залицяння і ранні роки сімейного життя, роки до початку середнього віку), дорослість – 35–60 р. (період, коли людина міцно пов'язує себе з певним видом занять, а її діти стають підлітками), старість – від 60 р. (період, коли основна робота життя закінчилася) [14].

Д. Бромлей стверджував, що дорослість складається з чотирьох стадій: ранньої – 20–25 р., середньої – 25–40 р., пізньої – 40–55 р. і передпенсійного віку – 55–65 років. Після неї настає старіння, яке складається зі стадій: «відходу від справ» – 65–70 р., власне старості – 70 р. і більше, хворобливої старості і смерті. Г. Крайг виокремлює ранню дорослість – 20–45 р., середню дорослість – 40–60 р. і пізню дорослість – понад 60 р. У геронтології застосовують періодизацію Дж. Біррена, який виділяє: ранню зрілість – 17–25 р., зрілість – 25–50 р., пізню зрілість – 50–75 р., старість – понад 75 р. [1].

Радянські демографи С. Струмилін і Б. Урланіс обґрунтували оригінальну вікову періодизацію, засновану на ставленні до трудової діяльності: доробочий, робочий, післяробочий. Кожний з періодів включає три проміжки часу, наприклад, робочий вік включає: юність – 16–24 р., зрілість – 25–44 р. і пізню зрілість – 45–59 р.; післяробочий або старість ділиться на: похилий вік – 60–69 р., ранню старість – 70–79 р., глибоку старість – після 80 р. [13].

На основі аналізу вікових змін в різних органах і тканинах, а також оцінки працездатності організму рішенням Ленінградської конференції з геронтології у 1962 р. і семінару ВООЗ з соціальних і клінічних проблем в СРСР була прийнята так звана робоча класифікація вікових меж другої половини життя людини [3]. Вік 45–59 р. визначався як середній, 60–74 р. – літній, старше 75 років – старечий, в якому виділяються довгожителі – люди віком 90 років і старше. У 1965 р. на симпозиумі Академії педагогічних наук СРСР була прийнята така вікова періодизація: новонароджені – від 1 до 10 днів, немовля – від 10 днів до 1 р.; раннє дитинство – від 1 до 2 р.; перший період дитинства – від 3 до 7 р.; другий період дитинства – від 8 до 12 р. (чол.), від 8 до 11 р. (жін.); підлітковий вік – від 13 до 16 р. (чол.), від 12 до 15 р. (жін.); юнацький вік – від 17 до 21 р. (чол.), від 16 до 20 р. (жін.); зрілий вік: перший період – від 22 до 35 р. (чол.), від 21 до 35 р. (жін.), другий період – від 36 до 60 р. (чол.), від 36 до 55 р. (жін.); похилий вік – від 61 до 75 р. (чол.), від 56 до 75 р. (жін.); старечий вік – від 76 до 90 р.; довгожителі – старші 90 р.

Спроби обґрунтувати універсальну вікову періодизацію здійснювалися давно. Відомі й інші універсальні періодизації віку, проте жодна з них на цей час не стала загальноприйнятною. Періодизація віку, запропонована в 1939 р. секцією демографічної статистики Американської асоціації охорони здоров'я, відповідає періодизації, прийнятій в сучасних міжнародних публікаціях. Саме тому найчастіше застосовують періодизацію, в якій виокремлено 8 періодів: дитинство (період немовляти) – до 1 р., дошкільний вік – 1–4 р., шкільний вік – 5–14 р., юність – 15–24 р., роки найбільшої активності – 15–44 р., середній вік – 45–64 р., ранній період старості – 65–74 р., старість – від 75 р.

Вікові періоди життя людини впливають не лише на особливості життєдіяльності (навчання у школі, вищому навчальному закладі, професійна діяльність, створення сім'ї, народження і виховання дітей тощо), а й на фізіологічну працездатність, стан здоров'я, медичні показники активності і, безперечно, на здатність до навчання.

У контексті проаналізованих нами вікових періодизацій вік 15–18–24 років, як правило, є віком юності, молодим віком тощо, тобто є початковим, стартовим для зародження і настання дорослості. Умовною початковою межею поняття дорослого населення як споживача послуг і цільової аудиторії неформальної освіти нами визначено період від 25 років. Це додатково

пов'язано з переважною зайнятістю молодого покоління навчанням у вищих та спеціальних професійних навчальних закладах, визначенням і пошуком перших робочих місць, створенням родин, народженням дітей, зайнятістю щодо забезпечення належних самостійних побутових умов тощо.

Універсального вікового обмеження щодо періодів пізньої зрілості, середнього віку, похилого віку, періодів старості (останнім часом введено в обіг поняття «поважного» віку, «срібного» і «золотого» віку) дорослого населення не існує. Одним із важливих новоутворень дорослого віку, яке вирізняють учені, є мудрість. Мудрість розуміється як експертна система знань, що зорієнтована на практичні сторони життя і дає змогу оцінювати інформацію у ширшому контексті; дозволяє надавати корисні поради щодо життєво важливих питань; орієнтує виносити зважені судження і спрямовує приймати оптимальні рішення; здатна впоратися з будь-якими ситуаціями невизначеності.

Наведені результати аналізу вікової періодизації та визначення меж дорослості дозволяють отримати уявлення про масштаби охоплення неформальною освітою дорослого населення, специфіку цієї аудиторії та її характерні особливості і ознаки, які доцільно враховувати під час організації і проведення освітніх заходів.

Для сучасної демографічної ситуації України характерне зниження народжуваності і, відповідно, зниження частки дітей (з приблизно 40% на початку ХХ^ост. до 16,1 % на 1 січня 2016 р.) [7]. Зростає середня очікувана тривалість життя з 67,72 років (чоловіки – 62,10, жінки – 73,53) у 2000 р. до 71,38 років (чоловіки – 66,37, жінки – 76,25) на 1 січня 2016 р. Спостерігаються процеси поступового старіння населення України. Зростає частка населення старше 60 років – від 3–4% на початку ХХ^ост. до 22,1% на 1 січня 2016 р. Наведені статистичні демографічні показники свідчать, що Україна має значний освітньо-демографічний потенціал – загальна аудиторія дорослих людей від межі повноліття – 82,1%.

Здійснене дослідження дозволило окреслити основні процеси систематизації груп дорослого населення як цільової аудиторії неформальної освіти: сегментування, категоризація, класифікація, періодизація. Узагальненими категоріями для здійснення систематизації дорослого населення визначено такі критерії: вік, стать, сімейний стан, освіта, зайнятість, працевлаштування, професія, посада, добробут, фінансовий статус тощо.

Література

1. Ананьев Б.Г. Избранные психологические труды : в 2 т. Т. 1 / под ред. А. А. Бодалева, Б. Ф. Ломова; Акад. пед. наук СССР. – Москва, 1980. – 229 с.
2. Блауг М. Роберт Оуэн. 100 великих экономистов до Кейнса. – Санкт-Петербург, 2008. – С. 230–232.
3. Большая медицинская энциклопедия / под ред. Б. В. Петровского. 3-е изд. – Москва, 1976. – 576 с.
4. Вебер М. Избранное. Образ общества. – Москва, 1994. – 704 с.
5. Котлер Ф., Армстронг Г., Джон В. Основы маркетинга. 2-е изд. Москва; Санкт-Петербург; Киев, 2000. 944 с.
6. Маркс К. Капітал. Т. I. Кн. I. Процес виробництва капіталу / пер. І. Степанова-Скворцова. – Київ, 1954. – 790 с.

7. Населення України за 2015 рік: демографічний щорічник / Державна служба статистики України. – 2016. – 120 с. [Електронний ресурс]. – URL: http://database.ukrcensus.gov.ua/PXWEB2007/ukr/publ_new1/2016/naselen_2015.pdf
8. Психологія діяльності та навчальний менеджмент : навч. посіб. / за заг. ред. М. В. Артюшиної. – Київ, 2008. – 336 с.
9. Про зайнятість населення: Закон України від 05.07.2012 р. № 5067-VI, із змін. та доп. [Електронний ресурс]. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5067-17?test=4/UMfPEGznhhAMY.Zi691C5hHI4ags80msh8Ie6>
10. Про заходи щодо законодавчого забезпечення реформування пенсійної системи : Закон України від 08.07.2011 р. № 3668-VI, із змін. та доп. [Електронний ресурс]. – URL : <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/3668-17>
11. Рассказова О.Л. Феномен неформальної освіти дорослих як педагогічної категорії. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах: зб. наук. пр. / гол. ред . Т. І. Сущенко. – Запоріжжя, 2017. – Вип. 54 (107). – С. 203-212.
12. Рославский-Петровский А. П. Опыт сравнения успехов народонаселения в России и в некоторых других европейских государствах: (Доп. дис.). – Харків, 1845. – 48 с.
13. Советская демография за 70 лет: из истории науки: сб. статей / Академия наук СССР ; Научный совет «Социально-экономические проблемы народонаселения». – Москва, 1987. – 336 с.
14. Элкінд Д. Эрик Эриксон и восемь стадий человеческой жизни / [пер. с. англ.]. – Москва , 1996. – 16 с.
15. Wright E.O. Class Counts: Comparative Studies in Class Analysis. – Cambridge, 1997. – 576 p.

ТЕХНОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ ЗА ОСВІТНЬОЮ ПРОГРАМОЮ «ПЕДАГОГІЧНА ОСВІТА І ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ І ЗАРУБІЖЖІ»

Вовк М.П.

miravovk79@gmail.com

***Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України***

У контексті реформаційних змін підготовки науково-педагогічних кадрів актуалізується проблема оновлення її змісту, упровадження інноваційних форм, методів, технологій з урахуванням євроінтеграційної векторності поступу. Відповідно до Закону України «Про вищу освіту» майбутній науковець з інноваційним типом мислення має володіти «практичними навичками продукування нових ідей і розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, що зумовлює оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності, а також проведення власного наукового дослідження, результати якого мають суттєву наукову новизну, теоретичне та практичне значення» [2]. Означена мета підготовки докторів філософії в Україні, суголосна з пріоритетами докторської освіти у європейських країнах, має реалізовуватись у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих.

Проектуючи означений пріоритет у вимір докторської освіти у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих в Україні, наведемо думку автора Концепції освіти дорослих в Україні Л. Лук'янової, яка акцентувала увагу на тому, що «головним споживачем у сфері освіти дорослих стає окрема

особистість з її конкретними освітніми запитами, потім соціальні групи, соціальні інститути, включаючи державу, і суспільство в цілому. Це зумовлює вимогу широти і гнучкості системи, її адаптації за усіма параметрами (місце, час і терміни навчання, різноманіття програм, рівні сертифікації тощо), а також застосування особливих технологій навчання дорослих як споживачів освітніх послуг» [4, 3]. З метою реалізації завдань щодо підготовки докторів філософії, викладачів-дослідників у галузі педагогічної освіти і освіти дорослих у провідному академічному осередку – в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України – було розроблено освітню програму підготовки здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у галузі 01 «Освіта / педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» з проблеми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» («Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide»). Зasadничими принципами реалізації програми є культуровідповідність, полікультурність, міждисциплінарність, технологічність.

Науково обґрунтовані положення вітчизняних науковців-педагогів (І. Жиліяєва, В. Кременя, В. Лугового, Ю. Рашкевича, Ж. Таланової та ін.) розкривають теоретично-методологічні засади докторської освіти, визначають досягнення теорії і практики підготовки викладачів-дослідників у наукових й університетських осередках зарубіжних країн, проектуючи їх прогресивний досвід відповідно до українських реалій. Проблеми впровадження технологій навчання дорослих висвітлено у працях О. Аніщенко, С. Сисоєвої, Т. Сорочан та ін. Однак, на нашу думку, потребують обґрунтування теоретичні, методологічні, методичні аспекти технології підготовки докторів філософії з урахуванням специфіки відповідної категорії дорослих, спрямованих на здійснення науково-педагогічної діяльності у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих, навчання і саморозвиток упродовж життя.

Схарактеризуємо технологічні засади підготовки докторів філософії у межах реалізації освітньої програми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» («Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide») (мету, конкретні цілі, теоретичні і методологічні аспекти, можливості працевлаштування, підходи до навчання і викладання, методи, предметні результати).

Насамперед обґрунтуємо положення щодо доцільності використання поняття «технологія» до процесу підготовки докторів філософії у межах реалізації означеної освітньої програми. На основі теоретичних узагальнень, положень науковців (О. Аніщенко, С. Змейов, Т. Сорочан та ін.) можна відзначили, що технологія передбачає сукупність науково обґрунтованих дій всіх учасників процесу навчання, високий ступінь гарантованості досягнення поставлених цілей навчання, реалізацію послідовно паралельних дій-операцій, які виконуються суб'єктами педагогічної взаємодії (С. Змейов [3]), наявність всередині технології навчання двох технологій (технології викладання (організація процесу навчання як діяльність викладача) і технології навчання (організацію процесу навчання як діяльність учня), узгодження всіх складових (цілей, змісту, методів, способів, засобів навчання, форм організації пізнавальної діяльності учнів, діагностики результатів та ін.), інтерактивність гнучкої системи різнорівневого навчання із урахуванням основних когнітивних стилів, що дозволяє учням успішно навчатися в адаптивному режимі;

адаптивність як особлива ознака технології навчання дорослих; врахування особистісних потреб, якостей; спрямованість на посилення мотивації навчання, створення психологічної комфортності навчання, регламентованість управління навчальним процесом (О. Аніщенко [1]).

У процесі реалізації технології підготовки майбутніх докторів філософії зі спеціальності 011 «Освітні, педагогічні науки» варто дотримуватися провідних принципів навчання дорослих. З-поміж них, на думку О. Аніщенко [1], Л. Лук'янової [5], Т. Сорочан [7] на особливу увагу заслуговують такі: пріоритет самостійного навчання (самостійна діяльність тих, хто навчається, є основним видом навчальної роботи дорослих учнів і тлумачиться як самостійне здійснення організації процесу свого навчання, а не як самостійна робота як вид навчальної діяльності); принцип спільної діяльності (передбачає спільну діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає, а також з іншими учасниками щодо планування, реалізації, оцінювання і корекції процесу навчання); принцип опори на досвід того, хто навчається (життєвий (побутовий, соціальний, професійний) досвід того, хто навчається, використовується як одне з джерел навчання самого учня і його товаришів); індивідуалізація навчання (кожен, хто навчається, спільно з тим, хто навчає, а в деяких випадках і з іншими учнями, створює індивідуальну програму навчання, що орієнтована на конкретні освітні потреби і цілі навчання і враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні, когнітивні особливості того, хто навчається); системність навчання (передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання і оцінювання результатів навчання); контекстність навчання (навчання спрямоване на конкретні, життєво важливі для дорослого цілі, орієнтоване на виконання ним соціальних ролей або вдосконалення особистості, будується з урахуванням професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається, його просторових, часових, професійних, побутових факторів або умов); принцип актуалізації результатів навчання (передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим учнем знань, умінь, навичок, якостей); принцип елективності навчання (передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання, а також тих, хто з ним навчається); принцип розвитку освітніх потреб (оцінювання результатів навчання здійснюється шляхом виявлення реального ступеня засвоєння навчального матеріалу і визначення тих матеріалів, без засвоєння яких не можливе досягнення поставленої мети навчання); принцип усвідомленості навчання передбачає усвідомлення тим, хто навчається, і тим, хто навчає, всіх параметрів процесу навчання і своїх дій щодо організації процесу навчання.

Можемо спроектувати авторську дефініцію технології навчання дорослих Л. Лук'янової на конкретизацію методологічних, теоретичних і практичних засад технології реалізації освітньої програми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» («Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide»). На переконання вченої, технології навчання дорослих – способи реалізації змісту освіти дорослих, оптимальні й ефективні для віку та фізичного стану дорослої людини, що передбачають взаємодію змістової, процесуальної, мотиваційної, організаційної складових, сприяють диференціації та індивідуалізації освітніх програм на основі врахування

набутих раніше знань, інших компетентностей і професійного досвіду людини, допомагають активізації діяльності, розкриттю її потенційних можливостей, виробленню практичних навичок з метою виконання конкретних завдань тощо [4, 15].

Означені сутнісні характеристики технології навчання дорослих можемо екстраполювати на процес підготовки докторів філософії у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих, адже в межах освітньої програми ця технологія спрямована на професійний й особистісний розвиток певної категорії дорослих з урахуванням андрагогічних принципів підготовки відповідних фахівців.

Метою освітньої програми підготовки здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у галузі 01 «Освіта / педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» з проблеми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» («Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide») є розвиток у майбутніх докторів філософії аксіологічних орієнтацій, професійно-наукової, мовно-комунікативної, інформаційної, методологічної культури наукового пошуку, технологічних здатностей, критичного мислення, педагогічної майстерності, інших компетентностей, необхідних для професійної комунікації, науково-професійної і викладацької діяльності, кар'єрного зростання у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих з урахуванням принципів неперервності, інноваційності, прогностичності, гнучкості реагування на суспільні зміни [6].

Освітня програма спрямована на обґрунтування методологічних підходів, теоретичних засад, розробку інноваційних технологій, інформаційно-комунікативних ресурсів, здійснення компаративістських досліджень, аналіз історико-педагогічної ретроспективи розвитку педагогічної освіти і освіти дорослих в Україні і зарубіжжі. Означені проблеми становлять провідний напрям науково-дослідницької, практико-зорієнтованої діяльності Інституту.

Відповідно окреслено основні цілі навчання, згідно з якими здобувач ступеня доктора філософії має оволодіти: концептуальними і методологічними знаннями у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих та міждисциплінарними знаннями з урахуванням інтердисциплінарної диференціації наук про освіту; здатністю розв'язувати комплексні проблеми в галузі дослідницько-інноваційної діяльності у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатністю до критичного аналізу, оцінки і синтезу нових ідей у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатністю розроблення та реалізації проектів власних досліджень з метою переосмислення та створення нового цілісного знання та впровадження їх в освітню практику вищої, неперервної педагогічної освіти і освіти дорослих; комунікативними вміння щодо спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в галузі педагогічної освіти і освіти дорослих; здатністю ініціювати і реалізовувати інноваційні проекти, виявляючи лідерські, комунікативні, дослідницькі, педагогічні якості; високим ступенем соціальної відповідальності за результати власних досліджень, здатністю до саморозвитку і самовдосконалення упродовж життя, відповідальністю за навчання різних категорій громадян.

Теоретичні засади освітньої програми становлять провідні теоретичні і методологічні підходи до підготовки докторів філософії відповідно до освітньої програми, зафіксовані у Концепції освіти дорослих (2011), Галузевій концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Педагогічній Конституції

Європи (2014), Гамбурзькій декларації про освіту дорослих (1997), Кьольнській хартії (1999), Дамаській декларації Міжнародної ради з освіти дорослих (2002), Комюніке Комісії Європейських товариств (2006) та ін.. Відповідно *основними специфічними принципами* здійснення освітньо-наукової діяльності є інноваційність, гнучкість у реагуванні на суспільні зміни, поєднання національних освітніх традицій та світового досвіду, академічна мобільність, прогностичність, формування спектру загальних і фахових компетентностей. Прогнозування результату підготовки докторів філософії зумовлене реалізацією засадничих положень законодавчих ресурсів шляхом формування і розвитку загальних і фахових компетентностей.

У контексті аналізу основних підходів до навчання і викладання зазначимо, що освітня програма базується на активному навчанні у напрямі реалізації власного дослідницького проекту з обраної проблеми у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих. Навчання спрямоване на обмін теоретичними і практичними здобутками, професійним досвідом у вітчизняному науково-освітньому середовищі, презентування власних досягнень у науково-освітньому дискурсі зарубіжжя у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих у формі публікацій, виступів, участі у семінарах, конференціях.

Відповідно основними методами реалізації освітньої програми визначено історико-структурний, хронологічний, прогностичний, компаративістський методи; методи структурно-системного аналізу, наукової ідентифікації й порівняльного аналізу; метод спостереження, анкетування, експертних оцінок, педагогічного моніторингу, статистичного аналізу даних; особистісно орієнтовані, психологічні, інтерактивні, інформаційно-комунікативні технології.

Спрогнозовано можливості працевлаштування майбутніх докторів філософії: проведення досліджень у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих у наукових інституціях і вишах, викладацька діяльність, навчання різних категорій дорослого населення на регіональному, всеукраїнському рівнях, співпраця з громадськими організаціями, товариствами, науково-дослідницькими установами, вищими навчальними закладами зарубіжжя у напрямі навчання дорослих.

У результаті опанування дисциплін циклу загальної підготовки (14 кредитів), циклу професійної підготовки (обов'язкові (10 кредитів) і вибіркові (8 кредитів) дисциплін) майбутній доктор філософії має оволодіти певними *предметними результатами*.

Відповідно до алгоритму «дисципліна – програмні результати навчання» охарактеризуємо спрямованість підготовки майбутніх докторів філософії відповідно до циклів. Зазначимо, що в результаті вивчення дисциплін усіх циклів у майбутніх викладачів-дослідників має сформуватись спектр компетентностей, серед яких ключовими мають бути такі: *загальні* (аналітичні уміння, когнітивні уміння, вольові якості, критична самооцінка, здатність до рефлексії, комунікація, ціннісні орієнтації, підприємництво, комунікація, креативність, інформаційні технології, здатність організовувати і брати участь у проектній діяльності, здатність працювати етично, критична самооцінка, комунікація, командна робота та ін.); *фахові* (готовність до аналітико-синтетичної діяльності; володіння методами опису, ідентифікації, класифікації, зіставлення; здатність застосовувати самоаналіз та самооцінку; готовність до

здійснення власної аналітико-синтетичної діяльності, готовність до генерації власних ідей щодо наукових інновацій, уміння педагогічного проектування; фахова комунікація англійською мовою, здатність концептуалізувати і створювати проекти, здатність реалізовувати власні ціннісні орієнтації, фахова комунікація українською мовою, здатність до реалізації ціннісних орієнтацій; готовність до аналітико-синтетичної діяльності, здатність використовувати інформаційні ресурси; здатність ефективно застосовувати основні психологічні і педагогічні концепції, положення, теорії у викладацькій діяльності, , здатність до використання прийомів педагогічної майстерності).

До *циклу дисциплін загальної підготовки* належать дисципліни: «Філософські засади освіти в синхронічному і діяхронічному дискурсі», «Методологічні основи дослідження освітніх явищ і процесів», «Наукова фахова англійська мова», «Наукова фахова українська мова», «ІКТ в освітньо-науковій діяльності», «Проектна діяльність в освіті», «Кількісні та якісні методи дослідження», «Психолого-педагогічні засади викладання і навчання», викладацька практика. З-поміж *предметних результатів* опанування відповідних дисциплін провідними є такі здатності: використовувати знання сучасних проблем філософії науки і освіти при вирішенні освітніх і професійних завдань у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; обґрунтовувати нові знання у контексті потреб педагогічної освіти і освіти дорослих на підґрунті методології філософського, загальнонаукового і конкретно-наукового рівнів; використовувати знання про стратегії перекладу, теорії та методів перекладу наукових текстів та володіння практичними уміннями презентації наукових досліджень у вітчизняному і міжнародному науково-освітньому середовищі фаховою англійською мовою; знання базових категорій, мовних засобів наукового тексту, володіння основами майстерності усного наукового виступу, уміннями вибору відповідних засобів наукового стилю для усної і писемної презентації результатів дослідницьких пошуків у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих рідною мовою; спрямованість на спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю з використанням мовних засобів наукового стилю; розв'язувати проблеми дослідницько-інноваційної діяльності; здатність до здійснення наукового експериментального дослідження з урахуванням сучасних вимог до рівня і якості наукових досліджень; здатність вибудовувати відносини та партнерство з учасниками освітнього процесу без упередженого ставлення до їх індивідуальних потреб; визначати та задовольняти потреби особистісного та наукового розвитку; реалізовувати ціннісні установки, етичні принципи у процесі професійної комунікації.

Підготовка майбутніх докторів філософії у процесі опанування *дисциплін власне професійно орієнтованого циклу* передбачає вивчення таких курсів: «Іноземна мова у науково-професійному і міжособистісному спілкуванні», «Академічне письмо та переклад наукових текстів», «Специфіка наукового експериментального дослідження», «Методологічні засади історико-педагогічних досліджень», «Ретроспектива розвитку освіти зарубіжних країн», «Національна вища освіта в історико-педагогічному контексті».

Ключовими *предметними результатами*, які мають характеризувати професійні якості майбутнього доктора філософії, який опановує цикл дисциплін професійної підготовки, є: здатність використовувати іноземну мову

у процесі науково-професійного й ситуативного міжкультурного спілкування в усіх видах мовленнєвої діяльності з дотриманням соціальних норм мовленнєвої поведінки; здатність правильно вибирати стиль академічного писемного і усного мовлення, вибудовувати логічну структуру, композиційну побудову і формату наукового проекту відповідно до сучасних вимог наукового дискурсу; ефективно застосовувати знання, уміння у формулюванні цілей, завдань, наукової гіпотези і висновків наукових досліджень англійською мовою; здатність взаємодіяти інтелектуально з найновішими дослідженнями у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатність здійснювати аналіз, синтез, зіставлення, систематизацію й узагальнення для виявлення об'єктивних даних щодо системи педагогічних поглядів із урахуванням розвитку педагогічної думки в Україні та за її межами; здатність до вибору відповідних методів та інструментальних засобів наукового дослідження з порівняльної педагогіки для розв'язання завдань, пов'язаних з обґрунтуванням шляхів використання конструктивних ідей зарубіжного досвіду в процесі реформування вітчизняної системи освіти.

Згідно з міжнародними вимогами до підготовки майбутніх докторів філософії навчальним планом освітньої програми підготовки здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у галузі 01 «Освіта / педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» з проблеми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» передбачено вивчення *вибіркових дисциплін*. Майбутні викладачі-дослідники мають можливість опанувати такі авторські спецкурси, як: «Методологія педагогічних досліджень в освіті дорослих», «Технології навчання дорослих», «Компаративістські дослідження в освіті дорослих», «Тенденції освіти дорослих в Україні і зарубіжжі», «Ретроспектива становлення освіти дорослих», «Розвиток педагогічної майстерності викладача», «Мовна культура дослідника», «Кар'єрне зростання дорослої людини: особистісний вимір», «Історія педагогічної майстерності».

Студіювання вибіркових дисциплін передбачає формування важливих професійних якостей майбутнього доктора філософії з обраної освітньої програми підготовки, що становлять сукупність *предметних результатів*: здатність розв'язувати проблеми щодо удосконалення наукової та дослідницької діяльності у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатність розробляти науково-дослідні програми і проекти; здатність опановувати передові концептуальні та методологічні знання в галузі педагогічної освіти і освіти дорослих, порівняльної педагогіки, андрагогіки і на межі предметних галузей; здатність саморозвиватися і самовдосконалюватися протягом життя; визначати та вирішувати етичні питання міжкультурної толерантності, наукової етики у процесі науково-дослідницької і викладацької діяльності; визначати та вирішувати етичні питання міжкультурної толерантності, наукової етики у процесі науково-дослідницької і викладацької діяльності; здатність до визначення тенденцій освіти дорослих в історичній ретроспективі в зарубіжному і вітчизняному вимірах; здатність наукового і літературного редагування наукових текстів, результатів власного текстотворення, вибір нормативних мовних засобів наукового стилю для усної і писемної презентації власних текстів рідною мовою, спрямованість на репрезентацію власного текстотворення науковій спільноті та громадськості у

сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатність здійснювати аналіз історії розвитку ідей педагогічної майстерності, традицій підготовки вчителя у провідних навчальних закладах України.

Реалізація освітньої програми сприяє формуванню громади науковців-освітян, які мають оволодіти концептуальними і методологічними знаннями у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих та міждисциплінарними знаннями з урахуванням інтердисциплінарної диференціації наук про освіту; здатністю розв'язувати комплексні проблеми в галузі дослідницько-інноваційної діяльності у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатністю до критичного аналізу, оцінки і синтезу нових ідей у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих; здатністю розроблення та реалізації проектів власних досліджень з метою переосмислення та створення нового цілісного знання та впровадження їх в освітню практику вищої, неперервної педагогічної освіти і освіти дорослих; комунікативними вміння щодо спілкування в діалоговому режимі з широкою науковою спільнотою та громадськістю в галузі педагогічної освіти і освіти дорослих; здатністю ініціювати і реалізовувати інноваційні проекти, виявляючи лідерські, комунікативні, дослідницькі, педагогічні якості; високим ступенем соціальної відповідальності за результати власних досліджень, здатністю до саморозвитку і самовдосконалення упродовж життя, відповідальністю за навчання різних категорій громадян.

Література

1. Аніщенко О.В. Технології навчання дорослих [Електронний ресурс]. – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/7699/>
2. Закон України «Про вищу освіту» (2014) [Електронний ресурс]. – URL: <http://vnz.org.ua/zakonodavstvo/111-zakon-ukrayiny-pro-vyschu-osvitu>.
3. Змеєв С.И. Технология образования взрослых: учеб. пособ. / С.И. Змеєв. – М.: ИЦ «Академия», 2002. – 160 с.
4. Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с
5. Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми: зб. наук. пр. – Вип. 23 / Редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін. – К.; Вінниця: ТОВ фірма «Планер», 2010. – 550 с. – С. 119-124.
6. Освітньо-наукова програма підготовки здобувачів ступеня доктора філософії на третьому освітньо-науковому рівні вищої освіти у галузі 01 «Освіта / педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» / «Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide» / М.П. Вовк; за наук. ред. член-кор. НАПН України Л.Б. Лук'янової. – Київ: Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2017. – 35 с.
7. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах / Т.М. Сорочан, О.М. Рудіна // Розвиток післядипломної педагогічної освіти України в умовах інтеграції : матер. щорічн. звітн. Всеукр. наук.-практич. конф., присвяч. 15-річчю АПН України, 11-12 квіт. 2007 р. – Донецьк : Донецький обл. ІППО, 2007. – С. 132–140

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА: ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ

Філіпчук Н.О.

vpee2011@ukr.net

***Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України***

Розбудова української державності, культурне, духовне відродження української нації вимагали вироблення власної державної освітньої політики, опираючись на демократизацію, національну спрямованість, відкритість і безперервність освіти. У Державній національній програмі «Освіта» (Україна ХХІ століття) (1992) наголошувалося на необхідності усунення «панівного становища авторитарної педагогіки, що склалася в тоталітарній державі» та «залучення до розвитку освіти всіх державних, громадських та приватних інституцій, а також «об'єднання зусиль усіх суспільних інституцій для піднесення духовного і культурного рівня дітей та учнівської молоді» [1].

Безперечно, здобуття якісної освіти впродовж життя, утвердження її національного характеру, необхідність оновлення й удосконалення змісту та організації навчально-виховного характеру для нарощування інтелектуального, духовного, економічного потенціалу суспільства, визначення, що «головними складовими національного виховання є громадянське та патріотичне виховання», зберігали свою сталість у стратегії освітнього розвитку, закладеної в наступних програмних документах. І хоча, наприклад, у Національній доктрині розвитку освіти, затвердженій Указом Президента України від 17 квітня 2002 р. [3, с. 138–141] не було окреслено роль музейних установ та галузі музейної педагогіки, проте у ній чітко визначено актуальність упровадження контенту музейної культури в систему освіти, становлення громадянського суспільства, патріотичного виховання.

Сучасні напрями в діяльності державних та громадських інститутів засвідчують про посилення значущості ролі і місця культурно-освітньої політики в системі освіти дорослих. Ця актуальна сфера є однією з найбільш знакових, адже саме у сфері виховання свідомої й креативної нації існує найвища напруга у ставленні до цінностей. Часто тектонічні світоглядні розломи нації, що прагне до єдності, проходять через ціннісні виміри й оцінки. Тому роль соціокультурних інститутів, особливо музеїв, у вирішенні суспільно-значущих завдань дедалі зростатиме.

Інтеграція зусиль музейних установ й освітніх закладів, що сприяла розвитку музейної педагогіки, потребуватиме подальшого зміцнення й удосконалення взаємозв'язків, осучаснених технологій і форм співпраці. Парадигма національно свідомої і сильної політичної нації потребує розвитку високої гуманітарної культури, якісних (відповідно стратегій державотворення) музейних, освітніх, особливо музейно-освітніх програм як результат спільних зусиль цих соціокультурних суспільних інститутів.

В Україні синергія музейного й освітнього потенціалу характеризувалася насамперед змістовими сутнісними змінами. Адже новий політичний простір, який сформувався як результат відновлення української державності, потребував трансформацій ціннісних орієнтирів в умовах незалежності, усуваючи наявність істотних відмінностей світоглядних систем в уже «єдиному» українському суспільстві. Імперсько-тоталітарні рудименти

суспільної свідомості, реальності деформованої культурно-духовної спадщини, витолоченість історичної пам'яті закономірно спонукали якісно оновлювати зміст і форми діяльності музеїв та освітніх закладів.

Потреби суспільства, держави, особистості зумовили вироблення сучасних тенденцій в діяльності таких інститутів. Пошуку нових орієнтирів, напрямків, оцінок вимагав процес творення нації і зміцнення державності. Музеї не просто уособлювали заклади, в яких зберігаються, вивчаються пам'ятки, експонати історії, матеріальної і духовної культури, але в умовах незалежності України перетворювалися в потужні культурні, наукові, духовні, просвітницькі центри, які формують нове світобачення, раціональне й почуттєве осмислення, сприйняття власної історичної спадщини, що не вставлена в чужинецькі ідеологічні, політичні, світоглядні лекала. Тепер, на відміну від попередніх бездержавних і колоніальних часів, їхня місія полягала в ствердженні принципів науковості, духовності, націєкультурності, історичній правдивості.

Національна культурна спадщина, історично-культурні, духовні, матеріальні, інтелектуальні пам'ятки стали відігравати соціально значущу роль, відповідальну ідейно-політичну й виховну функцію в розбудові і зміцненні незалежної Української держави, становленні єдності нації, відродженні духовності й національної пам'яті. Закон України «Про музеї і музейну справу» розширив зміст поняття «музей» визначивши його головний сенс «прилучення громадян до надбань національної і світової історико-культурної спадщини» [2].

Музейна політика, орієнтуючись на «збереження історичних пам'яток та інших об'єктів, що становлять культурну цінність»; «розвиток мережі музеїв, формування сучасної інфраструктури музейної справи; «підтримку фундаментальних і прикладних досліджень, міжнародного співробітництва в галузі музейної справи» [2] має враховувати сутнісні сторони минулого, сучасного, виробляти світоглядні виміри для майбутнього. Музейна педагогіка в цьому контексті дедалі більше відіграватиме ключову роль, адже у період незалежності, особливо за останні роки, значно актуалізувалися проблеми виховання української нації, формування національної свідомості, зміцнення ідентичності й української державності. Стратегія національно-патріотичного виховання на 2016-2020 роки, зокрема української молоді, передбачає насамперед «збереження та розвиток духовно-моральних цінностей Українського народу, формування національно-культурної ідентичності, національно-патріотичного світогляду; сприяння консолідації українського суспільства навколо ідей спільного майбутнього, захисту територіальної цілісності України, процесів державотворення; формування активної громадянської, державницької позиції та почуття власної гідності» [4].

Нові цілі й завдання вимагають докорінних якісних змін як у системах навчально-виховної і музейної справ, так і в змісті, формах, методах інтеграційної діяльності освітніх закладів та музеїв. Велика кількість музейних закладів різних напрямів (за даними 2016-2017 років, в Україні їх налічується понад п'ять тисяч) мусять значно продуктивніше впливати на процеси суспільного виховання, націє-державотворення. Адже навіть ті, що знаходяться в державній та комунальній власності, далеко не в повній мірі використовують свій потенціал. Так, понад 470 музеїв неспроможні експонувати для відвідувачів 90% власних артефактів. З урахуванням того, що вони володіють близько 12 млн. різноманітних музейних предметів, то в

ситуації, яка склалася, можна стверджувати про вкрай незадовільний стан у цій сфері.

Не менш гострою є проблема в багатьох тисячах музеїв, що знаходяться в підпорядкуванні передусім МОН України та іншим Міністерствам та відомствам, а, особливо, сільським громадам, приватним структурам. Наголосимо, всі вони складають музейний фонд України, мають художнє, історичне, наукове значення, є пам'ятками природи, духовної і матеріальної культури і, безперечно, потребують значно більшої уваги, зокрема з боку Міністерства культури України, Міністерства освіти і науки України, Кабінету Міністрів України. Адже і державна, і недержавна частини Музейного фонду мають забезпечуватися власниками належним зберіганням, забезпеченням, поповненням. Усі вони в тій чи іншій мірі є «унікальними» пам'ятками історії й культури, вносяться в Державний реєстр культурного надбання. Україна, володіючи не тільки багатством природних ресурсів, наділена величезним потенціалом для поповнення музейних зібрань на різних рівнях, проте на даний момент особливо значущим національно-державним завданням є належний облік пам'яток Музейного фонду, а також збереження цих пам'яток. Науково обґрунтований режим зберігання, консервації, реставрації, поповнення та охорони національно-культурних надбань має стати згідно чинного законодавства найбільшим пріоритетом державної політики в музейній справі.

Інший напрям – створення максимально доступних і сприятливих соціальних умов для суспільства щодо можливостей і мотивацій відвідувати музейні установи. Обмежений доступ, насамперед у результаті зuboжіння населення, до культурних надбань музеїв негативно впливає на культурно-освітні, організаційно-педагогічні, соціально-виховні аспекти життєдіяльності, гальмує зростання людського капіталу як основного багатства нації. Ці два ключові напрями є визначальними, оскільки вони формують відчутні перепони для розвитку такої важливої світоглядної сфери як музейна справа, а також послаблюють продуктивність діяльності працівників культури, освіти, науки в галузі музейної педагогіки. Уряд, місцеві органи влади та самоврядування, міністерства і відомства зобов'язані нині враховувати динаміку суспільних процесів у національному і глобальному середовищі, виклики і загрози, які стоять перед нацією і державою.

Багатим культурним потенціалом музейного фонду необхідно оптимально користуватися. Очевидно, що його складно буде як національну цінність активно використовувати в загальноукраїнському, а також у глобальному просторі в умовах обмежених ресурсів і можливостей, коли культура продовжує фінансуватися (на різних рівнях) відповідно залишкового принципу. Разом з тим культура, зокрема музейна, є одним з найбільш ефективних засобів для комунікації, діалогу з іншими країнами, народами, світом. Просування культурного музейного продукту в Європі і світі є шляхом до ствердження авторитету і поваги до української нації і держави. Цінності, місія, візія українських музеїв слід обговорювати не лише в професійному середовищі, але й, нарешті, ставати зацікавленим предметом для владних, академічних, громадських інститутів. Без такого ставлення унеможлиблюється реалізація важливих завдань, окреслених у Стратегії сталого розвитку «Україна-2020». Серед 25 стратегічних індикаторів її реалізації є, наприклад, і такий: «90 відсотків громадян України відчуватимуть гордість за свою державу» [4]. Отже, виховання нації, особливо молоді, через опанування

надбань національної культури стає провідною ланкою державної політики Сфери освіти, культури, ЗМІ, науки, церкви і сім'ї мають етичне, громадянське зобов'язання працювати у цьому безперервному і стратегічному процесі, яким опікується кожен народ, що прагне виживати і прогресувати. Світовий патріарх педагогіки, «батько педагогічної науки» Я.А. Коменський в часи становлення європейських націй обґрунтовував значимість становлення культурної спільності, стверджуючи, що «мудрість предків – дзеркало для нащадків». Музейна культура, в якій міститься вся матеріальна, інтелектуальна, духовна культура Українського народу, є надзвичайно впливовим складником для творення високої художньої, естетичної, етичної, громадянської культури, національного патріотизму, для національно-державного розвитку.

Аксіомою є усталене твердження, що лише той народ, який знає і любить свою рідну національну культуру заслуговує на самоповагу, на повагу інших народів. У цьому великому і глобальному світі – оркестрі народів, кожний інструмент мусить зберігати власну тональність, щоби не тільки звучати, але й зберегти оркестр. Наша тональність стане гармонійною в цьому розмаїтті лише завдяки українській культурі, цінностям, традиціям, самореалізації свого «Я». Передусім такий шлях є природовідповідним для народу. Він і лише він спроможний виборювати своє культурне місце в геополітичному «біорізноманітті». Культура здатна забезпечувати єдність і консолідацію суспільства, духовний суверенітет і силу народу. Особлива затребуваність культури для молодіжного середовища, бо саме молодь стає головним чинником зміцнення національно-державних підвалин.

Музейна педагогіка впливає на посилення й урізноманітнення культурної комунікації, процесів спілкування різних категорій населення під час ознайомлення з музейними предметами, зібранням. Оскільки комунікація нині розглядається як основна функція сучасного музею, то доцільно якісно змінювати її форми і сутність. Передусім слід визнати, що комунікація має бути діалогічною. Сама природа сучасної педагогіки передбачає міжособистісну педагогічну взаємодію, що сприяє активному залученню індивідууму до соціуму, культури, громадянського життя на основі рівноправного партнерства. Отже, суб'єкт-суб'єктний характер спілкування необхідний і в процесі музейної комунікації. Така модель гуманізує соціальні функції цих установ, оскільки завдяки діалогічності формується атмосфера взаємоповаги, взаєморозуміння, взаємодії, в якій не музейний предмет, а Людина сприймається вищою цінністю. Важливо, що у такий спосіб відбувається глибше пізнання речей, засвоєння ціннісних начал представленого соціокультурного середовища, і, особливо, активізується розвиток самосвідомості, виробляється власне «Я» емоційно-психологічного ставлення до навколишнього світу. Сам по собі музей як історично-культурний інститут з його часто унікальними пам'ятками духовного і матеріального характеру може функціонувати на рівні малоефективної і малопродуктивної соціальної інституції, якщо недооцінювати значущість педагогічної комунікації в музейних установах. Знання психології, педагогіки, соціології, історії, культурології стають найнеобхіднішим складником у професіограмі музейних працівників.

Однією з головних функцій у музейній діяльності і надалі залишатиметься культурно-освітня складова. Музейна комунікація вибудовується шляхом найрізноманітніших контактів саме в її ніші. Оскільки комунікація (від лат. *communicatio* – спілкування) потребує на рівні музейної справи багатоманітних знань, підходів, принципів, щоби конструкція мови

речей і явищ, трансформувалася у «ставлення» Людини до навколишнього світу в часі і просторі, то закономірно виникає об'єктивна необхідність у функціонуванні музейної педагогіки. Слід визнати, що культурно-освітня сфера діяльності як головний напрям музеїв, своєю теоретичною основою має музейну педагогіку, адже відбуваються безперервні контакти з музейною аудиторією. Для цього необхідні не лише історично-культурні чи спеціальні професійні знання, важливо також володіти психологічними, педагогічними, соціальними, етнокультурними, політичними. Знать тільки однієї теорії музейної діяльності чи теорії музейного предмета, колекцій, цінностей, реліквій і архаїчних пам'яток часто буває явно недостатньо. Коли не вистачає інших присутніх професійних умінь і навичок для здійснення культурної комунікації. Важко й нереально, щоб в одній особі інтегрувалися фахові якості історика, археолога, літератора, мистецтвознавця, педагога, художника, еколога, експозиціонера чи екскурсовода, проте міждисциплінарність стає dokonаним фактом як нагальна необхідність. Вона диктується не просто реаліями глобального інформаційного суспільства, нагромадженням, з наростаючими тенденціями, величезних масивів нових знань про минуле, сучасне і майбутнє, але й формуванням ускладнених підходів у системі функціонування моделі «музей – відвідувач». Насамперед дедалі активніше відбувається впровадження в сфері музейної комунікації визначального принципу людиноцентризму. Стає очевидним той факт, що в основі комунікації знаходяться не заідеологізовані соціальні, політичні проекти, сам музейний предмет чи експонат, а Особистість, що сприймає, засвоює ціннісні значення предметів музейної культури можна виокремити (окрім людино-центричного) також й інший, надзвичайно значущий підхід комунікаційного характеру – культурологічний, який, опираючись на культурологію (*cultura, logos* – учення) як науку про закономірності розвитку культури, тенденції взаємодії суспільства і культури, розглядає з одного боку знаки, символи, об'єкти спадщини як предмети конкретного мікро- і макро-культурного поля, з іншого – всі суб'єкти в процесі музейної комунікації виступають представниками конкретного культурного світогляду. Музейна комунікація прямо й опосередковано наскрізно просякнута позиціями і сенсами культурних знань. Саме ефективне використання в музейній справі наявного культурного продукту робитиме вертикальну комунікацію (держава – музейні установи) і горизонтальну (різноматичні і різнопорядковані установи) більш продуктивною, суб'єктною, громадянською, гуманістичною, націє-державотворчою. Культуровідповідність стає центральним принципом і в змісті національної музейної педагогіки.

Культурологічний підхід використовується в широкому контексті музейної діяльності відповідно тих соціальних функцій, які виконує на даний час відповідна установа. Суспільна роль музею часто навіть за короткий проміжок часу може радикально змінюватися залежно від потреб держави, суспільства, людини. Зміст роботи музеїв залежить не тільки від специфіки, якості фондів, культурних та естетичних потреб, але й передусім від характеру суспільних відносин, державного устрою, розвинутої громадянської суспільства і демократії, загальної культури населення, якості життя. Відповідно до сили впливу тих чи інших чинників формується зміст, форми, принципи діяльності, особливо ціннісні виміри й оцінки фондів музейних зібрань. Безумовно, що першочергово ці впливи передусім стосуються визначальних функцій музеїв. По-перше документування як цілеспрямований процес відображення в

музейних фондах, предметах, експозиціях тих процесів (згідно профілю), які характеризують конкретне суспільне життя, природні процеси з їхніми вартісними означеннями, ідеалами, традиціями, способами життя. Ця функція безпосередньо стосується процесів збереження культурної спадщини, хоча існує не менш значуща функція – освіти, просвітництва, виховання людини і суспільства. Головний акцент цієї дії полягає у «розкриванні» музейних цінностей культурно-історичного і природного середовища. Безумовно, сам музейний предмет потенційно наділений інформаційно-пізнавальними, емоційними, естетичними властивостями. При цьому він здатен виконувати різноманітні завдання морально-етичного, естетичного, навчально-виховного, пропагандистського, громадянського, ідеологічного характеру. Усе це реалізується в процесі комунікації експозиційною, науково-дослідницькою чи просвітницькою формами діяльності. Соціокультурне, політичне середовище, ідеологія, цінності й етичні орієнтири, які домінують у суспільстві, відіграють головну роль в змісті музейної діяльності та музейної педагогіки, яка є визначальним складником при здійсненні основної функції освіти і виховання в умовах музейного середовища.

Культурне багатство, створене народом, має бути пізнане сучасниками і майбутніми поколіннями. Ця ознака щоденного і щогодинного творіння «самого себе» засвідчує і про необхідність безперервної історичної тяглості епох, і про важливість для збереження і розвитку нації сенсів культурного ренесансу. Без культури загальнонаціональна картина світу сприйматиметься у сферах кривих дзеркал. Структурована цілісність цієї картини, що містить три визначальні компоненти – світовідчуття, світосприймання, світогляд, характеризуватиметься чітко окресленою перспективою для людини і суспільства, коли націєкультурність не буде зігнорованою. Тоді народ перестане бути реципієнтом культурних благ і примітивним споживачем, а здатний буде як культурний суб'єкт підтримувати, зберігати, розвивати існуючу реальність буття, передавати цінності наступним поколінням, брати активну участь у якісній модернізації соціокультурного і громадянського простору.

Література

1. Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття). – Освіта, 1992.
2. Закон України «Про музеї і музейну справу» // Відомості Верховної Ради України. – 1995. – № 25.
3. Національна доктрина розвитку освіти. II Всеукраїнський з'їзд працівників освіти. – К., 2002. – С. 138-141.
4. Стратегія національно-патріотичного виховання дітей та молоді на 2016–2020 роки. Указ Президента України № 580 (2015) [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/580/2015>
5. Стратегія сталого розвитку «Україна–2020». Указ Президента України №5/2015 від 12 січня 2015 р. [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ОСВІТЯН ЗАСОБАМИ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Беззуб Ю.В.

bezzub-uv@ukr.net

Дудар О.В.

o.dudar@kubg.edu.ua

Матвійчук О.Є.

o.matviichuk@kubg.edu.ua

***Інститут післядипломної педагогічної освіти
Київського університету імені Бориса Грінченка***

Філософія освітньої реформи в Україні полягає в тому, що сучасній людині недостатньо дати лише знання, важливо навчити користуватися ними. Знання та вміння, взаємопов'язані з ціннісними орієнтирами особистості, формують її життєві компетентності, потрібні для успішної самореалізації в житті, навчанні та праці [1, с. 10]. Компетентність трактується як динамічна комбінація знань, способів мислення, поглядів, цінностей, навичок, умінь, інших особистих якостей, що визначає здатність особи успішно провадити професійну або подальшу навчальну діяльність [2, с. 2].

Серед ключових компетентностей для життя чільне місце належить соціальній та громадянській компетентностям. Під ними розуміються усі форми поведінки, потрібні для ефективної та конструктивної участі у громадському житті, в сім'ї, на роботі; уміння працювати з іншими на результат, попереджати і розв'язувати конфлікти, досягати компромісів; повага до закону, дотримання прав людини і підтримка соціокультурного різноманіття.

Для формування компетентностей інноваційне середовище, яке забезпечить необхідні умови, засоби і технології для навчання молоді та дорослих в умовах неформальної освіти – у сучасних музеях, лабораторіях, обсерваторіях, із доступом до відкритих навчальних курсів та ін. ресурсів [1, 29]. За таких умов музейна педагогіка може стати дієвим засобом формування соціальної та громадянської компетентностей людини.

Музей є місцем пізнання епохальних процесів в історії України, які очевидно можна узагальнити як формування модерної української нації в другій половині XIX – XX ст. Так, досвід проведення у музеї занять з педагогами на курсах підвищення кваліфікації в ІППО Київського університету імені Бориса Грінченка та відгуки вчителів свідчать, що музейні матеріали про родину Косачів сприяють вихованню учнів на загальнолюдських цінностях, зокрема морально-етичних (гідність, чесність, справедливість, турбота, повага до життя, повага до себе та інших людей), соціально-політичних (свобода, демократія, культурне різноманіття, повага до рідної мови і культури, патріотизм, шанобливе ставлення до довілля, повага до закону, солідарність, відповідальність) тощо. Особистість і родина Л. Українки виступає своєрідним зразком плекання української ідентичності. Використання музейного простору допомагає формуванню цілісної особистості учня, усебічно розвиненої, здатної до критичного мислення; патріота з активною позицією.

Актуальний досвідом використання музейного середовища у роботі з освітянами Києва ІППО має завдяки співпраці з Музеєм Бориса Грінченка. Його заснування у 2010 р. відповідає критеріям ідентифікації університету як

дослідницького, оскільки сприяє створенню «особливого інтелектуального середовища» [6, 20]. Формування музейної колекції вимагало переосмислення ролі постаті Бориса Грінченка у суспільно-політичному та культурному житті України кінця XIX – початку XX ст. Адже постать митця в часи тоталітаризму згадували лише у зв'язку з філологічними дослідженнями. Постать Б. Грінченка є цікавою для освітян Києва, бо видатний просвітник мав вчительську практику і може бути прикладом для наслідування у питанні актуальності педагогічної творчості та поваги до учнівської гідності.

Музей побудовано за хронологічним принципом життя і діяльності видатного громадсько-культурного діяча, педагога, письменника, мовознавця, автора першого, відомого і актуального нині «Словника української мови», фольклориста, видавця. Обмежена функціональними можливостями експозиція покликана спонукати відвідувачів по-новому інтерпретувати можливості університетського музейного простору презентувати життєвий і творчий шлях свого патрона. Також робота музею спрямована на популяризацію і збереження української культури та використання форм музейної роботи (музейної педагогіки) у життєвих та професійних практиках студентів, школярів та педагогів Києва.

Під час занять освітяни дізнаються не лише про життєвий і творчий шлях Бориса Грінченка. Важливим завданням використання музейної педагогіки є стимулювати переосмислення використання музейних експозицій у навчальній та виховній діяльності [7, 38]. Дослідники музейної справи зазначають, що новації не достатньо проникають у класичне музейне середовище, поволі охоплюють і освітянську систему. Українським педагогам варто більш широко використовувати музейний ресурс. Адже зростає кількість відвідувачів, для яких отримання нових знань – важливий мотив для відвідин музею [8, 7]. Зокрема важливо змінити підхід до проведення екскурсій для дорослих, що актуалізує необхідність пошуку педагогічного інструментарію, який дозволять зробити похід до музею більш цікавим.

На базі Національного музею українського народного декоративного мистецтва заняття з підвищення педагогічної кваліфікації освітян проводяться з 2010 р. Від загальнокультурного модуля «Українознавство. Українська культура» було здійснено перехід до використання елементів музейної педагогіки. Мета таких занять – зацікавити освітян у активних та інтерактивних формах роботи. Їх переваги, зокрема використовують і Національний музей українського народного декоративного мистецтва, і Національний музей історії України. Бажання перейти до діалогу з учнями, розвиток уміння дітей працювати в групах, висловлювати свою думку повинні підтримувати і музейні працівники, і освітяни [10, с. 61].

Знайомство з прийомами і методами музейної педагогіки включає роботу в експозиції: слухачі курсів підвищення кваліфікації отримують інформацію про особливості певних видів українського народного декоративного мистецтва. Наприклад, частина модулів – це обговорення особливостей народного строю різних регіонів України. Зокрема питання походження одягу, можливості його використання у роботі з підростаючим поколінням. Співробітники музею охоче діляться цікавим матеріалом, який дозволяє педагогам по-новому поглянути на звичні речі і переосмислити їхнє використання у практичній діяльності. Зокрема, матеріали про вишивку, її

трансформації у ХІХ ст., походження «брокарівського хрестика» та його використання за радянської доби є прикладом осучаснення і впливу моди на українську народну культуру [11, с. 40]. Цікаві матеріали тематичних виставок спонукали вихователів ДНЗ № 444 використовувати елементи музейної педагогіки у своїй фаховій діяльності. Свій досвід педагогічний колектив популяризує серед колег і батьківського загалу [12].

Тривалою і продуктивною є співпраця кафедри історичної та громадянської освіти з Педагогічним музеєм України. Варто відзначити, що обидві установи знаходяться в Києві і були засновані приблизно в один і той же час. Зокрема, Педагогічний музей, який покликаний зберігати і популяризувати надбання педагогічної спадщини, створений у 1901 р., а датою створення Київського університету імені Бориса Грінченка вважається 1874 р. Ідея створення музею належала видатному українському педагогу-методисту Т. Лубенцю. Метою було «дати працівникам нижчої і середньої школи можливість наочно, на зразках чи друкованих джерелах ознайомлюватися з найкращою постановкою навчально-виховної справи, а також з історією школи та її сучасним станом в Росії і закордоном» [13]. Музей працював як великий науково-методичний центр Київського навчального округу. Тут діяли також літні курси вчителів (на зразок нинішніх – підвищення кваліфікації). Педагогічний музей 20 листопада 1917 р. став місцем проголошення Української Народної Республіки, прийняття ІV Універсалу про незалежність в ніч з 24 на 25 січня 1918 р. 5–7 квітня 1917 р. у великому залі Педагогічного музею проходив І Всеукраїнський з'їзд учителів. 7 листопада 1917 р. в залі Педагогічного музею урочисто відкрито Українську академію педагогічних наук (УАПН), яка стала прообразом нинішньої НАПН України. У приміщенні музею функціонували різні освітні установи, працювало Бюро Всеукраїнської вчительської спілки, де головою була С. Русова, розміщувалась редакція журналу «Вільна українська школа» тощо [14; 16]. Працівники Педагогічного музею постійно працюють над представленням своїх ресурсів, розширюють свою аудиторію відвідувачів.

З вересня 2014 р. на базі музею почав діяти проект «Інститут у музеї», започаткований кафедрою історичної та громадянської освіти (перша назва – кафедра методики суспільно-гуманітарної освіти та виховання) ІППО КУ імені Бориса Грінченка та працівниками музею [17]. У межах проекту на базі музею проводяться заняття для різних категорій вчителів міста Києва, шкільних психологів та бібліотекарів, зокрема проводяться модулі «Сучасні педагогічні технології», «Методи, форми, засоби виховання», «Українська педагогічна спадщина в освіті сьогодні». Перед початком заняття під час екскурсії учасники знайомляться з експозицією (з особливостями розвитку освіти та педагогічної думки в Україні періоду з найдавніших часів до 1945 р.). Екскурсія має інтерактивний характер: слухачі беруть у ній активну участь, відповідаючи на запитання та виконуючи низку цікавих завдань. Педагоги апробують також ігрові форми роботи: вікторини, квести. Екскурсанти мають можливість ознайомитись з підручниками, журналами, методичними працями та іншими навчальними виданнями, які є окрасою музею – складовими наукового об'єкту «Колекція стародруків Педагогічного музею України (рукописи, стародруки та рідкісні видання 1477–1923 рр.)», який містить понад 4 тис. одиниць зберігання і складається з 10 колекцій: рукописи ХVІІІ–ХІХ ст.; Інкунабули; «Кириличні

видання XVII – поч. XX ст.»; «Видання гражданського друку XVIII – першої третини XIX ст.» «Стародруки латинським шрифтом XVI – XVIII ст.»; «Картографічні видання XVIII – поч. XX ст.»; «Розвиток наук у XIX – першій чверті XX ст.»; «Журнали педагогічної та історико-культурної тематики 1834–1923 рр.»; «Педагогічна україніка 1842–1923»; «Українська дитяча книга 1885–1923 рр.»; У 2001 р. «Колекцію стародруків Педагогічного музею України» визнано науковим об'єктом, що становить національне надбання [14].

Відповідно до спеціальності вчителів, які підвищують кваліфікацію, добираються видання із зазначених колекцій. Під час занять освітяни мають змогу стати учасниками відкриття тематичних музейних експозицій, переглянути матеріали, поспілкуватись із запрошеними гостями, послухати музику, переглянути відеофільми [17]. Після таких занять педагоги приходять до музею вже із своїми учнями, використовують фонди музею для підготовки до занять, конференцій, семінарів, наукових досліджень тощо. Музей має велику актову залу, сучасні технічні пристрої, які значно покращують проведення групових занять (лекцій, тренінгів) та індивідуальних консультацій з освітянами.

Ще однією формою співпраці з педагогами є розроблення спільних музейно-освітніх і культуротворчих програм, проектів із залученням до їх організації як науковців музею та інституту, так і власне вчителів. Така діяльність оптимізує реалізацію навчально-виховного потенціалу музею, оскільки: через учителя музей забезпечує взаємодію з широкою дитячою аудиторією; враховуючи індивідуальні особливості, рівень гуманітарної підготовки, вчитель педагогічно доцільно готує учнів до сприйняття музейної експозиції і цим сприяє формуванню їхньої культури; музейні співробітники, розробляючи спеціальні програми для вчителів, значно збагачують зміст освітньо-виховної взаємодії між музеєм і навчальним закладом.

Серед спільних заходів музею та кафедри – проведення конференцій, семінарів, конкурсів, тематичних екскурсій. Зокрема за минулі роки на базі музею було проведено такі заходи: «Виховний ідеал родини в педагогічній спадщині Григорія Ващенка», «Патріотичне виховання в контексті розвитку духовного потенціалу особистості дитини», «Музейна андрагогіка як напрям співпраці Педагогічного музею України та Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка», «Видатні педагоги про роль сім'ї у формуванні особистості дитини», «Музейна педагогіка як ресурс співпраці школи, родини, громади» та ін. [17; 19].

Вітчизняні дослідники зазначають, що «активізація практичної взаємодії музеїв різних профілів та навчальних закладів, накопичення позитивного досвіду реалізації освітньо-виховного потенціалу зумовили необхідність його теоретичного узагальнення педагогічною наукою» [18; с. 62]. Зі свого боку хочемо висловити сподівання, що музеї як середовище професійного розвитку освітян не дарма користуються великою популярністю серед слухачів курсів ІППО КУБГ. Відвідування експозицій та апробація інтерактивних форм роботи розширює їхні уявлення про можливості музейного середовища. Таким чином, відбувається активізація та інтенсифікація співпраці музеїв та освітян Києва.

Література

1. Нова українська школа. Концептуальні засади реформування середньої школи у 2016–2029 рр. [Електронний ресурс] / Офіц. сайт МОН України. – URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/ua-sch-2016/konczepczyia.html>.
2. Проект Закону України «Про освіту» // Офіц. сайт МОН України. – [Електронний ресурс]. – URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/gromadske-obgovorennya-zakonoproektu-«pro-osvitu».html>.
3. Українська література 5–9 класи. Програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Офіц. сайт МОН України. [Електронний ресурс] – URL: [http://mon.gov.ua/content/Новини/2017/08/11/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-\(2\).pdf](http://mon.gov.ua/content/Новини/2017/08/11/na-sajt-ukrayinska-literatura-5-9-z-chervonimdoc-(2).pdf).
4. Громадське обговорення програм 10-11-х класів. Українська література / Офіц. сайт МОН України. [Електронний ресурс] – URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/gromadske-obgovorennya-program-10-11x-klasiv.html>.
5. Історія України. Всесвітня історія 5–9 класи. Навчальна програма для загальноосвітніх навчальних закладів / Офіц. сайт МОН України. [Електронний ресурс] – URL: <http://mon.gov.ua/activity/education/zagalna-serednya/navchalni-programi-5-9-klas-2017.html>.
6. Огнев'юк В.О. Університетська освіта України в контексті перспектив європейської інтеграції / В.О. Огнев'юк // Віче. – 2010 р. – Вип. 20. – С. 16-20.
2. Норріс Л., Тісдейл Р. Креативність у музейній практиці / пер. з англ. мови А. Коструби, Г. Кузьо, О. Мельчук, Є. Червоного. – К.: Музейний простір, 2017. – 192 с.
3. Гохстрат Е., Гейн А.В. Теорія навчання Девіда Колба в музеї. Мрійник. Мислитель. Прагматик. Діяч / пер. з голланд. мови Н. Карпенко. – К.: Видавець Чередниченко А.М., 2015. – 96 с.
4. Загірня М. Спогади / Передмова, упоряд., прим. Неживої Л.Л. / М. Загірня. – Луганськ: Видавництво «Шлях», 1999. – 160 с.
5. Музиченко Я. Активні й інтерактивні освітні технології в музейних програмах / Я. Музиченко // Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи. Матеріали П'ятої наук.-практ. конф. (28–29 вересня 2017 р.) / Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. – К., 2017. – 132 с.
6. Білоус Л. Брокарівська вишивка в українському народному вбранні другої половини XIX – початку XX століть / Людмила Білоус // Народний костюм як виразник національної ідентичності: зб. наук. пр. – К.: ТОВ «ХІК», 2008. – С. 38–48.
7. Музейна педагогіка в дошкільних закладах Києва / Офіційний сайт ІППО КУБГ. [Електронний ресурс] – URL: <http://ippo.kubg.edu.ua/content/12366>
8. Положення про Педагогічний музей при Управлінні Київським навчальним округом // ЦДІА України, ф. 730, оп. 1, од. зб. 294, арк. 62–63, 1901 р.
9. Міхно О. Науковий об'єкт «Колекція стародруків Педагогічного музею України» (рукописи, стародруки та рідкісні видання 1477–1923 рр.), що становить національне надбання: збереження, вивчення, популяризація / О. Міхно // Історико-культурна спадщина: збереження, доступ, використання : матер. Міжнар. наук.-практ. конф., м. Київ, 7–9 квітня 2015 р. / редкол. Тюрменко І. І. та ін. – К.: Талком, 2015. – С. 137–141.
10. Міхно О.П. Музейна андрагогіка як напрям співпраці Педагогічного музею України та Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка / О.П. Міхно, О.Є. Матвійчук // Короленківські читання 2016. «Бібліотеки, архіви, музеї: інтеграція до світового наукового та історико-культурного простору»: матеріали XIX Міжнар. наук.-практ. конф. Харків, 12 жовт. 2016 р. У 2 ч. Ч. 2. [уклад. О. П. Куніч ; редкол.: В.Д. Ракитянська (голова) та ін.]. – Харків, 2017. – С. 139–147.
11. Педагогічний музей України: річний звіт, 2015 / за ред. О. Міхна. – К.: ПМУ, 2015. – 28 с.
12. Проект «Інститут у музеї» <http://ippo.kubg.edu.ua/page/>
13. Пусепліна Н. Андрагогічні засади використання освітньо-виховного потенціалу музеїв у професійній підготовці вчителів / Н. Пусепліна // Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 54. – С. 60-63.
14. Семінар «Музейна педагогіка як ресурс співпраці школи, родини, громади». [Електронний ресурс]. – URL: <http://ippo.kubg.edu.ua/content/12131>.

НАВЧАЛЬНІ ПРОГРАМИ З ЕТНОДИЗАЙНУ КЕРАМІКИ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Роїк Ю.В.

yuliaroik@ukr.net

***Київська академія декоративно-прикладного мистецтва
і дизайну імені Михайла Бойчука***

У сучасних умовах особливої актуальності набувають українознавча спрямованість освіти, осучаснення змісту освіти та інтеграція української освіти в світовий простір. Це актуалізує інтерес до підготовки майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва, зокрема фахівців з етнотдизайну кераміки. Адже потрібно більше уваги приділяти розвитку та відновленню народних традицій, етнічній культурі нашого народу.

Як відомо, етнотдизайн кераміки – це сучасне художнє проектування керамічних виробів на основі українських народних традицій. Розроблена нами навчальна програма неформальної освіти дорослих з етнотдизайну кераміки сприятиме етнокультурному розвитку дорослих. На нашу думку, основною метою початкової програми з етнотдизайну кераміки для дорослих є:

- вивчення витоків народного мистецтва представників дорослого населення;
- набуття колективного досвіду вирішення реальних творчих завдань з метою виявлення здібностей дорослих і розвитку їх особистісного та творчого потенціалу,
- формування умінь застосовувати здобуті знання в повсякденному житті та в умовах сучасного керамічного виробництва.

Аналіз останніх публікацій дає підстави стверджувати, що достатньо важливими і недостатньо дослідженими залишаються питання підготовки дорослого населення у сфері декоративно-прикладного мистецтва.

Колись найбільша керамічна держава Україна втратила свої позиції. Лише незначна кількість закладів вищої освіти популяризує мистецтво кераміки, здійснюють професійну підготовку фахівців. Така ситуація не дає нам можливості активно інтегруватися в європейський культурно-мистецький простір. Щоб відновити світові пріоритети в цій галузі мистецтва і економіки потрібно змінювати підхід до професійної освіти в галузі етнотдизайну кераміки.

Насамперед необхідно надавати допомогу на державному рівні мистецьким закладам освіти, які в останні десятиліття перебувають у досить скрутному фінансовому становищі. Потребує негайної реконструкції та оновлення матеріально-технічна база цих навчальних закладів. І викладачі і студенти потерпають від відсутності матеріалів, обмеженості необхідних ангобів, полив, глазурей, кульових млинів, газових і муфельних печей з електронними приладами контролю, електричних гончарних кругів та ін. Потрібно створювати нову методичну і навчальну літературу, практичні посібники, програми, поновлювати та доповнювати речові та ілюстративні матеріали.

Важливою складовою відродження традицій української кераміки мають стати гончарні студії, гуртки при вищих навчальних закладах, регіональних

будинках культури. Саме вони допоможуть вивчити, успадкувати та творчо розвинути місцеві гончарні традиції, поєднавши їх з досягненнями зарубіжної і української кераміки, спонукати до самостійного вдосконалення побуту, довкілля, виробництва. Адже головне завдання етнодизайну кераміки – це популяризація гончарної спадщини, сучасних досягнень художників-керамістів. Тому впроваджуючи неформальну освіту дорослих з етнодизайну кераміки в кожному регіоні країни, враховуючи особливості його ландшафту та традицій, можна прискорити процес відродження центрів народної кераміки в Україні як сучасних центрів художньої культури. Відновлення центрів народної кераміки спонукатиме до створення підприємств у галузі технічної кераміки та керамічного виробництва, буде поштовхом до розвитку туризму в Україні та розквіту української кераміки.

Навчальна програма з етнодизайну кераміки може реалізовуватись у майстернях, бібліотеках, культурних закладах, будинках культури. Також, на нашу думку, було б доцільно при закладах вищої мистецької освіти, при кафедрах декоративно-прикладного мистецтва створити неформальні організації – студії кераміки, де б майбутні художники-керамісти практикувались у професійній майстерності, працюючи з дорослими, навчаючи їх традиційним ремеслам. Адже у гончарній справі здавна єдиним способом передачі професійних знань і майстерності було учнівство, тобто батько передавав власний досвід роботи з глиною синові, дід – онукові. Таким чином забезпечувалося поступове вдосконалення, накопичення й успадкування професійних навичок і прийомів виготовлення гончарних виробів.

Етнодизайн кераміки – це методологічно обґрунтований процес передачі досвіду виробництва формотворення і декорування керамічних виробів з урахуванням інновацій та регіональних традицій. Тому, головне завдання неформальної освіти дорослих з етнодизайну – розширення загального кругозору і задоволення особистих соціокультурних потреб кожної дорослої людини, осмислення найбільш актуальних суспільних проблем і свого місця в житті. Саме етнодизайн кераміки як складова сучасного мистецтва може наповнити прогалини естетичної спустошеності дорослих через посилене звернення до народних традицій, їх вивчення за допомогою новітніх педагогічних технологій.

Кераміка є чудовим підґрунтям для розвитку творчого потенціалу, для формування художнього та естетичного смаку. Завдяки керамічній образній мові, дорослі люди мають можливість глибше пізнати історію рідного краю, свого народу, України. Адже, за Л. Сігаєвою, неформальна освіта дорослих полягає не лише в збагаченні людини новими знаннями, а й у збереженні її професійної компетентності та здоров'я впродовж всього життя [7].

Декоративно-прикладне мистецтво, а отже, і кераміка, є джерелом духовного розвитку особистості. Його дія на людину невичерпна за своїми можливостями, багатством та універсальністю, воно має вплив на психічну діяльність, формує та розвиває почуття, моральні та естетичні ідеали, творче мислення та науковий світогляд. Праця з природнім матеріалом добре впливає на здоров'я людини, на гармонізацію психологічного стану та самопочуття будь-якої особистості, на відновлення ДНК коду людини, її розуміння світу через глину.

Неформальна мистецька освіта сприяє не лише збереженню культурної спадщини держави, формуванню громадянського суспільства шляхом задоволення культурно-освітніх потреб, а й адаптації різних категорій дорослих до конкретних виробничих й економічних умов регіону, формування специфічної соціально-економічної поведінки особистості, сприяння саморозвиткові, самореалізації особистості через активну художню діяльність і творче самовираження у галузі мистецтва, набуття індивідуального соціально художнього досвіду (за О. Аніщенко) [1]. Навчання має проходити в групах і формуватись відповідно до рівня підготовки, віку та фізичних можливостей дорослих.

Мета програми: розвиток творчого мислення, знань, умінь і навичок дорослої людини в процесі роботи з глиною, формування всебічно розвиненої особистості засобами кераміки та гончарства, виховання фахівців для виготовлення та розповсюдження сучасної традиційної керамічної сувенірної продукції в Україні, а головне за її межами. Серед основних завдань програми – ознайомлення з гончарством та художньою керамікою; сприяння пізнанню навколишнього світу через художньо-образну форму; удосконалення та розробка дрібної моторики і тактильних відчуттів; виховання любові до народного мистецтва та національної культури; розвиток художнього смаку, творчої уяви, фантазії, працелюбства; сприяння творчій самореалізації особистості.

Розробляючи програми занять з етнодизайну кераміки, необхідно пам'ятати, що головна мета – це надати можливість дорослому в повній мірі реалізувати свій творчий потенціал, розкрити і розвинути творчі здібності. Успішне досягнення цієї мети неможливо без урахування індивідуальних і вікових психофізіологічних особливостей, а також без знання основних прийомів і методів навчання. Варто додати, що кінцевим результатом програми має стати готовність до виконання професійної діяльності з етнодизайну кераміки кожного зацікавленого та творчого представника дорослого населення.

Важливо пам'ятати, що дорослі навчаються ефективно за певних умов, які доцільно врахувати при викладанні етнодизайну кераміки:

1. Наявність життєвого та виробничого досвіду у дорослих людей, сформованість стереотипів та особистісних оцінок будь-яких знань та дій, втрата навичок пізнавальної діяльності має спонукати викладача у неформальній освіті дорослих бути колегою, консультантом та використовувати різні педагогічні методи та прийоми, щоб забезпечити індивідуальний підхід до кожного слухача, надати йому необхідну допомогу, вмотивувати до навчання, підвищення кваліфікації.

2. Дорослі мають усвідомлювати конкретну необхідність тієї чи іншої навички, тобто важливо знати дійсні потреби учасників (тут можна використати попереднє опитування, яке дозволить оцінити наявні знання, вміння) та будувати програму так, щоб ці потреби були задоволені.

3. Програма навчання з етнодизайну кераміки для потреб неформальної освіти дорослих повинна передбачати необхідну кількість часу для засвоєння нових знань та навичок. Дорослі повинні мати можливість самостійно планувати свій час та процес навчання.

4. Практичні заняття обов'язково слід поєднувати з теоретичними основами. Дорослим потрібно якнайбільше практикуватися в тому, що почули чи побачили. Важливо дотримуватись дидактичного принципу «від легкого до складного», тобто поступово ускладнювати прості завдання.

5. Програму потрібно будувати так, щоб дорослі мали якнайбільше успішних досягнень, обов'язково вказувати на перспективи розвитку в даній сфері.

6. Важливо пам'ятати, що кожна людина особлива, має індивідуальне бачення світу, власні погляди та унікальний стиль.

7. Тематика занять має завжди бути наближеною до реальних потреб суспільства, держави. Тобто варто використовувати як матеріал для завдань, реальні проблеми та дійсні замовлення, враховувати особливості даного ремесла в кожному регіоні України.

У контексті окресленого слушною є думка Н. Ничкало про те, що «в основу освіти дорослих покладено одвічні ідеї гуманізму, погляд на людину як на епіцентр усієї життєдіяльності на планеті» [5, с. 14].

Для реалізації програми необхідно використовувати наступні методи навчання: розповідь, бесіда, демонстрація, вправи на закріплення прийомів, техніки ліплення та декорування, практичні роботи репродуктивного і творчого характеру, методи мотивації і стимулювання, навчального контролю, екскурсії в музеї, галереї, участь у різноманітних конкурсах, виставках та фестивалях декоративно-прикладного мистецтва.

У процесі теоретичного навчання дорослі мають здобути знання про матеріали, які використовуються для виготовлення виробів, їх обробку і декорування, призначення, організацію праці. Особлива увага приділяється засвоєнню знань і уявлень про мистецтво української регіональної художньої кераміки, його історію та роль у житті людей. Зміст програми повинен мати регіональні особливості, адже, кожен регіон України має свої традиції створення гончарних виробів та свій особливий стиль їх декорування. Тому важливим в навчанні дорослих є виховання фахівців з етнодизайну кераміки з урахуванням надбань кожного керамічного осередку України.

Практична частина основної програми передбачає перелік конкретних видів трудової діяльності, які дають змогу набути навички роботи з матеріалами, інструментами, обладнанням при виготовленні робіт з художньої кераміки. Тобто, враховуючи рівень підготовки представника неформальної освіти дорослих, закінчивши курс з п'яти занять, можна вибрати один окремих напрям з етнодизайну кераміки. Це може бути детальне вивчення однієї з технік декоративного розпису (ангобний, надполив'яний та підполив'яний розписи), створення об'ємних композицій (ручне ліплення, гіпсомодельна справа та лікерне лиття) та пластів (ручне ліплення та різні техніки глазурування), вивчення гончарного ремесла, особливостей регіональних форм та декорування (на прикладі найвідоміших керамічних осередків, або конкретного досвіду окремого регіону).

При успішному вивченні обраних технік і технологій можна створити можливість працевлаштування на відновлених цехах, керамічних виробництвах.

Програма з етнодизайну кераміки для потреб неформальної освіти дорослих може включати певні розділи (табл. 1).

Таблиця 1

Орієнтовна структура програми з етнодизайну кераміки

Номер, назва розділу	Теоретична частина	Практична частина
Розділ 1. Українська народна кераміка.	Історія зародження мистецтва кераміки на Україні. Твори керамічного мистецтва як невід'ємна частина традиційної національної культури. Народна зооморфна кераміка. Стилiзація форм птах i тварин, рослин. Особливостi будови простих форм на площинi.	Знайомство з матеріалом та інструментами. Глина: склад, властивості. Поняття пластичності. Суміші глин з водою. В'язкість, усадка глини. Правила підготовки та зберігання глини. Вивчення технік ручного ліплення: з пласта, джгутиками. Знайомство з пустотілим об'ємом. Особливості сушіння робіт і підготовка до випалювання. Виготовлення народної декоративної іграшки.
Додаткові заняття	Відвідування музею декоративно-прикладного мистецтва, виставок	Ескізи, начерки побаченого. Бесіда.
Розділ 2. Мистецтво кераміки в архітектурі.	Мистецтво кераміки в Україні. Основи композиції. Рельєфні композиції. Рельєф: поняття, виміри, види: барельєф, горельєф, контр рельєф. Поняття декоративного пластику. Фактура поверхні. Фактурні показники. Вивчення історії використання кераміки в архітектурі.	Дослідження властивостей глини: вправи зі стеками різних за формою та призначенням для утворення фактури та на трансформацію шматка глини. Створення композиції для реального екстер'єрного об'єкта.
Додаткові заняття	Вивчення та обговорення сучасного стану розвитку кераміки та нових можливостей матеріалу. Ознайомлення з мистецтвом сучасних українських та зарубіжних керамістів.	Перегляд фільмів. Відвідування сучасних галерей, фестивалів з кераміки та гончарства
Розділ 3. Український керамічний посуд.	Гончарство. Будова гончарного круга, його технічні можливості. Основні прийоми роботи з гончарним кругом. Техніка безпеки при роботі на гончарному крузі. Регіональні особливості форми та декорування посуду. Маса та об'єм.	Вивчення усіх етапів створення посудини на гончарному крузі (центрування глини, витягування). Виготовлення посуду з одного шматка глини (горщик для квітів, тарілка, чашка, глечик). Створити набір посуду в національному стилі використовуючи гончарний круг та інші способи створення виробу.
Додаткові заняття	Перегляд фільмів про створення гончарного виробу.	Зустріч з народними-майстрами гончарної справи. Майстер клас з

		гончарування.
Розділ 4. Декорування керамічних виробів.	Український декоративний розпис. Декоративна кераміка Опішні, Косова та інших регіонів. Принцип стилізації та декоративне зображення елементів. Види декорування поверхні виробу (рельєфний, контррельєфний, тиснення штампом, відтиск природних матеріалів, ангоб, полива, глазур). Орнаментальна символіка глиняних виробів. Способи декорування виробу: лоціння, замивка, фляндрівка, пастилаж, мраморизація за допомогою піпетки, пензликів, паличок, стеків, щіток тощо). Традиційні розписні вироби народних майстрів.	Замальовування елементів українського декоративного розпису керамічних виробів. Вправи на стилізацію реального птаха у декоративний мотив; складання стрічкової, сітчастої і дзеркально-симетричної композиції. Підполивний розпис будь-якого об'єму.
Додаткові заняття	Ознайомлення дорослих з творчістю художників-керамістів, що працювали з фарфором, фаянсом та майолікою. Особлива увага приділяється творчості Михайла Жука.	Вивчення літератури, перегляд фільмів, використання презентацій.
Розділ 5. Техніка лиття в гіпсових формах.	Кругла скульптура. Шлікерне лиття. Гіпсомодельна справа. Техніка лиття в гіпсових формах. Техніка ручного формування в гіпсових формах.	Виготовлення виробів технікою лиття та ручного формування в гіпсових формах.
Додаткові заняття	Перегляд іноземних фільмів про формотворення, техніку шлікерного лиття. Про нові технології створення гончарного виробу.	Бесіда. Обговорення побаченого. Аналіз.
Розділ 6. Головне в Етнодизайні кераміки.	Дизайн: поняття, функції, види, мета та об'єкт. Методи пошуку дизайнерських рішень в національній кераміці. Поєднання кераміки з іншими матеріалами.	Вільне ліплення. Створення декоративної композиції на вільну тему.
Додаткове заняття.	Експерсії, зустрічі з народними майстрами, відвідування тематичних виставок, музеїв.	Бесіда. Обговорення побаченого.

Після проходження загального курсу з етнодизайну кераміки доцільно проводити дискусію про результати отриманих знань та навичок, виявлення схильності, таланту до однієї чи іншої діяльності з етнодизайну кераміки, розподіл по вузькоспеціалізованих групах (ангобний розпис, гончарне мистецтво, кругла скульптура, шлікерне лиття і т. д.). Програми навчання у вузькоспеціалізованих групах мають містити більш поглиблені як практичні, так і теоретичні заняття.

В основу програми покладено вивчення багатовікового досвіду народних майстрів, оволодіння і використання сучасних технологій і технік при роботі з керамікою. Такий підхід дозволяє не тільки виявити виразні особливості матеріалу, але і вдало використовувати їх, веде до більш вільного, творчого поводження з матеріалом. Новаторські напрями в роботі з традиційним матеріалом і експерименти в організації сучасної освіти та освіти дорослих сприятимуть появі цілого ряду цікавих творів художньої кераміки, що становитимуть вагоме надбання національного мистецтва ХХІ ст. Запропонована програма є орієнтовною, а тому кожен керівник колективу може вносити корективи та доповнення до її змісту.

Таким чином, завдяки розробленій спеціальній навчальній програмі з етнодизайну кераміки та створенню потрібного освітнього середовища кожна доросла людина матиме можливість залучитися до матеріальної культури суспільства, сформувати естетичний смак, гармонізувати свій психологічний стан та емоційне сприйняття навколишньої дійсності, розвивати фантазію, творчу уяву, асоціативне мислення, образне мислення, зорову пам'ять, сенсорно-моторні якості. Будуть формуватись та удосконалюватись знання, уміння та навички з перетворення навколишнього світу та ґрунтовні теоретичні, практичні вміння з етнодизайну кераміки.

Програма з «Етнодизайну кераміки» уможливить збереження та розвинення традиційної ідентичності українців, сприятиме формуванню сучасного національного стилю мислення, що є необхідною передумовою інтелектуального розквіту нації. Узагальнення педагогічного досвіду, методик викладання кераміки, дозволить визначити шляхи вдосконалення навчальних програм з етнодизайну кераміки. Весь комплекс навчальних завдань повинен носити творчий характер, бути не дуже складним, але при цьому орієнтуватися на високий рівень художньо-творчих вимог.

Література

1. Аніщенко О. Неформальна мистецька освіта дорослих у контексті культурно-освітнього простору регіону / Олена Аніщенко // Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології: матеріали Дев'ятої міжнародної наук.- творч. конф. (21 квітня 2016 р., м. Київ) / за заг. ред. К.І. Станіславської. – К.: НАКККіМ, 2016. – С. 3-5.
2. Левченко І. Освіта дорослих як наукова проблема / І. Левченко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2015. – Вип. 5. – С. 45–54.
3. Мартіросян О.І. Перспективи розвитку освіти дорослих у контексті Європейської інтеграції / О.І. Мартіросян // Педагогічний процес: теорія і практика. – К., 2007. – Вип. 4. – С. 78–84.
4. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика : наук.-метод. журн. – 2001. – № 1. – С. 9-14.
5. Оршанський Л.В. Декоративно-ужиткове мистецтво та етнодизайн – традиції і сучасність у художньо-трудоу підготовці майбутніх учителів трудового навчання / Л.В. Оршанський // Инновационные образовательные технологии. – 2000. – № 1. – С. 77–82.
6. Руденченко А.А. Теоретичні і методичні засади навчання етнодизайну студентів у вищих мистецьких навчальних закладах : автореф. дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.02 – теорія та методика навчання (технічні дисципліни) / А.А. Руденченко// Нац пед. ун-т ім. М.П. Драгоманова. – Київ, 2017. – 42 с.
7. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга пол. ХХ ст. – поч. ХХ ст.): монографія / за ред. С.О. Сисоєвої. – К.: ТОВ «ВД ЕКМО», 2010. – 420 с.

ОСВІТА І ПРОСВІТА БАТЬКІВ, ЧЛЕНІВ РОДИН ЯК ПРОБЛЕМА ПЕДАГОГІЧНОЇ НАУКИ І ПРАКТИКИ

Щербина Д.В.

dashuta23071978@gmail.com

**Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України**

Закономірності освіти і просвіти батьків і членів родин підпорядковані загальним закономірностям неперервної освіти дорослих, хоча й мають певну специфіку. Розглядаючи освіту дорослих у широкому контексті, науковці підкреслюють значущість неперервної освіти як інтегративної складової всього життя людини, який збагачує його творчий потенціал і сприяє самореалізації в різних сферах діяльності.

У «Концепції сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина» [4] на 2012–2021 роки, розробленій Інститутом інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України, наголошено на тому, що потребою часу є систематична й послідовна педагогізація батьківської громадськості, оскільки члени сім'ї є першими вихователями дитини; підкреслено, що сім'я не виконує повною мірою виховні функції у зв'язку з відсутністю цілеспрямованої, поетапної, організованої системи підготовки майбутніх батьків до виконання соціальних ролей чоловіка і дружини, батька і матері; відсутністю умов для підвищення свого загальнокультурного і педагогічного рівня. Документом передбачено психолого-педагогічну просвіту батьків і членів родин з використанням сучасних форм і методів роботи та їх активне залучення до виховної роботи з дітьми в рамках класу, школи тощо.

Вважаємо за доцільне зазначити, що *освіта* батьків – це водночас і процес, і результат засвоєння ними певних систематизованих знань, навичок і вмінь, формування світогляду, моральних та інших якостей, розвитку творчих здібностей. *Педагогічну просвіту* батьків доцільно розглядати як процес інформування їх про особливості розвитку особистості дитини та способах взаємодії з нею, побудований у контексті життєдіяльності суб'єктів взаємодії у відповідності з цінностями культури [5]. Педагогічна просвіта батьків і членів родин – цілеспрямований процес і результат засвоєння людиною систематизованих знань, навичок, умінь, розвиток розуму і почуття, формування світогляду і пізнавальних процесів; цілеспрямований процес виховання і навчання в інтересах людини, суспільства і держави.

Слід додати, що *просвіта* – форма організації громадянського суспільства, мета якої – підвищення культурно-освітнього рівня людей, поширення досягнень наук і мистецтв [9, с. 331]; передача, поширення знань та культури (як процес, так і відповідна діяльність), а також система освітніх заходів та установ у будь-якій державі. У сучасній українській мові, внаслідок існування терміну «*освіта*», значення терміну «*просвіта*» звузилося, передусім до суто громадської діяльності. Просвіта є різновидом освітньої діяльності, яка не розрахована на офіційно зареєстровані стійкі групи, при

цьому передбачає відносно самостійний та вільний відбір індивідами інформації, яку вони отримують, тобто будується на принципі добровільності.

Розуміння недосконалості та недостатності традиційних форм передачі досвіду сімейного виховання від батьків до дітей і необхідності цілеспрямованої підготовки людини до виконання батьківських функцій знаходить все більш широке визнання у світовому співтоваристві. Батьківська освіта (parent education) у багатьох розвинених країнах сьогодні розглядається в якості важливої умови існування здорової сім'ї та повноцінного виховання дітей, здатних у майбутньому забезпечити узгоджений прогрес особистості і суспільства [2].

Цікавим є той факт, що у розвинених країнах родинну (батьків та членів родин) освіту ніколи не розглядали як суто «освіту». Освіта і просвіта батьків та членів родин будувалася як освітня допомога у вихованні. Аналіз найбільш відомих програм, що відображають успішний закордонний досвід [3; 7], показав, що:

1) головна мета більшості успішно реалізованих освітніх програм для батьків та членів родин полягає в зміні помилкових позицій по відношенню до дитини і розвитку здатності ефективно взаємодіяти з нею;

2) програми навчання є гнучкими, передбачають активну, практичну участь самих батьків і членів родин, які навчаються й які не тільки отримують нову інформацію, а й «проживають» її в конкретних ситуаціях, набуваючи певні практичні навички та установки щодо дитини і себе як батька;

3) характер участі кожного члена групи в тих чи інших видах діяльності, передбачених програмою, обирається їм добровільно. При комплектуванні навчальних груп приділяється особлива увага вмотивованості всіх учасників даної групи до роботи планованого змісту, оскільки наявність у групі «випадкових» людей заважає проявляти активність інших її учасників;

4) викладачі або лідери, які проводять заняття, повинні володіти не тільки спеціальними знаннями, а й певними практичними навичками групової та індивідуальної роботи з дорослими.

Необхідно зазначити, що в Україні освіта і просвіта батьків, членів родин не відповідає потребам і запитам батьків та швидко змінюваного суспільства, оскільки переважно усі зусилля фахівців у сучасній системі соціально-педагогічної роботи з родинами спрямовані на озброєння батьків елементарними знаннями про закономірності розвитку дитини, її індивідуальні особливості. Якість освіти і просвіти батьків та членів родин розглядається через діяльність всіх суб'єктів освітнього процесу, предметом якого виступає триада «знання – уміння – навички», а не культурно-освітні потреби і найрізноманітніші здібності тих, хто включений в освітній простір.

Освіта та просвіта батьків і членів родин повинна бути варіативною, що обумовлено відмінностями в культурі сучасної сім'ї, рівнем педагогічної підготовленості, соціально-економічним і освітнім статусом, гендерними та віковими особливостями, а також глобальними перетвореннями життя людства (у тому числі й розвитком дистанційної освіти через Інтернет).

Відповідно до Маніфесту гуманної педагогіки (Бушеті, Грузія (2011 р.)), реалізуючи ідеї безперервності та відкритості, випереджаючого розвитку і варіативності освіти і просвіти батьків та членів родин важливо усвідомлювати їх духовний сенс, бо виховання духу і моральності є підставами всієї освіти й

просвіти. Діти будуть щасливі, якщо завдяки батьківській освіті й просвіті, їх мами і тата, бабусі і дідусі будуть прагнути:

- розширювати свою свідомість і вчитися мислити і діяти відповідно до поняття духовності;
- плекати любов до чоловіка / дружини, сина / доньки і вчитися «нести її красиво»;
- звертатися до джерел педагогічної мудрості;
- постійно вдосконалювати своє батьківське мистецтво виховання, наповнюючи його глибоким змістом і витонченістю виконання;
- плекати в собі розуміння, терпіння, благородство, великодушність, внутрішню культуру;
- і, звичайно ж, позбавлятися від поганих звичок і схильностей, якщо помічаємо в собі таке [6].

Отже, важливість освіти і просвіти батьків та членів родин зумовлена сучасними реаліями життя людини в сім'ї та викликами часу. Сучасна сім'я живе у швидко змінюваному суспільстві, внаслідок чого усі люди мають безперервно розвиватися та вдосконалюватися, для того, щоб встигати орієнтуватися у сучасних умовах життя, розуміти і чути один одного. Батьки та члени родин повинні мати не лише психолого-педагогічні знання, але й здатність поєднати наявні знання та будь-яку конкретну ситуацію, навички рефлексії, вміння визначити, яких знань та умінь їм не вистачає і що слід робити далі зі своїми знаннями.

Література

1. Глосарій Європейського простору вищої освіти / авт.-укл.: І.І. Бабин, В.А. Ликова, І.Г. Павлова, М.В. Яковлева ; за заг. ред. О.Я. Чебикіна. – Одеса : Видавець М.П. Черкасов, 2011. – 212 с.
2. Европейская ассоциация образования взрослых [Електронний ресурс]. – URL: www.eaea.org; Центр образования родителей и піддержки семьи Университета Северного Техаса [Електронний ресурс]. – URL: www.spe.unt.edu; Информационные ресурсы в сфере родительского образования Университета штата Миннесота. – [Електронний ресурс]. – URL: www.parenting.umn.edu; Информационно-ресурсный центр (образовательная сеть) для родителей в штате Вайоминг [Електронний ресурс]. – URL: www.wpen.net
3. Лупан С. Поверь в свое дитя / пер. с франц. – М.: Элліс Лак, 1993. – 81 с.
4. Концепція сімейного виховання в системі освіти України «Щаслива родина». Схвалено Вченою радою Інституту інноваційних технологій і змісту освіти Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України (протокол № 9 від 14 листопада 2012 р.). – [Електронний ресурс]. – URL: mmkperv.ucoz.ua/konzepsiy_shasliva_rodina_12_21.doc
5. Маркова А.В. Педагогическое просвещение родителей по вопросу гуманных взаимоотношений с детьми / А.В. Маркова, И.Л. Беккер // Известия ПГПУ. – 2007. – № 3 (7). – С. 216-220.
6. Манифест гуманной педагогики (17 июля 2011 г.) [Електронний ресурс]. – URL: http://yro.narod.ru/mcr/Amonashvili/Manifest_pedagogika.htm
7. Помощь родителям в воспитании детей: пер. с англ.: Сборник / Общ. ред. и предисл. В.Я. Пилиповского. – М. : Прогресс, 1992. – 254 с.
8. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : автореф. дис ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Олена Іванівна Огієнко. – Київ : Б.в., 2009 . – 44 с.

9. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В.Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка ; [упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Курінна; ред. рада: В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.]; Нац. акад. пед. наук України, Нац. акад. держ. упр. при Президентіві України [та ін.]. – К.: Основа, 2014. – 496 с.

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ СОЦІАЛЬНОГО ПРАЦІВНИКА У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Попова А. С.

kovaleva.anastasia.45@gmail.com

Бердянський державний педагогічний університет

Швидкоплинні зміни на сучасному етапі розвитку суспільства, пов'язані із міжнародними і національними трансформаціями у політиці різних країн, гуманізацією освіти, високими вимогами до кожного члена суспільства як особистості, так і професіонала зумовлюють актуальність освіти дорослих як невід'ємної складової освіти впродовж життя і розширення тематики наукових досліджень у цій галузі. Особливо цінними є дослідження присвячені освіті впродовж життя соціальних працівників, які є посередниками між державою і суспільством, агентами змін і вдосконалення соціальної й освітньої політики.

Особливістю освіти у галузі соціальної роботи у ХХІ ст. є визнання компетентнісного підходу у підготовці фахівців соціальної сфери, що має виявлятися в оновленні змісту освіти у відповідь на мінливу соціально-економічну реальність. Це зумовлює необхідність створення умов для розвитку освіти впродовж життя у сфері професійної діяльності соціального працівника як узагальнену умову здатності ефективно діяти у конкретній професійній ситуації.

Як зазначає О. Огієнко, що освіта дорослої людини і її можливість навчатися впродовж життя стає ключовою цінністю суспільства знань, створюючи умови для збагачення творчого потенціалу дорослої людини впродовж життя на трьох доступних рівнях: 1) особистісному та культурному, 2) професійному, 3) соціальному та громадянському [2]. Особливо це положення стосується діяльності соціального працівника. Професійна практика якого реалізується під впливом динамічних змін у суспільстві як реакція на нові проблеми і потреби громади. Так, згідно зі Ст. 1 Закону України «Про соціальні послуги» «соціальний працівник – це професійно підготовлений фахівець, що має необхідну кваліфікацію у сфері соціальної роботи і надає соціальні послуги» [6].

Наказом Міністерства соціальної політики України «Про затвердження кваліфікаційної характеристики «фахівець із соціальної роботи» (2016) передбачено, що робітник, який працює на посаді «соціальний працівник», повинен знати законодавство у сфері надання соціальних послуг; основи етики та професійного спілкування; зміст, форми та порядок надання послуг особам, які перебувають у складних життєвих обставинах; методи і форми соціальної роботи зі спеціальними групами клієнтів; основи психології; основи медичних та гігієнічних знань; основи економіки, права та трудового законодавства, норми охорони праці та виробничої санітарії; діловодство [3].

Враховуючи об'єктивні вимоги щодо знань, якими повинен володіти соціальний працівник необхідно зацентувати увагу на тому, що зміст діяльності соціального працівника по відношенню до особи або групи осіб постійно змінюється. Це обумовлюється процесами трансформації цілей у соціальній політиці, зміною положень у законодавстві, пов'язаними з його вдосконаленням, появою нових категорій клієнтів (наприклад внутрішньо переміщені особи), а також підвищенням вимог до ролі соціального працівника, оскільки він є агентом суспільного розвитку.

Освіта впродовж життя є інструментом, який дозволяє соціальним працівникам постійно оновлювати і вдосконалювати професійні знання, уміння і навички для забезпечення адресних та ефективних соціальних послуг. Особливо в умовах постійних змін у галузі соціальної політики, що пов'язані із скороченням видатків на соціальну сферу, збільшенням проблемних категорій населення (клієнтів соціальної роботи), які потребують кваліфікованої допомоги фахівців.

На важливій ролі освіти впродовж життя для соціальних працівників наголошує Міжнародна федерація соціальних працівників (International Federation of Social Workers, IFSW). Члени організації зазначають, що для того, щоб здійснювати соціальну роботу, кожен соціальний працівник повинен неперервно навчатися, використовуючи сучасні дослідження, теорії та методи [11]. Інакше кажучи, соціальні працівники повинні бути відповідальними за постійне вдосконалення своєї професійної майстерності, що, в свою чергу, служить для збереження цілісності та стандартів професії. Вимога про неперервну освіту має подвійні переваги – соціальний працівник зростає і розвивається особисто та професійно, водночас суспільство збагачується послугами, що надаються на більш якісному рівні.

Рада з освіти у соціальній роботі (The Council on Social Work Education (CSWE) також визнає необхідність і важливість освіти впродовж життя для соціальних працівників [10]. Оскільки безперервне навчання соціального працівника спрямоване на постійний саморозвиток та професійне самовдосконалення, необхідне для здійснення ефективної діяльності у мінливому соціальному, економічному та політичному середовищі. З метою підвищення рівня конкурентоспроможності й ефективності професійної підготовки фахівців соціальної сфери Рада з освіти у соціальній роботі прийняла Стандарти оцінювання освітньої політики (EPAS) для оцінки компетенцій, які є необхідними для ефективної практики соціальної роботи. Ці стандарти передбачають, що студенти з першого року навчання повинні усвідомлювати важливість і необхідність постійного вдосконалення своїх знань та навичок, необхідних для ефективної роботи, що свідчить про безперервність навчання. Такий підхід до навчання передбачає зміну концепції «освіта на все життя» на концепцію «освіта впродовж життя».

У визначенні поняття «освіта впродовж життя» враховуються положення щодо продуктивності такої діяльності. Наприклад, Професійна асоціація «Дослідницька мережа» визначає цей термін як цілеспрямовану діяльність, направлену на вдосконалення та розширення системи знань, комплексу навичок і особистих якостей, необхідних для виконання професійної діяльності [9].

Шведська дослідниця Н. Густавсон (N. Gustavsson) пов'язує термін «освіта впродовж життя» з особистою потребою фахівця бути професіоналом у своїй справі, що передбачає гнучкість, чутливість і відкритість до світу [9].

У публікаціях Б. Далеї (B. Daley) зазначено, що соціальні працівники розглядають неперервну освіту як важливий інструмент формування нових професійних цілей, джерело натхнення і отримання актуальної інформації, необхідної у процесі надання якісних соціальних послуг клієнтам [8].

Дослідники Б. Корноєр (B. Cournoyer) і М. Стенлі (M. Stanley) зазначають, що неперервна освіта у галузі соціальної роботи є паралельним процесом поряд із здійсненням професійної діяльності, пов'язаним із набуттям нових знань, умінь і навичок; переосмисленням цінностей та відносин; отриманням нового досвіду, необхідного для ефективної професійної діяльності [7].

Оцінка змісту та характеру неперервного навчання для соціальних працівників є необхідним елементом у створенні дієвої моделі освіти дорослих для цієї категорії фахівців. У дослідженнях Б. Корноєра і М. Стенлі визначено інструменти для вимірювання рівня включеності соціального працівника до неперервного навчання, серед яких: регулярний огляд професійної літератури; отримання насолоди від навчання; постійний моніторинг навчальних заходів та можливостей для професійного вдосконалення; розуміння найбільш ефективних форм навчання для себе; активна взаємодія з носіями актуальної інформації та власна відповідальність за додаткове навчання; отримання задоволення від процесу навчання інших тому, що знаєш [7].

Також важливо зосередити увагу і на тому, що діяльність соціального працівника повинна бути спрямована не тільки на вирішення проблеми особи, але і на мотивацію клієнта до розвитку його потенціалу. Ключовим фактором у якому виступає освіта. Тому важливою роллю соціального працівника у ХХІ ст. є роль андрагога. Професійна діяльність цього фахівця повинна полягати у навчанні, консультуванні, наданні соціальної допомоги та виконанні організаційно-управлінських функцій у середовищі дорослих людей, у контексті здійснення консультативної, соціально-реабілітаційної роботи з дорослими з питань виробничої, навчальної, соціальної діяльності, особистого життя [1, с. 7-8].

У контексті викладення вищезазначених аргументів важливим є визначення можливостей соціальних працівників професійно розвиватися та бути залученими до системи освіти дорослих. Український досвід із запровадження концепції «освіти впродовж життя» і створення системи освіти дорослих свідчить, що законодавчо така можливість передбачена і є обов'язковою. Так, у Законі України «Про професійний розвиток працівників» (2012) визначено, що метою державної політики у сфері професійного розвитку працівників є підвищення їх конкурентоспроможності відповідно до суспільних потреб. Державна політика у сфері професійного розвитку працівників формується за принципами: доступності професійного розвитку працівникам; вільного вибору роботодавцем форм і методів забезпечення професійного розвитку працівників з урахуванням специфіки їх роботи; додержання інтересів роботодавця та працівника; безперервності процесу професійного розвитку працівників [5]. Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017) органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих [4].

Формальна освіта для соціальних працівників має визначені та встановлені державою і суспільством форми, характеризується участю дорослих в освітніх програмах, після закінчення яких видається документ встановленого зразка (сертифікат, диплом), що дає право займатися

оплачуваною професійною діяльністю за спеціальністю, обіймати більш високу посаду, продовжувати та удосконалювати свої професійні знання та навички упродовж життя. Така форма навчання здійснюється у спеціальних навчальних установах та організаціях за офіційно встановленими і визнаними державними стандартами.

Неформальна освіта соціальних працівників в Україні здебільшого здійснюється громадськими організаціями йдеться про організацію тренінгів та навчальних курсів щодо роботи із чітко визначеною категорією клієнтів. Зазвичай, програми, що реалізуються у системі неформальної освіти для соціальних працівників, не визнаються національними системами освіти, хоча участь у таких навчальних проектах має вагомий вплив на професійне вдосконалення соціальних працівників.

Інформальна освіта соціальних працівників – це їх індивідуальна пізнавальна діяльність (життєвий, соціальний досвід), що реалізується шляхом найбільш поширеної форми навчання на робочому місці.

Як показало вивчення, реальний стан підготовки соціальних працівників до роботи з дорослими є некерованим процесом, що характеризується відсутністю реклами щодо можливості продовження навчання; відсутності механізмів створення мотивації до навчання; високою платою за навчання, яку мають сплачувати соціальні працівники із своєї заробітної плати.

Суттєвим недоліком у системі освіти дорослих, особливо у контексті навчання соціальних працівників, є незначна роль професійних організацій у галузі соціальної роботи, зокрема таких, як: Українська асоціація соціальних працівників і соціальних педагогів, Ліга соціальних працівників. Основні функції цих організацій мають бути – організаційна й популяризаційна. Враховуючи досвід зарубіжних країн, зокрема США, Скандинавських країн, необхідно зазначити, що такі організації мають стати головними суб'єктами організації та реалізації освіти впродовж життя для соціальних працівників, оскільки акумулюють кращий досвід теоретичної і практичної діяльності у цій сфері.

Відповідно виникає об'єктивна необхідність усунення цих недоліків, особливо у контексті значення освіти впродовж життя для професійного становлення соціального працівника, що полягає у можливості його особистісного, культурного, професійного, соціального та громадянського розвитку і формування нового сприйняття світу клієнта, який звертається за допомогою.

Література

1. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2014. – 108 с.
2. Огієнко О. І. Андрагогічний підхід у неперервній освіті дорослих: метод. рекомендації / О. І. Огієнко. – К.; Суми: Сумський ДПУ ім. А. С. Макаренка, 2007. – 40 с.
3. Про затвердження кваліфікаційної характеристики «фахівець із соціальної роботи» / КМУ від 24.03.201 № 285 [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.msp.gov.ua/documents/949.html?PrintVersion>
4. Про освіту / ВРУ від 05.09.2017 р. № 2145-VIII [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Про професійний розвиток / ВРУ від 12.01.2012 р. № 4312-VI [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17>
6. Про соціальні послуги. Закон України / ВРУ від 19.06.2003 р. № 966-IV. – [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/966-15>

7. Cournoyer B. R., Stanley M. J. The social work portfolio: Planning, assessing, and documenting lifelong learning in a dynamic profession / B. R. Cournoyer, M. J. Stanley. Pacific Grove, CA: Brooks/Cole, 2002. – С. 18–20.
8. Daley B. J. Learning and professional practice: A study of four professions / B. J. Daley. Adult Education Quarterly, 2001. – № 52(1). С. 39-54.
9. Nissan L., Pendell K., Jivanjee P., Goodluck C. Lifelong learning in social work education: A review of the literature and implications for the future / L. Nissan, K. Pendell, P. Jivanjee, C. Goodluck. Journal of Teaching in Social Work, 2014. – № 34(4). – С. 384–400.
10. The Council on Social Work Education (CSWE)2018. [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.cswe.org/Publications-and-multimedia/Journal-of-Social-Work-Education>
11. The International Federation of Social Workers (IFSW). 2018 [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.ifsw.org/regions/europe/>

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ І РОЗВИТОК ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ

Терещенко А.О.
znak07@mail.ua

***Комунальний позашкільний навчальний заклад
Чернігівський обласний палац дітей та юнацтва***

Розвиток освіти дорослих є сучасною світовою тенденцією. Як свідчить аналіз наукових джерел, освіту дорослих доцільно розглядати у двох аспектах: соціально-освітньому та психолого-педагогічному. Перший безпосередньо пов'язаний із побудовою системи освіти дорослих як частини соціальної практики, другий – із процесом опанування людиною досвіду – вітагенного (життєвого), соціального, професійного. Освіта дорослих як складова освіти впродовж життя уможливорює набуття й оновлення знань, розвиток і саморозвиток дорослих на різних вікових етапах, їх самовдосконалення, а також професійну самореалізацію. Така освіта сприяє підвищенню задоволеності особистості якістю свого життя шляхом розширення можливостей професійної та особистісної самореалізації [5, с. 59], розвитку різних видів інтелекту особистості: емоційного (здатність людини розуміти й контролювати свої емоції та емоції оточуючих) [8]; соціального (здатність, необхідна для ефективного міжособистісної взаємодії та успішної соціальної адаптації й виражається у розумінні поведінки людей) [6]; практичного (вміння досягати поставленої мети).

Так само, як й освіта дорослих, педагогічна освіта є складовою освіти впродовж життя, що уособлює «процес, спрямований на всебічний розвиток особистості, систематичне поповнення знань, умінь і навичок упродовж життя для інтелектуального, культурного і духовного розвитку особистості, удосконалення професійної компетентності та духовних потреб людини» [4, с. 63]. Водночас педагогічну освіту можна розглядати як систему професійної підготовки педагогічних працівників до здійснення педагогічної діяльності [3]; сукупність усіх видів навчальної діяльності, що використовуються педагогом впродовж життя з метою набуття знань, умінь і навичок для використання в особистих, життєвих, соціальних та інших, пов'язаних із зайнятістю, перспективах.

На нашу думку, у сучасних умовах вкрай важливо здійснювати формування й розвиток організаційної культури вчителя. Адже професійна діяльність вчителя реалізується у виховній, дидактичній, організаторській та інших видах педагогічної праці. Одним із шляхів забезпечення інтеграції різновидів професійної діяльності вчителів початкових класів є формування їх організаційної культури.

Вважаємо за доцільне зазначити, що актуальність проблеми формування організаційної культури майбутнього вчителя зумовлено низкою суперечностей між: об'єктивною потребою суспільства у формуванні організаційної культури у молоді й дорослих і недостатньою науковою обґрунтованістю її формування у студентів вищих закладів освіти – майбутніх учителів початкових класів; значним потенціалом освітнього процесу вищих закладів освіти та недостатністю його використання для формування організаційної культури студентів; потребою сучасного суспільства у вчителів, здатному до самоорганізованої діяльності, спрямованої на постійне оновлення знань, реалізацію творчого потенціалу у взаємодії з суспільством та іншими людьми, й відсутністю практичних механізмів формування цих якостей у системі національної педагогічної освіти. Необхідність особистісного й професійного розвитку педагога, забезпечення якості підготовки педагогічного персоналу також актуалізують питання формування й розвитку організаційної культури майбутніх учителів початкових класів. Адже, залежно від орієнтації діяльності організацій на вирішення соціально-економічних або соціально-психологічних завдань, організаційна культура виконує ряд функцій, серед яких: *соціально-економічні* (сприяння адаптації до ринкових умов праці, формуванню конкурентоспроможності організації та ін.); *соціально-психологічні* (сприяння формуванню організаційної ідентичності, згуртованості персоналу та відданості педагогічного персоналу, його адаптації та професійному зростанню, професійній кар'єрі та самовираженості персоналу та ін.) [2, с. 227]. Слід додати, що високий рівень розвитку організаційної культури може стати конкурентною перевагою педагога на ринку праці. Як свідчить дослідження М. Станіславської [7], організаційну культуру можна розглядати і як чинник вибору особистістю майбутнього місця роботи.

Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що на формування організаційної культури як складової професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя початкових класів впливає комплекс психолого-педагогічних чинників: зовнішніх (освітній процес у закладах вищої освіти; позааудиторна робота; студентське самоуправління та ін.) і внутрішніх (особистісні особливості; ставлення до загальнолюдських цінностей; мотивація щодо професії; самовиховання, особистісний і професійний саморозвиток). Водночас проблема формування організаційної культури майбутніх вчителів початкових класів тісно пов'язана із загальною підготовкою у закладі вищої освіти, спеціально-професійною (психолого-педагогічною, методичною), особистісною (саморозвиток, самовиховання особистості майбутнього вчителя) підготовкою [1]. У професійній підготовці вчителя важливе місце посідають дисципліни психолого-педагогічного циклу, а загальнопедагогічна підготовка є невід'ємною складовою загальної, спеціально-професійної та особистісної підготовки майбутнього вчителя початкових класів.

На наше переконання, особливості формування організаційної культури майбутніх вчителів початкових класів слід обґрунтувати, виходячи зі складових освіти дорослих – формальної, неформальної, інформальної. Так, у контексті нашого дослідження можливості формальної освіти як інституалізованої (представленої педагогічними закладами освіти різних типів), пропедевтичної (кожен її рівень готує тих, хто навчається, до наступного, вищого й спирається на попередній), ієрархічної (наявність вищого органу управління) складової пов'язані зі змістом професійної підготовки майбутнього вчителя початкових класів. Доцільність формування організаційної культури майбутніх вчителів початкових класів актуалізує пошук нових підходів до змістово-структурних, організаційно-дидактичних основ професійної підготовки фахівців початкової освіти, спрямованих на розвиток творчої особистості вчителів, формування їхніх цінностей, культури діяльності, мислення.

Як свідчать здобутки національної і зарубіжної педагогічної теорії і практики, формальна, неформальна та інформальна складові освіти у взаємозв'язку сприяють розв'язанню завдань професійного та особистісного розвитку особистості. У контексті нашого наукового пошуку неформальна освіта передбачає можливість відвідування майбутніми вчителями початкових класів позауніверситетських міждисциплінарних тренінгів з особистісного й професійного саморозвитку, тайм-менеджменту та ін.

Слід зазначити, що у нашому дослідженні інформальне навчання ми розглядаємо як індивідуальну пізнавальну діяльність, що супроводжує повсякденне життя, реалізується шляхом власної активності особистості в оточуючому культурно-освітньому середовищі. Тому важливого значення набуває здійснення самоосвіти студентів щодо розвитку лідерства, духовного і фізичного самовдосконалення та ін. Очевидним є те, що продуктивність інформального навчання майбутнього вчителя початкових класів повністю залежатиме від його пізнавальної активності. У подальшій професійній діяльності результати інформального навчання сприятимуть гуманізації культурно-освітнього середовища початкової школи, створенню умов для саморозвитку і самореалізації суб'єктів навчально-виховної взаємодії.

Формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів у межах формальної, неформальної та інформальної освіти, окрім розв'язання нагальних проблем Нової української школи, може бути корисним для суспільства в цілому (розвитку громадянського суспільства, громадської активності та лідерства тощо). Також це сприятиме доповненню й зміцненню формальної освіти із уможливленням гнучкого, швидкого реагування на потреби ринку праці та послуг із задоволенням вимог його суб'єктів, зростання мотивації суб'єктів навчально-виховного процесу щодо їх особистісної зацікавленості, а суб'єктам навчально-виховної взаємодії дасть можливість самовдосконалення й виховання самооцінки, виховання почуття причетності, солідарності, оптимальне поєднання свободи і відповідальності та ін.).

Серед педагогічних умов, що забезпечують ефективність процесу формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів, доцільно виокремити такі: орієнтація освітнього процесу на суб'єктну позицію майбутнього вчителя як носія загальнолюдських і культурних цінностей; забезпечення міждисциплінарності навчальних курсів з психологічних і педагогічних дисциплін; розробка і впровадження спецкурсів з формування

організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів; упровадження інтерактивних педагогічних технологій; використання в освітньому процесі закладів вищої освіти діалогових, комунікативно-діяльнісних і рефлексивних форм взаємодії суб'єктів педагогічного процесу; спрямованість педагогічної підготовки на формування потреби в розвитку організаційної культури, набуття студентами інтердисциплінарних знань щодо особливостей організаційної культури особистості, вмінь і навичок безконфліктної регуляції навчально-пізнавальної та інших видів діяльності; формування позитивної мотивації майбутнього вчителя до педагогічної діяльності, постійного саморозвитку, самовдосконалення, самоосвіти, самовиховання та ін.

Формування організаційної культури майбутнього вчителя відображає послідовну й поетапну реалізацію прагнення студента до досконалості у здійсненні суб'єкт-суб'єктних відносин. Поетапність відповідних змін проявляється у «сходженні до культури» певними ієрархічної «сходами»: «організаційна грамотність – організаційна компетентність – організаційна культура». Змістові аспекти зазначених складових ґрунтуються на суб'єктивних факторах, які впливають на характеристики колективу й визначають спосіб діяльності вчителя в умовах відповідного освітнього середовища.

Успішність формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів у закладах вищої освіти значною мірою залежить від розробки і впровадження відповідної технології. Виходячи з результатів наукового пошуку О. Янкович [9, с. 11] зазначимо, що формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів передбачає:

- здійснення діагностики особистих якостей щодо відповідності вимогам до педагогічної культури майбутнього вчителя;
- здобуття майбутніми вчителями знань з проблеми професійно-педагогічної культури та організаційної культури як її невід'ємної складової;
- опанування програм саморозвитку основних компонентів організаційної культури;
- виконання вправ з формування організаційної культури (навичок спілкування, морально-етичних, управлінських та інших якостей) з метою використання набутих умінь і навичок у ході педагогічних практик і подальшій професійній діяльності;
- самоконтроль і самодіагностику набутих професійних якостей.

Зазначене вище дає підстави для висновку про те, що процес формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів складається з трьох етапів. На першому етапі відбувається усвідомлення студентами ролі організаційної культури вчителя у професійній діяльності, вивчення індивідуальних особливостей, формування мотиваційної установки на самовдосконалення і самовиховання. Другий етап передбачає спрямованість на оволодіння студентами теоретичними, емпіричними знаннями з основ організаційної культури, розвитку відповідних умінь і навичок. Третій етап має передбачати застосування студентами набутих знань, умінь і навичок в освітньому процесі вищих закладів освіти, під час педагогічної практики та ін.

Результати проведеного дослідження дозволяють дійти висновку про те, що організаційна культура майбутнього вчителя початкових класів має сприяти забезпеченню:

– гармонізації культурно-освітнього простору у вищій і загальноосвітній школі, що передбачає культуровідповідність (уособлює узгодженість культурно-освітніх аспектів життєтворчості суб'єктів педагогічної взаємодії, її діалогічність, духовну й культурну насиченість);

– неперервності навчання й виховання (надання майбутньому педагогу можливостей навчатися впродовж життя та формування мотивації, умінь і навичок вчитися у форматі неформальної, формальної і інформальної освіти);

– гнучкості, прогностичності діяльності (доступність освітніх послуг, самостійність навчання як провідної форми навчальної діяльності; індивідуалізація навчання, демократичність керівництва навчальним процесом, розмаїття освітніх послуг, змісту, організаційних форм навчально-виховного процесу та ін.);

– інноваційності діяльності (зорієнтованість на динамічні зміни в навколишньому світі, використання оригінальних методик розвитку мислення, творчих здібностей, соціально-адаптаційних та інших можливостей особистості, урахування основних когнітивних стилів та ін.);

– гуманістичної спрямованості, особистісної зорієнтованості діяльності (спрямованість на розкриття потенційних можливостей, розвиток здібностей, культури життєдіяльності, яка дає можливість продуктивно будувати власне життя, сприяння самопізнанню, самоактуалізації, самореалізації, самовизначенню та ін., пріоритетність формування цінностей творчої особистості, створення умов для розвитку та саморозвитку особистості та ін.);

– адаптивності особистості (спрямованість на розвиток здатності пристосовуватися до різних умов навколишнього середовища, формування й розвиток особистісної, професійної та інших видів мобільності) та ін.

Насамкінець зазначимо, що організаційна культура майбутнього вчителя початкових класів є підґрунтям його духовного розвитку, ефективної міжособистісної взаємодії, інтелектуально-моральної свободи, вибору поведінки, вільної світоглядної позиції. У цьому контексті важливого значення набуває інтеграція результатів досліджень у різних наукових галузях, варіативність моделей освітнього процесу й змісту курсів, в основу яких має бути покладено ідеї гармонійного, творчого розвитку особистості, що є актуальним у контексті розуміння й вивчення людини, осмислення її життєвих можливостей, цілей і смислів життя.

Література

1. Володько В.М. Основні компоненти загальнопедагогічної підготовки майбутнього вчителя / В.М. Володько [Електронний ресурс]. – URL: http://esteticamente.ru/portal/soc_gum/pspo/2001_3_1/doc_pdf/volodko.pdf
2. Карамушка Л.М. Роль організаційної культури в діяльності сучасних організацій: аналіз основних підходів / Л.М. Карамушка, В.І. Лагодзінська, В.М. Івкін, О.С. Ковальчук // Актуальні проблеми психології : зб. наукових праць Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України / [ред. кол. : С.Д. Максименко (гол. ред.) та ін.]. – К.; Алчевськ : ЛАДО, 2013. – Т. I : Організаційна психологія. Економічна психологія. Соціальна психологія / за ред. С.Д. Максименка, Л.М. Карамушки. – 2013. – Вип. 38. – С. 225-229.
3. Концепція розвитку педагогічної освіти (2018 р.) [Електронний ресурс]. – URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-koncepciyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>

4. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с. [Електронний ресурс]. – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/7697/>
5. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: [монографія] / авт. кол.: Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко О.В., Волярська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., Сігаєва Л. Є.; за ред. Аніщенко О.В. – К.: ІПООД НАПН України, 2016. – 354 с. [Електронний ресурс]. – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/709978/>
6. Соціальний інтелект [Електронний ресурс]. – URL: http://psychologis.com.ua/socialnyy_intellekt.htm
7. Станіславська М.В. Організаційна культура як чинник вибору особистістю майбутнього місця роботи: автореф. ... канд. психол. наук: спец.: 19.00.10 – організац. психологія; екон. психологія / Станіславська М.В. – К.: Ін-т психології ім. Г.С. Костюка, 2016. – 23 с.
8. Челало С. Емоційний інтелект у контексті розвитку особистості [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.cuspu.edu.ua/en/ntmd/konferentsiy/3-mizhnarodna-internet-konferentsiia-2015/seksiia-1/3519-emotsiynnyu-intelekt-u-konteksti-rozvytku-osobystosti>
9. Янкович О.І. Формування професійно-педагогічної культури майбутнього вчителя в процесі вивчення педагогічних дисциплін / О.І. Янкович // Формування професійної культури вчителя в контексті інтеграції України в європейський освітній простір: матеріали регіон. наук.-практ. семінару, 22-23 трав. 2007 р. / За ред. Г.В.Терещука. – Тернопіль: ТНПУ, 2007. – С. 10-13.

ОСВІТНІ ПОТРЕБИ БЕЗРОБІТНИХ ГРОМАДЯН У КОНТЕКСТІ ПІДГОТОВКИ ДО ПІДПРИЄМНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ

Леончук І.Д.

leon4uk.irina@gmail.com

Інститут підготовки кадрів Державної служби зайнятості України

Сучасні світові інтеграційні процеси в світовій економіці, зміщення глобалізаційних тенденцій в сторону малого та середнього бізнесу, розвиток індивідуально-орієнтованого підприємництва з високим науковим та креативним потенціалом, перехід від вертикальної до горизонтальної ієрархізації потреб та їх швидка індивідуалізація потребує формування підприємця якісно нової генерації. На сучасному етапі інноваційні знання як самостійна продуктивна сила перетворюються на провідний чинник виробничо-підприємницької діяльності, оскільки вже давно стали необхідною та достатньою передумовою для створення доданої вартості, забезпечуючи тим самим інноваційність та капіталізацію бізнесу будь-якого рівня. Актуальність висловленої вище тези по відношенню до малого та середнього бізнесу полягає в тому, що вже не перший рік провідні світові експерти, бізнесмени та економісти наголошують на тому, що в недалекому майбутньому більшість підприємств малого та середнього бізнесу стануть глобальними (за оцінками деяких з них в найближчі 30 років показник глобалізації малого бізнесу має зрости з 6% до 60%). Це означає, що технологічні та економічні можливості кожного підприємця за цей період зростуть настільки, що основним джерелом економічного успіху стане людина з її розумово-інтелектуальними, креативними та ментальними здібностями, а не створені нею машини, обладнання та устаткування тощо [7].

У постіндустріальній економіці людина разом з її можливостями розвитку виходить на перший план, а штучний інтелект і робототехніка виконують роль обслуговуючого персоналу, що призведе до поступового заміщення в сфері обслуговування використання людської праці. Очевидність близької перспективи вивільнення персоналу з низькокваліфікованих видів робіт надзвичайно актуалізує якість підготовки дорослого економічно активного населення і спонукає до значного розширення меж сприйняття навколишніх реалій, перспектив та можливостей розвитку людини та впливу цих процесів на економічне середовище, економічну ефективність тощо. Такі трансформаційні зміни на ринку праці України, що відбуваються вже сьогодні, вимагатимуть освітніх інноваційних та організаційно-методичних підходів в системі професійної освіти взагалі і професійній підготовці до підприємницької діяльності зокрема. Високий інтелектуальний потенціал нашої нації зможе бути успішно комерціалізований кожним конкретним підприємцем лише за умови реалізації індивідуально-орієнтованого підходу до підприємницької діяльності в нелінійній кореляції з кращим зарубіжним досвідом підготовки підприємців в сфері малого та середнього бізнесу. Саме тому, сьогодення фахівців професійної освіти в Україні позначене пошуком інноваційних підходів щодо підготовки підприємців, в чому полягає актуальність, інноваційність та прикладне значення дослідження.

У професійній підготовці безробітних громадян до підприємницької діяльності спостерігається суперечності, вирішення яких вимагає зміни парадигмального підходу. Так, серед суперечностей, що впливають на формування освітніх потреб безробітних громадян в процесі їх підготовки до підприємницької діяльності, можна виділити такі:

- між сучасними вимогами до змісту професійної підготовки до підприємницької діяльності в контексті поєднання індивідуалізації і диференціації у цьому процесі неповторного індивідуально-варіативного способу його здійснення, в основу якого покладено високий професіональний рівень володіння функціональними навичками, та недостатнім методологічним і дидактичним обґрунтуванням, інноваційних програм професійного навчання цієї категорії населення;

- між необхідністю впровадження новітніх інтерактивних методів навчання та організаційно-педагогічних форм виховання креативності, формування готовності до самореалізації підприємця та відсутністю професійної підготовки безробітних до підприємницької діяльності такого спрямування;

- між об'єктивною потребою впровадження інноваційних, креативно-орієнтованих бізнес-моделей для забезпечення розвитку високотехнологічного виробництва та сфери послуг в Україні та поширеною у підприємницькому середовищі та підприємницькій практиці недалекоглядністю, механічним копіюванням бізнес-моделей, що гальмує розвиток сучасного підприємця і підприємництва.

Окреслені суперечності спричиняють розвиток освітніх потреб та вимагають інноваційних освітянських практик. На особистісному рівні розвиток потреби в освіті передбачає прагнення суб'єкта освітніх послуг до здобуття нових знань, умінь, навичок, що визначатимуть його професійне і статусне

зростання, соціалізацію, самореалізацію, безперервну освіту, формування способу життя.

На сьогоднішній день формування реальних конкурентних переваг бізнесу незалежно від галузевого спрямування та розміру є людиноцентричним або, інакше кажучи, суб'єктно-орієнтованим. Як відомо, суб'єкт – це жива істота людського типу, здатна до творчості та творчої реалізації на базі розвиненого абстрактного мислення та креативних здібностей, що властиво тільки людині, цілеспрямованих вольових проявів та організованих дій, моральних якостей та людяності. Цим вона принципово відрізняється від об'єкта, яким можуть бути живі істоти не людського типу (тварини) або неживі істоти (машини, обладнання, устаткування, певні виробничі комплекси тощо) [8]. Індивідуалізація бізнесу на сьогоднішній день, його суб'єктна орієнтованість та чітке усвідомлення, що тільки розвинена людина-професіонал може створити реальну цінність у вигляді доданої вартості, призводить до зміни парадигмальних підходів у системі професійної освіти. Суть цієї зміни очевидна – джерелом створення будь-якої цінності є людина, тобто суб'єкт, який ні за яких обставин не може розглядатися в позиції об'єкта. Навіть тоді, коли на неї безпосередньо здійснюється певний вплив з боку іншого суб'єкта (наприклад, соціальний працівник і безробітний громадянин) цей вплив є взаємозумовленим, навіть якщо не є рівнозначним. В цьому і полягає принципова відмінність підходів та зміна освітньої парадигми щодо підготовки майбутніх підприємців. Це інші світоглядні позиції на людину як суб'єкта підприємницької діяльності, інша філософія ведення бізнесу.

Отже, різні ієрархічні можливості ведення бізнесу з урахуванням рівня підготовки суб'єкта підприємницької діяльності визначаються індивідуальною творчою майстерністю підприємця (далі, ІТМ підприємця), і відповідають одному з трьох можливих варіантів: суб'єктно-орієнтованому, об'єктно-орієнтованому або предметно-орієнтованому індивідуальному рівню здійснення підприємницької діяльності. При цьому об'єкт відрізняється від предмета. З іншого боку, суб'єктна, об'єктна та предметна орієнтованість властиві будь-якому бізнесу з огляду на його галузеву приналежність та розміри. Освітні послуги традиційно мають суб'єктну орієнтацію підприємницької діяльності, послуги СТО мають об'єктну орієнтацію підприємницької діяльності, а виготовлення тортів, кексів або цукерок в домашніх умовах має предметну орієнтацію підприємницької діяльності. Але кожен з цих видів бізнес-діяльності залежно від підготовки суб'єкта підприємницької діяльності (як в індивідуальному, так і груповому варіанті) може здійснюватися на одному з рівнів властивої йому індивідуальної творчої майстерності (суб'єктно-орієнтованому, об'єктно-орієнтованому або предметно-орієнтованому рівні). Безумовно, що ремонт легкового автомобіля при врахуванні стану водія та виявленні його впливу на стан машини здійснюється на суб'єктно-орієнтованому рівні, при врахуванні тільки стану машини – на об'єктно-орієнтованому рівні; а при вузькому, локальному погляді на стан ремонтного автомобіля – на предметно-орієнтованому рівні. Тому при виявленні ознак індивідуальної творчої майстерності підприємця доцільно використовувати матричний підхід у поєднанні мінімально двох шкал –

суб'єктивного рівня індивідуальної творчої майстерності підприємця та об'єктивних ознак його бізнесу.

Очевидно, що характер освітніх потреб у процесі професійного самоствердження людини, її пізнання та самопізнання в рівновазі її внутрішнього та зовнішнього професійного середовища, мобілізації волі у визначенні вектору цільових настанов виводить людину на досягнення одного з чотирьох можливих рівнів освітніх потреб – рівень індивіда, рівень індивідуума, рівень особистості або рівень індивідуальності. В кореляції з пірамідою А. Маслоу рівень освітніх потреб індивіда обмежується першими двома рівнями (фізіологічні потреби та потреби в безпеці), рівень індивідуума – це три повноцінні рівні (включаючи комунікативні потреби), з початковою фіксацією четвертим рівнем особистісних потреб, особистість – це повноцінних чотири рівні з початковою фіксацією п'ятим рівнем (рівнем самоактуалізації), а для індивідуальності ці потреби трансформуються в інший їх прояв взагалі [5].

Загальновідомо, що рівень життєвих потреб буде визначальним (базовим) і для формування освітніх потреб, які будуть мати принципові відмінності для кожної з груп. Очевидним також є той факт, що освітні потреби кожної груп корелюються своїм змістовим запитом з відповідним рівнем ІТМ підприємця: індивідуальність та особистість відповідають суб'єктно-орієнтованому рівню, індивідуум – об'єктно-орієнтованому рівню, індивід – предметно-орієнтованому рівню. Цю специфіку змістової кореляції для кожної з них необхідно враховувати під час розроблення та впровадження різнорівневих професійних програм підготовки до підприємницької діяльності.

Роль освітніх інновацій щодо створення конкурентних переваг нації у довгостроковій перспективі. Глобалізаційні процеси є потужним чинником інтеграції країн у світове господарство, який спричиняє вагомий вплив на розвиток національного ринку праці, соціально-економічні та розвиток держави. Це, зумовлює трансформацію ринку праці, призводить до формування глобальних трудових потоків, зміни масштабів використання робочої сили та уніфікації вимог до характеристик праці у світовому масштабі. Таким чином, трудова міграція загрожуючи «відтоком мізків» в більш економічно благополучні країни, у зворотному ефекті може посилити розвиток національної економіки створенням умов для реалізації потужного інтелектуального потенціалу нації. Саме запобіганням відтоку найбільш професійно і особистісно підготовленого економічно активного населення, по суті, забезпечується процес створення національних конкурентних переваг у довгостроковому періоді. І ця проблема є надзвичайно актуальною для України.

У цьому контексті зростає необхідність дослідження проблеми безробіття, темпів його зростання, впливу процесів вивільнення економічно активного населення на міграційну активність та спричинені цим міграційні зрушення. За даними Євростату (<http://ec.europa.eu>) на 1 півріччя 2016 року та 2017 року відповідно динаміка по рівню безробіття в країнах ЄС зменшилася – з 8,6% до 7,6%. В той же час в Україні за даними Державної служби статистики України рівень безробіття зріс – з 9,4% на 1 півріччя 2016 року до 9,6% на 1 півріччя 2017 року. При цьому серед вікових груп найбільша питома вага (17,8%) відноситься до «молодих» безробітних, віком від 15-24 років. У

структурі зареєстрованих безробітних на найбільшу питому вагу зареєстровані безробітні з вищою освітою – 47%, а в структурі неформальної зайнятості за видами економічної діяльності 42,7% відноситься до сільського господарства, 19,5% – торгівля та ремонт, 15,3% – будівництво (за даними Державної служби зайнятості Україна на 01.12.2017). Таким чином узагальнення статистичних даних свідчить про те, що в Україні безробіття «молодшає» та стає більш «освіченим», в той час як в країнах ЄС його успішно долають, у тому числі і шляхом заохоченням безробітних громадян до самозайнятості.

Трудова міграція в нашій країні досягла загрозливого рівня. За даними НБУ у звіті за серпень місяць 2018 року зазначалося, що частка мігрантів працездатного населення у віці 15-70 років становить 8%, і наразі за кордоном працюють 3,2 млн. українців. Невгамовна хвиля трудової міграції з України, як відомо, зумовлена багатьма чинниками, найважливішими з яких є військова агресія, глибока і тривала економічна криза, високий рівень безробіття тощо. Головним економічним мотивом міграції економічно активного населення, відповідно, є неможливість влаштуватися на гідну роботу та відсутність сприятливих економічних умов для підприємницької діяльності. Звичайно, вирішення проблеми міграції та зниження міграційних настроїв серед населення вимагає комплексного підходу щодо зміцнення інститутів влади, підвищення зайнятості населення, підвищення продуктивності праці і економіки в цілому. Хоча роль професійної освіти, дослідження зміни актуальних освітніх потреб, впровадження інноваційних освітніх програм і освітніх практик в системі професійної підготовки безробітних громадян та незайнятого населення до підприємницької діяльності є одним з найбільш дієвих методів вирішення цієї проблем росту безробіття та міграції ефективних трудових ресурсів з країни.

В якому саме аспекті дослідження освітніх потреб безробітних громадян є актуальним для подолання тенденції «відтоку мізків» з нашої країни? Очевидно, що заохочення молодих інтелектуалів жити і працювати у себе в країні може бути зреалізовано розвитком суб'єктно-орієнтованого підприємництва одночасно у двох площинах – і як виду підприємницької діяльності, і як відповідного рівня ІКТ підприємця. Суб'єктно-орієнтованому підприємцю просто не потрібно буде емігрувати з країни для того, щоб бути успішним – глобальний світ, глобальна економіка торкнуться його самі, безпосередньо на його робочому місці у нього в країні, в той час як реальні міграційні настрої більше властиві об'єктно-орієнтованим та предметно-орієнтованим підприємцям.

Отже, викладене вище дозволяє дійти висновку про те, що першочерговим завданням української педагогіки є розвиток інноваційних освітніх практик в системі професійної освіти у поєднанні кращих національних підходів та освітянських практик з найбільш ефективними зарубіжними практиками і досвідом, синтез яких покликаний виховати підприємця нової генерації, здатного проводити професійну діяльність в умовах інноваційних змін в економіці нашої країни, коли внутрішня особистісна та розумово-інтелектуальна підготовка підприємця визначатиме не тільки його фаховий професійний рівень, але й саму можливість здійснювати успішно підприємницьку діяльність як таку. При цьому, інтеграція кращих освітянських практик та досвіду щодо професійної підготовки до підприємницької діяльності

інших країн, зокрема, Польщі та інших країн ЄС, покликана забезпечити в недалекому майбутньому формування ефективних крос-національних підприємницьких команд з участю українських підприємців, здатних успішно працювати на спільний підприємницький результат одночасно з різних куточків світу. Тому рівень фахової підготовки педагогічного працівника на етапі сучасних парадигмальних змін в світовій економіці буде визначатися здатністю підготувати конкурентоспроможного підприємця – креативного, мобільного, інтелектуально розвиненого, самоорганізованого, здатного здійснювати підприємницьку діяльність ефективно та результативно саме сьогодні.

Створення відповідних умов для розвитку суб'єктно-орієнтованого підприємництва в Україні вимагає комплексного підходу на державному рівні, політичної волі та відповідної освітньої політики. Але такий шлях розвитку освітньої парадигми професійної підготовки до підприємницької діяльності і відповідної освітньої практики в нашій країні однозначно сприятиме формуванню реальних конкурентних переваг українського бізнесу, української нації.

З огляду на те, що ефективність професійної підготовки безробітних громадян та незайнятого населення до підприємницької діяльності є поняттям багатовимірним, багаторівневим та багатокритеріальним і має кінцевою метою підвищення їх конкурентоспроможності та професійної мобільності, суб'єкто-орієнтований підхід потребує докладного вивчення, дослідження і, в першу чергу, з точки зору освітніх потреб, їх структури та змісту. Результати досліджень дозволять проранжувати очікування, ідентифікувати справжні потреби підприємців, у тому числі неусвідомлений попит, для того, щоб запропонувати дійсно інноваційні освітні послуги в контексті суб'єктно-орієнтованої підготовки до підприємницької діяльності.

Література

1. Звіт про роботу Академії педагогічних наук України за 2008 рік. – К., 2009. – С. 10.
2. Образование: сокрытое сокровище / Основные положения Доклада Международной комиссии по образованию для XXI века / Жак Делор [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.ifap.ru/library/book201.pdf>
3. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в стратегіях освітнього простору. – К.: Педагогічна думка, 2009 – С. 365-366.
4. Лук'янова Л.Б. Провідні особливості навчання дорослих / Л.Б. Лук'янова // Освіта дорослих, теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – К.; Ніжин : Вид. ПП Лисенко М.М., 2009. – Вип. 1. – С. 72-79.
5. Маслоу А.Г. На подступах к психологии бытия / перевод О.Чистякова под редакцией В.Данченко. – М.: Рефл-бук; К.: Ваклер, 1997, 2003. – С. 83-106.
6. Ничкало Н.Г. Развитие професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів [монографія]. – К.: Видавництво НПУ імені М.П. Драгоманова, 2014. – С. 8-12, 69-72.
7. Старый Мир обречен! Новый Мир неизбежен / Доклад Римского клуба [Електронний ресурс]. – URL: <http://kontrakty.ua/article/111124>
8. Філософський енциклопедичний словник / В.І. Шинкарчук. – К.: Абрис, 2002. – С. 438-439, 516, 550-551. 612-613.

РОЗДІЛ III
ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ
ДЛЯ ЗАКЛАДІВ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

EDUKACJA USTAWICZNA I JEJ ROLA
W PRACY WSPÓŁCZESNEGO PEDAGOGA

Solak A.

solak.adamo@gmail.com

Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

Wstęp. Charakterystyczną cechą czasów współczesnych są rosące wymagania pracodawców wobec pracowników. Zjawisko to można również zaobserwować wśród kadry nauczającej młode społeczeństwa m.in. pedagogów. Powinni być Oni przygotowywani do wykonywania zawodu w realiach ponowoczesnego świata, w którym atrybutem pracownika jest dalsze, ciągle zdobywania nowych umiejętności, kompetencji, które wzbogacają nie tylko intelektualny charakter pracy pedagoga we współczesnym systemie nauczania i wychowywania, ale i mają wpływ na podejmowanie dalszej drogi uczenia się przez wychowanków, którzy czerpiąc pozytywne wzory sami dążą do nabycia jak największego zasobu wiedzy i umiejętności niezbędnych «ponowoczesnemu człowiekowi, ponowoczesnej Europie».

Każdy kto uważnie i krytycznie obserwuje współczesną rzeczywistość z pewnością uświadomił sobie, że cywilizacja, w której przyszło nam żyć, weszła w nową fazę swoich dziejów. Chodzi tu przede wszystkim o gwałtowne przemiany we wszystkich niemal sferach ludzkiego istnienia. Współczesny świat charakteryzuje się ciągłym «uczeniem się» (W opracowaniu będę zamiennie przedstawiał pojęcia «kształcenie ustawiczne» (incessant education, continuing training) i «uczenie się przez całe życie» (lifelong learning), nawet przez całe życie, doksztalcaniem, doskonaleniem zawodowym, samokształceniem, samodoskonaleniem. Coraz więcej młodych, a zarazem i dojrzałych, ustabilizowanych, usytuowanych społecznie osób (m.in. pedagogów) zaczęło doceniać i dostrzegać potrzebę uczenia się, ciągłego uczenia się i podnoszenia swoich kwalifikacji zawodowych lub potrzebę pogłębiania swoich zainteresowań, na co wcześniej nie było czasu lub chęci.

Jak zauważa U. Beck, «na nowo zaczęto odkrywać kształcenie jako wartościowe samo w sobie przeżycie odnajdowania i kształtowania samego siebie» (Beck U., 2004, s. 226).

Edukacja ustawiczna we współczesnym świecie. Jak wskazują badania aktywności edukacyjnej, udział osób dorosłych w kształceniu ustawicznym w Polsce jest znacznie niższy niż w większości krajów UE. Niewielką rolę odgrywają tu także zakłady pracy. Jednocześnie wzrost kwalifikacji zasobów pracy mógłby przynieść gospodarce polskiej wiele korzyści. Ważne jest wyposażenie współczesnej kadry pedagogicznej nie tylko w wiedzę, ale także umiejętności kluczowe, (m.in. odpowiednie kompetencje) niezbędne do dalszego uczestnictwa w procesie nauczania i wychowywania oraz funkcjonowania w dynamicznie zmieniającym się świecie. Powinniśmy zatem położyć nacisk na rozwój

umiejętności kluczowych (analiza tekstu i danych, wyszukiwanie informacji w globalnej sieci Internet) oraz uczenie «jak się uczyć». Posiadanie tych umiejętności ułatwia nie tylko wykorzystanie w praktyce posiadanej wiedzy, ale także umożliwia dalsze jej poszerzanie i adaptowanie do nowych warunków.

Zdobyte wykształcenie nie wystarczy nam na całe życie, niezbędna jest promocja korzyści wynikających z posiadania wysokich i aktualnych kwalifikacji (Por. Polskie Forum Strategii Lizbońskiej, Niebieskie Księgi №8, Matysiak A. Kształcenie ustawiczne w Polsce, 2003, s. 56) oraz odpowiednich kompetencji do wykonywania określonego zawodu, pracy.

Komisja Europejska w komunikacie *Making a European Area of Lifelong Learning a Reality*, zachęca do podejmowania wspólnych działań pozwalających na lepsze wykorzystanie posiadanych środków w celu rozwoju kształcenia ustawicznego dostępnego dla wszystkich (Budzyńska M., 2004). Podała również definicję kształcenia ustawicznego jako wszelkie formy nauki podejmowane przez całe życie, mające na celu pogłębienie wiedzy, umiejętności i kompetencji w kontekście indywidualnym, obywatelskim, społecznym i/lub zawodowym.

Kształcenie ustawiczne (wg uzgodnień na Konferencji UNESCO (ang. United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization; Organizacja Narodów Zjednoczonych do Spraw Oświaty, Nauki i Kultury) – Nairobi, 1976) to kompleks procesów oświatowych (formalnych, nieformalnych i incydentalnych), które niezależnie od treści, poziomu i metod umożliwiają uzupełnianie wykształcenia w formach szkolnych i pozaszkolnych, dzięki czemu osoby dorosłe rozwijają swoje zdolności, wzbogacają wiedzę, udoskonalają kwalifikacje zawodowe lub zdobywają nowy zawód, zmieniają swoje postawy. OECD (ang. Organisation for Economic Cooperation and Development; Organizacja Współpracy Gospodarczej i Rozwoju) podaje iż, uczenie się przez całe życie, obejmuje rozwój indywidualny i rozwój cech społecznych we wszystkich formach i wszystkich kontekstach, w systemie formalnym i nieformalnym, tj. w szkołach oraz w placówkach kształcenia zawodowego, w uczelniach i w placówkach kształcenia dorosłych oraz w ramach kształcenia incydentalnego, a więc w domu, w pracy i w społeczności. Podkreśla się w niej potrzebę przygotowywania oraz zachęcania wszystkich dzieci do nauki przez całe życie, już od wczesnego wieku.

Według Rezolucji Rady Unii Europejskiej z 27 czerwca 2002 r. «pojęcie lifelong learning (uczenie się przez całe życie) dotyczy uczenia się od fazy przedszkolnej do późnej emerytalnej, włączając w to całe spektrum uczenia się formalnego (w szkołach i innych placówkach systemu edukacji), pozaformalnego (w instytucjach poza systemem edukacji) i nieformalnego (naturalnego). Ponadto odnosi się ono do wszelkiej, trwającej przez całe życie, aktywności uczenia się, mającej na celu rozwój wiedzy, kompetencji i umiejętności w perspektywie osobistej, obywatelskiej, społecznej oraz zorientowanej na zatrudnienie. Zasadniczym odniesieniem w tym względzie powinna być osoba jako podmiot uczenia się, co podkreślać ma znaczenie prawdziwej równości szans i jakości w procesie uczenia się».

W Polsce, mówiąc o kształceniu ustawicznym, «należy przez to rozumieć kształcenie w szkołach dla dorosłych, a także uzyskiwanie, uzupełnianie wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w formach pozaszkolnych (formy uzyskiwania i uzupełniania wiedzy ogólnej, umiejętności i kwalifikacji zawodowych w placówkach i ośrodkach będących jednostkami organizacyjnymi systemu

oświaty) przez osoby, które spełniły obowiązek szkolny» (<http://www.wsipnet.pl/oswiata/arts.php?dz=5&nid=668&r=29>).

Żeby nadażyć za przemianami, trzeba się nieustannie uczyć i to przez całe, również dorosłe życie. To właśnie jest cechą współczesnej edukacji, która w XXI wieku musi być globalną edukacją (Karney J., 2004). Edukacja jest powszechnie uznana za główną siłę sprawczą społecznego i gospodarczego rozwoju. Potrzeba rozwoju zasobów ludzkich może następować tylko w wyniku ustawicznej edukacji (Bednarczyk H., 2004).

Jednym z ważniejszych raportów dotyczących edukacji jest Raport Jacques'a Delorsa «Edukacja. Jest w niej ukryty skarb», w którym autorzy stwierdzili, że cytując: «edukacja przez całe życie jest ustawicznym kształtowaniem istoty ludzkiej, jej wiedzy i umiejętności, lecz również jej zdolności osądu i działania. Edukacja ta powinna umożliwić człowiekowi zdawanie sobie sprawy z własnego jestestwa i swego otoczenia oraz odgrywanie roli społecznej w świecie pracy i społeczności lokalnej. Wiedza teoretyczna i praktyczna, umiejętności współżycia i postępowania to cztery aspekty powiązanej ściśle ze sobą jednej i tej samej rzeczywistości. Codzienne doświadczenia życiowe z okresami intensywnego wysiłku zrozumienia złożonych danych i faktów – edukacja przez całe życie jest rezultatem wielowymiarowej dialektyki» (Delors J., 1998).

«Idea edukacji ustawicznej powinna być przemyślana i rozszerzona. Poza niezbędnym dostosowaniem się do zmian wynikających z przeobrażeń życia zawodowego, edukacja ustawiczna powinna stale konstytuować człowieka, jego wiedzę i umiejętności, lecz również jego zdolność wydawania sądów i podejmowania działań. Powinna przyczynić się do rozwoju jego samoświadomości, wiedzy o jego środowisku oraz zachęcać do odgrywania różnych ról społecznych w miejscu pracy i zamieszkania» (Tamże, s. 16).

Bez wątplenia mają rację autorzy powyższego raportu, stwierdzając, że «całe życie osobiste i społeczne stwarza warunki do uczenia się i działania». To edukacja przez całe życie jawi się jako «klucz do bram XXI wieku», wykraczając poza tradycyjny podział na edukację wstępną i edukację ustawiczną.

Kształcenie ustawiczne ma związek przede wszystkim z globalnym dostępem do informacji i wiedzy bez względu na czas i przestrzeń. Nowe technologie informacyjne i komunikacyjne sprawiają, że możemy uczyć się w każdym momencie, korzystając ze źródeł informacji w dowolnym miejscu na kuli ziemskiej. Zjawisko to ma także swoje ujemne konsekwencje – we współczesnym świecie osoby bez odpowiednich kompetencji, bez określonego kapitału nie tylko ekonomicznego, ale i kulturowego, bez dostępu do informacji lub pozbawione tzw. siły rynkowej stają się dotknięte w coraz większym stopniu marginalizacją spowodowaną bezrobociem, nieumiejętnością artikulacji własnych interesów, funkcjonalnym analfabetyzmem oraz wszelkimi innymi negatywnymi zjawiskami społecznymi. Można powiedzieć, iż zarówno teoria, jak i praktyka kształcenia dorosłych, potwierdzają iż intencjonalne uczenie stało się czynnikiem różnicującym w coraz wyższym stopniu zdolności jednostek do dostosowania się do zmiennej rzeczywistości, zarówno środowiska pracy, jak i innych sfer życia społecznego (Solarczyk-Ambrozik E.). Kształcenie ustawiczne w dużym stopniu jest podporządkowane wymogom ekonomicznym, stwarzając tym samym ludziom okazję do aktualizowania wiedzy. Jednakże edukacja przez całe życie powinna

umożliwić jednostce kierowanie swoim losem w świecie, w którym gwałtowne zmiany idą w parze ze zjawiskami globalizacji (Delors J., s.100).

Jak wskazuje w swym raporcie J. Delors, «w ostatnich latach rozwój kształcenia ustawicznego jest traktowany przede wszystkim jako akcelerator wzrostu gospodarczego». Zasadniczą sprawą stało się podążanie za zmianami technologicznymi, a nawet idąc dalej, ich wyprzedzenie, bowiem zmieniają one ustawicznie swój charakter i organizację pracy. Kształcenie ustawiczne siły roboczej nabiera charakteru strategicznej inwestycji, mobilizując tym samym różnego rodzaju uczestników «edukacji całościowej» (Delors J., s. 68-69).

W dobie globalizacji, rozwoju gospodarki opartej na wiedzy oraz rewolucji informatyczno-telekomunikacyjnej w systemach edukacyjnych państw europejskich systematycznie wzrasta znaczenie koncepcji uczenia się przez całe życie. Inicjatywa kształcenia ustawicznego opiera się na tworzeniu możliwości edukacji w każdym wieku i na wszystkich poziomach zarówno w szkołach, jak i w formach pozaszkolnych. Jest ona niezbędnym narzędziem umożliwiającym stałe uzupełnianie wiedzy i umiejętności oraz dostosowywanie ich do zmieniających się uwarunkowań (Budzyńska M.).

Edukacja powinna się organizować wokół czterech aspektów kształcenia, które przez całe życie będą niejako dla każdej jednostki filarem jej wiedzy. W raporcie Delorsa wymienia się cztery filary, wokół których powinno się organizować kształcenie:

1. uczyć się, aby wiedzieć (nadanie na powrót wiedzy charakteru wartości autotelicznej, rehabilitacja wykształcenia – ogólnego, szerokoprofilowego, humanistycznego);

2. uczyć się, aby działać (akceptacja dla skutecznego działania opartego na takich kompetencjach, jak: autonomiczność, odporność na stres, racjonalność decyzji, komunikatywność);

3. uczyć się, aby żyć wspólnie (zaangażowanie w budowanie solidaryzmu społecznego poprzez zaangażowanie w rozwiązywanie konfliktów, akceptacja pluralizmu, tolerancji i zrozumienia dla „innego” i «inności»);

4. uczyć się, aby być (zakłada rozwój, który ma na celu pełny rozkwit człowieka).

Każdy z tych «filarów wiedzy» należy traktować jednakowo w ustrukturyzowanym kształceniu, aby dla każdego edukacja jawiła się jako doświadczenie globalne i całościowe, zarówno w aspekcie poznawczym, jak i praktycznym, każdemu człowiekowi jako osobie, jak i członkowi tego społeczeństwa (Delors J., 2000, s. 56-57).

Bardzo aktualne wydają się słowa Franka Jessupa, który stwierdził, «iż w nowoczesnym społeczeństwie okresu rewolucji naukowej wprowadzenie obowiązku dalszego (permanentnego) kształcenia się staje się taką samą koniecznością, jaką w okresie rewolucji przemysłowej XIX w. było wprowadzenie obowiązku szkolnego dla dzieci. (...) Należałoby rozszerzyć ten obowiązek na całą generację dzieci, młodzieży i dorosłych, od wieku przedszkolnego aż po granice aktywności zawodowej czy nawet głębiej, po górną granicę aktywności człowieka w ogóle» (Wroczyński R., 1973).

Edukacja permanentna to ogół procesów oświatowo-wychowawczych, występujących w całym okresie życia człowieka, a zatem procesów całościowych, prowadzonych we wszelkich możliwych formach organizacyjno-programowych i we

wszystkich sytuacjach kontaktów międzyludzkich (Wiatrowski Z., 2005, s. 356). W procesie edukacji permanentnej można wyróżnić edukację wyjściową i edukację ustawiczną dorosłych. Na gruncie polskim wyróżnić można dwa równoległe i niejako równoważnie funkcjonujące znaczenia kształcenia ustawicznego. 1. traktowanie kształcenia ustawicznego jako procesu całościowego (jest to znaczenie szerokie, kształcenie ustawiczne to całościowy system w tym sensie, że obejmuje on wszystkie formy uczenia się w ciągu życia); 2. traktowanie kształcenia ustawicznego jako kształcenia poszkolnego, kształcenia charakterystycznego dla okresu dorosłego człowieka (znaczenie węższe, kształcenie ustawiczne dorosłych to proces systematycznego uczenia się, następujący po zakończeniu obowiązku szkolnego lub wydłużonej edukacji stacjonarnej i trwający przez cały okres aktywności zawodowej, a często także dłużej, w okresie tak zwanego «trzeciego wieku») (Wiatrowski Z., 2005, s. 356).

Jak zauważył już w swej książce R. Wroczyński, że istotą edukacji permanentnej, kształcenia permanentnego stanowi zdolność nadążania za postępem oraz modyfikacją uzyskanych kwalifikacji. Współcześnie coraz więcej ludzi kontynuuje systematycznie swoją edukację. Taką siłą sprawczą owego procesu edukacyjnego są pragnienia osób zainteresowanych podnoszeniem swoich kwalifikacji czy też zdobywanie nowej wiedzy jako swoistego rodzaju «hobby».

Gwarancja zatrudnienia na całe życie przestaje być możliwa, co powoduje konieczność kształcenia ustawicznego i nowej organizacji kształcenia. Należy przekonać ogół społeczeństwa o znaczeniu uczenia się przez całe życie i nieustannym podnoszeniu swoich kwalifikacji i umiejętności, a poza tym, że «edukacja musi przekształcić się w XXI wieku w kierunku, który pozwoli na realizację takich celów, które odpowiadają potrzebom człowieka» (Tamże, s. 356).

Każdy człowiek powinien być zdolny, w szczególności dzięki otrzymanej w młodości edukacji, kształtować samodzielnie i krytycznie myślenie oraz wypracowywać niezależność sądów, aby samemu decydować o słuszności podejmowanych działań w różnych okolicznościach życia. Era ponowoczesności, jak ją określa U. Beck, może spotęgować zjawisko «uczyć się, aby być». Wówczas zadaniem będzie nie tyle przygotowanie dzieci i młodzieży do zastanego społeczeństwa, ile stałe dostarczenie sił i drogowskazów intelektualnych, które pozwolą każdemu zrozumieć otaczający świat i czuć się jego odpowiedzialnym i rzeczywistym uczestnikiem (Hejnicka-Bezwińska T., 2000).

Pedagog będąc twórcą nowoczesnego wychowania i kształcenia, decyduje o jakości tych procesów. Wobec niego stawiane są podstawowe zadania związane z wyposażaniem młodego człowieka nie tylko w wiedzę ale i odpowiednie umiejętności niezbędne w przyszłości. Edukacja musi dostosować się do szybko zmieniających się warunków życia które dokonują się niemal błyskawicznie na naszych oczach.

W dobie globalizacji nie da się wykonywać tego samego zajęcia przez całe życie zawodowe. Pracownicy nie mogą przyzwyczajać się do raz wyuczonych i wykonywanych zawodów i doskonalić umiejętności tylko w jednej dziedzinie. Obecnie należy uczyć się nowych rzeczy i być przygotowanym do przestawiania się z jednego zawodu na inny.

Nastają czasy, w których nie można poprzestać na jednej specjalizacji. Rozszerzenie kwalifikacji i zmiana dotychczasowego zawodu zwiększa pole

manewru, ratuje przed bezrobociem i przygotowuje do nowych sytuacji. Najprostszym sposobem przekwalifikowania się i rozszerzenia możliwości znalezienia pracy jest ukończenie dodatkowych kursów (Michałków I., 2006, s. 121-126).

Edukacja ustawiczna jako proces nabywania umiejętności i kompetencji. Żyjemy w świecie ciągłych zmian i nowych wyzwań. Niesie to za sobą konieczność przystosowania się człowieka do zmieniającej się rzeczywistości. Wobec znikomej przewidywalności jutra, niezbędne wydaje się być nastawienie na zmianę i permanentny rozwój. Atmosfera ryzyka, jaką wg A. Giddensa, znanego socjologa brytyjskiego, otoczony jest człowiek żyjący w ponowoczesności sprawia, że odczuwa on lęk wobec przyszłości. Od zarania istnienia człowieka, edukacja i szeroko rozumiane uczenie się było sposobem przewycięzania obaw wobec tego, co nieznanne. Nie jest to jedyny argument na rzecz uczenia się przez całe życie – również transformacja gospodarcza i przeobrażenia rynku pracy wymuszają potrzebę ciągłego doskonalenia się tak, by sprostać wyzwaniom nowych technologii i oczekiwaniom pracodawców (Krawczyk L., 2007, s. 3).

Pedagog posiadając własną, niepowtarzalną osobowość i własne niepowtarzalne cechy indywidualne, wykonuje zawód ze wszech miar ceniony i uznawany. Wpływa również na posiadane i nabywane umiejętności, kompetencje nie tylko swoje.

Pedagog który zdecydował się na podjęcie nauki w zorganizowanej formie może uważać, że zdobyta wiedza pomoże mu w rozwiązywaniu problemów zawodowych, osobistych lub społecznych oraz da mu zadowolenie. Motywy, którymi kierują się współcześni pedagodzy przy podejmowaniu nauki, mogą być bardzo różne. Wśród nich można wymienić między innymi: chęć zdobycia awansu zawodowego i społecznego, zdobycie nowych wiadomości i umiejętności oraz ich doskonalenie, przygotowanie się do nowej pracy, racjonalne wykorzystanie czasu wolnego, chęć zawarcia nowych interesujących znajomości, uczenie się bez przerywania pracy, uzyskanie większej sprawności w wykonywaniu obowiązków zawodowych i domowych i nie tylko, pragnienie ucieczki od rutyny, chęć poprawy statusu materialnego, rozwijanie swojej osobowości oraz doskonalenie kontaktów z ludźmi, rozwijanie sprawności fizycznej, chęć wyrównania swojego wykształcenia do wykształcenia osób bliskich – współmałżonka, dzieci rodziców, chęć podniesienia swojej wartości we własnych oczach, zdobycie władzy i inne. Z moich obserwacji i doświadczenia zawodowego wynika, że największa ilość pedagogów kształcących się podejmuje te decyzje w powiązaniu z pracą zawodową wykonywaną bądź taką, którą chcieliby wykonywać w niedalekiej przyszłości.

Rozwój umiejętności i odpowiednich kompetencji niezbędnych do efektywnej pracy, a zarazem warunkujących profesjonalizm w zawodzie, odbywa się przez całe życie człowieka. Żeby nadążyć za przemianami, i ciągłym rozwojem społeczno-technologicznym, trzeba się nieustannie uczyć i to przez całe. Należy «uczyć się, aby działać», poprzez to osiągnięta zostanie akceptacja dla skutecznego działania opartego na takich kompetencjach, jak: komunikatywność, autonomiczność, odporność na stres, racjonalność decyzji; jak również należy «uczyć się, aby być» co zakłada rozwój, który ma na celu pełny rozkwit człowieka i dążenie do doskonałości m.in. w życiu zawodowym. Oczywiście im człowiek ma większe doświadczenie życiowe i zawodowe tym tendencja do rozwoju kompetencji wzrasta.

Wiedza teoretyczna jest cenna i jedynie zwiększa prawdopodobieństwo uzyskania pracy czy zdobycie awansu. Obecnie liczą się umiejętności efektywnego korzystania z niej. Aby zdobyć sukces zawodowy i zyskać profesjonalizm w zawodzie należy oprócz wykształcenia teoretycznego posiadać także umiejętności praktyczne (Michałków I., s. 121-126).

W dokumentach Unii Europejskiej, a w szczególności w Białej Księdze eksponowane są tzw. kompetencje kluczowe [2, s. 54; 3, s.30-32; 16, s. 81-91; 15, s. 158].

Zalicza się do nich kompetencje językowe – przejawiają się w znajomości języków obcych, co najmniej dwóch, która to znajomość umożliwia nawiązywanie kontaktów (współpracy) międzyludzkich (międzynarodowych). Ale również dobra znajomość języków obcych stwarza możliwości pracy w dowolnej części współczesnego świata. Nawiązywanie współpracy z różnymi ośrodkami edukacyjnymi mieszczącymi się na całym świecie stwarza nowe możliwości rozwoju zawodowego pedagogów, ale i dostarcza nowych wiadomości, doświadczeń i umiejętności wychowankom.. Ale należy tu zwrócić jeszcze uwagę na jeden aspekt – a mianowicie w parze z ową kompetencją idzie kompetencja komunikacyjna, przejawiająca się w skuteczności zachowań werbalnych i pozawerbalnych w różnych sytuacjach edukacyjno-wychowawczych. Wyraża się ona m.in. umiejętnością nawiązywania i podtrzymywania kontaktów międzyludzkich, a także właściwego odbierania i interpretowania wzajemnych przekazów oraz posługiwania się stosownie do sytuacji pozajęzykowymi środkami wyrazu (komunikacja niewerbalna). Aby uświadomić sobie znaczenie i wagę kompetencji komunikacyjnych, należy uzmysłowić sobie, że wszystko to, co robimy, mówimy, pokazujemy, – czyli każde nasze zachowanie jest formą komunikacji. Bez poprawnej umiejętności komunikowania na nic są umiejętności językowe.

Opanowanie kilku języków Wspólnoty stało się koniecznością, aby można było w pełni skorzystać z możliwości zawodowych i osobistych, jakie stwarza otwarty rynek bez granic. Umiejętności lingwistycznej musi towarzyszyć zdolność dostosowania się do środowisk pracy i życia wyznaczanych w obrębie kultury [9, s 30-32; 16, s. 81-91; 15, s. 105].

Kolejnymi są kompetencje techniczne – przejawiające się m.in.: w sprawnym korzystaniu z nowoczesnych źródeł, nośników informacji. Przejawiają je pedagodzy, którzy potrafią wykorzystać technologię informatyczną do wspomagania własnego warsztatu pracy; tworzyć własne programy, które wspomagają proces edukacyjno-wychowawczy a zarazem potrafią udostępnić je w sieci internetowej dla szerszego grona odbiorców jak również potrafią pokazać, nauczyć jak wykorzystać znalezione informacje w „sieci Internet” do pracy i nauki.

Fundamentem dobrej współpracy są kompetencje społeczne rozumiane jako zdolności do współpracy, pracy w grupie, kreatywności [2, s.30-32; 16, s. 81-91; 15, s. 158]. Kreatywność jest często tą umiejętnością pracy która warunkuje sukces w pracy zawodowej i dopasowanie się do wymogów «jutra» na rynku pracy i edukacji.

W drodze kształcenia ustawicznego współczesny pedagog nabywa nie tylko niezbędnych kompetencji warunkujących jego sukces w pracy zawodowej, ale również odpowiednie kwalifikacje, które niebawem w «szkole przyszłości» będą poszukiwane, a w szczególności:

- Kwalifikacje przedmiotowo-dydaktyczne, a w nich: wiedza przedmiotowa, umiejętność wiązania i pisemnego formułowania faktów i problemów, umiejętność organizowania procesu kształcenia.

- Kwalifikacje metodyczne, zakładające dysponowanie: wielorakością metod w prowadzeniu zajęć dydaktycznych, różnymi strategiami nauczania i uczenia się, metodami organizowania zajęć poza klasą lekcyjną i poza szkołą.

- Kwalifikacje do organizowania samodzielnej pracy w grupach, obejmujące umiejętności: aranżacji miejsca pracy różnych grup, opracowywanie i wykorzystywanie materiałów pomocniczych do pracy grupowej, komunikacji społecznej w organizacji, analizowania i moderowania procesów pracy zespołowej.

- Kwalifikacje w zakresie diagnozowania, obejmujące umiejętności: oceniania poziomu zdolności, indywidualnych uwarunkowań i trudności w uczeniu się, określenia możliwości i ograniczeń w osiąganiu celów pedagogicznych, analizy poziomu własnego profesjonalizmu, umiejętności związane z udziałem w procesach ewaluacji.

- Kwalifikacje w zakresie doradztwa, obejmujące umiejętności: wprowadzenia w samokierowanie procesem uczenia się, zalecania pomocy naukowych przydatnych w procesie uczenia się, wprowadzania w samoewaluację.

- Metakwalifikacje obejmujące: pogłębione wiadomości o przebiegu procesów uczenia się i zdobywania nowych zasobów wiedzy, obserwację i refleksję nad własnymi procesami myślowymi i działaniami.

- Kwalifikacje w zakresie mass mediów, obejmujące: wrażliwość wobec faktów znaczenia mediów w życiu dzieci i młodzieży, znajomość zastosowań i wykorzystywania nowych mediów w różnorodnych systemach uczenia się, umiejętność opiniowania przekazywanych przez media informacji.

- Kwalifikacje do pracy zespołowej, obejmujące: umiejętności grupowego rozpatrywania i załatwiania spraw oraz współpracy z przedstawicielami innych zawodów, umiejętność samosterowania w sytuacjach otoczenia społecznego i rozwiązywania konfliktów, pobudzanie do organizowania form kształcenia ukierunkowanych na zespołowe działanie (Radwan Z., 1999, s.9-10).

Należy w tym miejscu zaznaczyć, iż celem pracy pedagoga jest bowiem nie tylko uczenie, jak poznawać świat i jak w nim skutecznie działać, lecz także uczenie tego, jak żyć w tym świecie, a zwłaszcza jak żyć w sposób godny (Kwiatkowska H., 1998, s.67-68).

Zakończenie. Świat współczesny i rynek edukacji i pracy stawiają wiele wyzwań i wymagań wobec współczesnego pedagoga, który chcąc się dostosować a zarazem odnaleźć w realiach współczesnego świata musi permanentnie się uczyć i zdobywać kolejne stopnie awansu zawodowego, który warunkuje jego profesjonalizm w zawodzie. Jeśli i taką drogę przejdzie pedagog, to można przypuszczać, że zarówno sprosta wyzwaniom, jakie stawia mu rzeczywistość jak i zrealizuje swój plan życiowy. Kończąc, można sformułować następujące wnioski szczegółowe:

- Na współczesnym rynku pracy największe szanse życiowe pojawiają się przed społeczeństwami dobrze wykształconymi.

- Aby zwiększyć swoje szanse na rynku pracy (..) trzeba posiadać chęć uczenia się nowych rzeczy oraz umiejętność przestawienia się z jednego zawodu na inny. Nie można poprzestać na jednej specjalności.

– Samo posiadanie wykształcenia i wiedzy nie daje jeszcze gwarancji uzyskania i utrzymania dobrej pracy. O wiele bardziej liczy się umiejętność efektywnego korzystania z wiedzy oraz posiadania odpowiednich kompetencji zawodowych, które warunkują osiągnięcie mistrzostwa w danym zawodzie [18, s. 121-126].

Literatura

1. Bańka A. Zawodoznawstwo, doradztwo zawodowe, pośrednictwo pracy. – Poznań: Print-B, 2003.
2. Baraniak B. Kwalifikacje i kompetencje oczekiwanymi kategoriami współczesnej pracy zawodowej / W: «Pedagogika Pracy». – 2004. – nr 44.
3. Biała Księga. Nauczanie i uczenie się. Na drodze do uczącego się społeczeństwa. Komisja europejska. – Warszawa, 1997.
4. Bauman Z. Ponowoczesność jako źródło cierpień. – Warszawa: Wydawnictwo Sic!, 2000.
5. Beck U. Społeczeństwo ryzyka. – Warszawa: Scholar, 2004.
6. Bednarczyk H. Rozwój ustawicznej edukacji zawodowej – główne zadania polskiej pedagogiki pracy / [w:] Pedagogika pracy wobec problemów ochrony racy; red. Bednarczyk H., Woźniak I. – Radom: Wyd. ITE, 2004.
7. Bogaj A. Kształcenie ogólne. Między tradycją a ponowoczesnością. – Warszawa: IBE, 2000.
8. Bogaj M. Szkoły XXI wieku – wybrane idee i strategie edukacji dla przyszłości / [w:] Edukacja problemy czasu globalizacji. W dialogu i perspektywie, red. nau. Karpińska A. – Białystok: Wyd. Trans Humana, 2003.
9. Budzyńska M. Koncepcja kształcenia ustawicznego w Unii Europejskiej jako jeden ze sposobów realizacji Strategii Lizbońskiej, ze szczególnym uwzględnieniem Polski, Urząd Komitetu Integracji Europejskiej, Departament Analiz Ekonomicznych i Społecznych.
10. Delors J. Edukacja. Jest w niej ukryty skarb. Raport dla UNESCO Międzynarodowej Komisji do spraw Edukacji. – Warszawa: Stowarzyszenie Oświatowców Polskich Wydawnictwa UNESCO, 1998.
11. Figurski J. Fragment wykładu wygłoszonego w Wyższej Szkole Społeczno-Ekonomicznej w Warszawie dla studentów III roku Wydziału Pedagogicznego, 14 listopada 2004 r.
12. Hejnicka-Bezwińska T. O zmianach w edukacji. – Bydgoszcz: Wyd. AB, 2000.
13. Krawczyk L. Kształcenie ustawiczne – wybór czy konieczność? / [w:] Materiały opracowane przez Dolnośląskie Centrum Informacji Zawodowej i Doskonalenia Nauczycieli w Wałbrzychu i Warmińsko-Mazurski Zakład Doskonalenia Zawodowego w Olsztynie, 2007.
14. Kukła D. Atrybucje kształcenia ustawicznego [w:] Studia i rozprawy, red. nauk. Podgórecki J. – Warszawa: Wyd. Wyższej Szkoły Bezpieczeństwa i Ochrony w Warszawie, 2006.
15. Kukła D. Kompetencje europejskiego nauczyciela / [w:] Profil kompetentnego nauczyciela w europejskiej szkole, red. nauk. M. Blachnik-Gęsiarz, D. Kukła. – Częstochowa: Wyd. WSL, 2008.
16. Kukła D. Znaczenie umiejętności komunikacyjnych doradcy zawodowego w procesie poradniczym dla osób niepełnosprawnych / [w:] Edukacja-Wsparcie-Praca w życiu osób niepełnosprawnych. Wybrane aspekty., D. Kukła, Ł. Bednarczyk, (red.). – Warszawa-Częstochowa: Wyd. UKSW, 2008
17. Kwiatkowski S. M. Globalny cel edukacji – realizacja idei uczenia się przez całe życie, [w:] Edukacja: problemy czasu globalizacji. W dialogu i perspektywie., red.nauk. A. Karpińska, Wyd. Trans Humana, Białystok 2003.
18. Michałków I. Edukacja a konkurencyjność pracowników na współczesnym rynku pracy, [w:] Edukacja dla rynku pracy. Problemy poradnictwa zawodowego, red. S.M. Kwiatkowski, Z, Sirojć. – Warszawa: OHP Komenda Główna, 2006.
19. Polskie Forum Strategii Lizbońskiej, Niebieskie Księgi nr 8, Matysiak A., Kształcenie ustawiczne w Polsce. Korzyści i bariery rozwoju. – Gdańsk: Wyd. Instytut Badań nad Gospodarką Rynkową, 2003.

20. Półturzycki J. Edukacja ustawiczna a rozwój i przemiany dydaktyki / [w:] Edukacyjne dyskursy. – URL: <http://ip.univ.szczecin.pl/~edipp>
21. Radwan Z. Co dalej z nauczycielskimi umiejętnościami / [w:] // Dyrektor szkoły. – 1999. – №4.
22. Raport przygotowany w ramach programu Narodowego Obserwatorium Kształcenia i Szkolenia Zawodowego, opr. Zespół. – Warszawa: Wyd. Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, 2002.
23. Raport przygotowany w ramach programu Narodowego Obserwatorium Kształcenia i Szkolenia Zawodowego, pod kier. Jacka P. Męciny. – Warszawa: Wyd. Biuro Koordynacji Kształcenia Kadr, Fundusz Współpracy, 2000.
24. Solarczyk-Ambrozik E. Kształcenie ustawiczne w perspektywie globalnej i lokalnej. Między wymogami rynku a indywidualnymi strategiami edukacyjnymi. – Poznań: Wyd. UAM, 2004.
25. Solarczyk-Ambrozik E. Kształcenie ustawiczne w procesie tworzenia społeczeństwa uczącego się i gospodarki opartej na wiedzy. – URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/oautorze.php?numer=2&id=12&typ=2>
26. Strategia Rozwoju Kształcenia Ustawicznego do Roku 2010, dokument przyjęty przez Radę Ministrów w dniu 8 lipca ,2003.
27. Wiatrowski Z. Podstawy pedagogiki pracy. – Bydgoszcz: Wyd. AB, 2005.
28. Wroczyński R. Edukacja permanentna. – Warszawa: PWN, 1973.

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА І СЕРТИФІКАЦІЯ АНДРАГОГІВ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

Аніщенко О.В.

anishchenko_olena@ukr.net

***Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені
Івана Зязюна НАПН України***

Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими є одним із пріоритетних завдань сучасної педагогічної науки і практики. Необхідність професійної підготовки андрагогів візуалізується у документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Організації міжнародного співробітництва і розвитку та ін.). [14; 15]. Водночас у науковому дискурсі дотепер тривають дискусії щодо того, як саме має називатися професія педагога, який працює з дорослими: андрагог, едукатор дорослих, вчитель дорослих, викладач дорослих, фасилітатор, інструктор для навчання дорослих, тренер для навчання дорослих [12], педагог для дорослих, фахівець для освіти / у галузі освіти дорослих [1, с. 176; 7; 17], герагог (фахівець у галузі теорії і практики освіти людей третього віку) та ін. У нашій публікації ми використовуємо поняття «андрагог», «педагогічний персонал для навчання дорослих», «педагогічний персонал для освіти дорослих».

Провідною світовою освітньою тенденцією поступово стає професіоналізація та сертифікація підготовки педагогів-андрагогів [7]. Водночас слід наголосити, що підготовка андрагогів за кордоном здійснюється давно (впродовж майже століття). Розроблено і впроваджено різноманітні освітні програми з підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих. Наприклад, у США професійна підготовка андрагогів є багаторівневою й різноспрямованою. Підготовка андрагогів здійснюється на рівні університету,

де створено можливості для здобуття освітньо-кваліфікаційних рівнів магістра, спеціаліста, доктора за різними напрямками підготовки в галузі освіти дорослих. Університети США забезпечують подальший професійний розвиток педагогічного персоналу для освіти дорослих шляхом створення ресурсних освітніх центрів, професійних асоціацій фахівців освіти дорослих [11, с. 200-201]. У цій країні професійна підготовка андрагогів здійснюється за програмами професійного навчання, післядипломної та додаткової освіти. Вона охоплює допрофесійний (базову вищу освіту) та професійний (додаткову освіту) рівні і забезпечує можливості для удосконалення професійної компетентності шляхом участі у програмах підвищення кваліфікації (за Н. Бідюк) [3, с. 318, 392]. Важливим є те, що освітні програми передбачають три рівні професійної підготовки: отримання ступенів бакалавра, магістра та доктора. Науковець зазначає, що навчальні програми усіх трьох рівнів об'єднані спільними цілями і зберігають наступність в оволодінні знаннями, формуванні цінностей, набутті вмінь і навичок, необхідних для здійснення навчання дорослих.

Аналіз дослідницьких матеріалів свідчить про те, що підготовка андрагогів є досить поширеною практикою в європейських країнах. Так, Белградський університет (Сербія) має багаторічну історію підготовки фахівців за спеціальністю «андрагогіка». Тут функціонує факультет андрагогіки з 4-річним базовим навчальним курсом, а також магістратурою та докторантурою [13]. Розмаїттям освітніх установ і навчальних програм з підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих вирізняється Франція, Іспанія [1, с. 177-178].

Важливим є те, що у багатьох країнах пострадянського простору андрагогічна підготовка фахівців здійснюється на рівнях спеціалітету, бакалаврату, магістратури та підвищення кваліфікації [5]. Наприклад, підготовка викладача дорослих (андрагога) передбачена відповідними навчальними програмами (бакалаврат і магістратура) у вищих закладах освіти Естонії [8]. У Республіці Молдова, незважаючи на відсутність професії у класифікаторі, є можливість навчатися за спеціалізацією «андрагог» у магістратурі (спеціальність «освіта дорослих») [13].

Практичний інтерес становить освітня програма для підвищення кваліфікації педагогів «Рівнева підготовка фахівців-андрагогів», яка впроваджується у країнах пострадянського простору на основі грантової підтримки (зокрема, Німецької асоціації народних університетів). Її впроваджено у Республіці Білорусь, Узбекистані, Російській Федерації та інших країнах [4; 5]. Упродовж 2010 – 2011 рр. було зреалізовано проект «Освіта впродовж усього життя: модельна програма підготовки андрагогів» у рамках Програми підтримки Білорусі (FrB). Цю ініціативу, спрямовану на підвищення якості освітніх послуг у Білорусі, впроваджено у ДУО «Академія післядипломної освіти». У рамках проекту було розроблено модельну програму підготовки андрагогів у системі підвищення кваліфікації Білорусі, а також методичні рекомендації та пілотні програми підготовки андрагогів у системі підвищення кваліфікації і післядипломної освіти. У зазначених рекомендаціях викладено наукові, навчально-методичні, нормативні та власне практичні матеріали щодо організації і змісту освітнього процесу у рамках додаткової освітньої програми підвищення кваліфікації андрагогів –

професорсько-викладацького складу системи додаткової освіти дорослих і тренерів ініціативних освітніх проектів для дорослих [8].

На нашу думку, досвід зазначених вище і багатьох інших країн світу дає підстави для висновку про широкий спектр можливостей і перспективні напрями розвитку системи підготовки педагогічного персоналу до освіти дорослих. Водночас у формальній освіті в Україні цілеспрямована професійна підготовка андрагогів не здійснюється. У багатьох університетах (Житомирському державному університеті ім. І. Франка, Мелітопольському державному педагогічному університеті ім. Б. Хмельницького, Черкаському національному університеті ім. Б. Хмельницького, Хмельницькому національному університеті та ін.) за ініціативи педагогів-ентузіастів викладаються різні курси з освіти дорослих. Магістранти Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова мають можливість навчатися за спеціалізаціями «Андрагогіка» та «Тьюторство» (011 Науки про освіту (Педагогіка вищої школи)).

З-поміж інших національних університетів у контексті професіоналізації формальної і неформальної освіти дорослих помітно вирізняється освітня діяльність Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича. Викладачами кафедри педагогіки та соціальної роботи університету під керівництвом доцента І. Петрюк у рамках міжнародного науково-технічного співробітництва виконується спільний українсько-німецький проект «На шляху до запровадження наукової галузі «Освіта дорослих і післядипломна освіта в Україні». Розробка концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта» у вищих навчальних закладах України» (наказ МОН України №425 від 20 березня 2017 р.). Співвиконавцями проекту є науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, викладачі Університету м. Аугсбург (Німеччина). Передбачено розроблення інтегрованої концепції спеціалізації «Освіта дорослих і післядипломна освіта», що передбачатиме сукупність науково обґрунтованих, соціально вмотивованих, спланованих, розроблених (а в подальшому – впроваджених заходів) з підготовки майбутнього фахівця з освіти дорослих у вищому закладі освіти з урахуванням вітчизняного і міжнародного досвіду [10].

За результатами проекту планується організація університетської підготовки андрагогів на рівні спеціалізації в структурі будь-якої гуманітарної спеціальності. Ми погоджуємося з умовиводами чернівчан про те, що у сучасних соціально-економічних умовах упровадження такої моделі підготовки андрагогів на рівні спеціалізації, а не за окремою спеціальністю, не потребує спеціальних фінансових витрат [10]. Такий підхід є економічно вигідним, оскільки спеціалізація «Освіта дорослих і післядипломна освіта» можлива в структурі будь-якої спеціальності типу «людина – людина». Йдеться про спеціальності, пов'язані з підготовкою фахівців у галузі навчання й виховання людей, організації громадських об'єднань, професійної підготовки; з матеріально-побутовим, медичним, інформаційним, інформаційно-художнім обслуговуванням людей і керівництвом художніми колективами та ін. Викладачами кафедри педагогіки та соціальної роботи ЧНУ імені Юрія Федьковича вже розроблено блок дисциплін спеціалізації «Освіта дорослих» для рівнів вищої освіти «бакалавр» і «магістр».

Слід підкреслити, що вивчення навчальних дисциплін з освіти дорослих є складовою циклу професійної підготовки, циклу вибіркових дисциплін для здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому) рівні вищої освіти у рамках освітньо-наукової програми Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України у галузі 01 «Освіта / Педагогіка» за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки» з проблеми «Педагогічна освіта і освіта дорослих в Україні і зарубіжжі» («Pedagogical and Adult Education in Ukraine and Worldwide»).

В окремих закладах післядипломної освіти України передбачено навчальні модулі з освіти дорослих для варіативних, різнорівневих, диверсифікованих за профілем і терміном програм підвищення кваліфікації педагогічних працівників.

Наголосимо, що освітні програми з підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих постійно вдосконалюються з урахуванням вимог ринку освітніх послуг. Магістерські програми підготовки андрагогів міжнародного рівня упроваджуються на основі інтеграції потенціалу формальної і неформальної освіти, і спрямовані на розв'язання актуальних проблем соціалізації дорослого населення в умовах стрімких демографічних, соціально-економічних, інформаційно-комунікаційних трансформацій.

На наше переконання, науковий і практичний інтерес становить досвід підготовки андрагогів у неформальній освіті дорослих. Так, у 2011 р. Німецьким інститутом з освіти дорослих – Центром освіти впродовж життя ім. Лейбніца (DIE) і DVV International – Інститутом з міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV) було розроблено науково обґрунтовану, доступну для всіх країн навчальну програму для формування базової кваліфікації викладачів для дорослих, що ґрунтується на здобутках психологічної, педагогічної науки і практики. Йдеться про Curriculum globALE [16] – міжкультурну базову («глобальну») програму з підготовки фахівців для освіти дорослих, розроблену на основі компетентнісного підходу відповідно до вимог Європейської рамки кваліфікацій (рівень 5). Головна мета цієї ініціативи полягає в тому, щоб підвищити професіоналізм педагогів для навчання дорослих шляхом надання загальних «вихідних рамок», підтримки провайдерів освітніх послуг для дорослих щодо розробки і впровадження програм підготовки тренерів. Також передбачалося й сприяння обміну досвідом і встановленню взаєморозуміння між андрагогами в усьому світі.

Curriculum globALE передбачає визнання й урахування розмаїття культур і звичаїв, а також соціальних, політичних та економічних умов. Це частково виражається у наданій можливості вільно визначати компоненти освітніх програм в рамках п'яти основних модулів і, зокрема, завдяки наявності варіативної частини навчальної програми, яка може перебудовуватися без будь-яких обмежень (30% від загального обсягу програми). Програма розрахована на 665 годин. Близько 462 годин навчального часу витрачається на зміст у межах п'яти тематичних базових модулів (підходи в освіті дорослих; особливості навчання дорослих; комунікація й групова динаміка в освіті дорослих; методи навчання дорослих; планування, організація та оцінювання в освіті дорослих). Водночас близько 198 годин передбачено на факультативні модулі, в яких запропоновано вивчення тем і предметів, обраних

індивідуально [16]. Навчальна програма Curriculum globALE впроваджується у таких форматах: очне навчання в рамках кожного модуля, індивідуальна самостійна робота учасників в рамках кожного модуля, «супровідна» практична робота (учасники аналізують і застосовують те, що вивчили, у реальних робочих умовах). Наставництво і консультування забезпечують тренери.

Зазначимо, що Curriculum globALE використовується як «міжнародна рамка» для тренінгів з підготовки педагогічного персоналу для навчання дорослих. Вона пройшла апробацію у багатьох країнах світу (в адаптованій версії відповідно до культурно-освітніх потреб громадян різних країн) й доступна у перекладі албанською, англійською, арабською, іспанською, македонською, німецькою, російською, сербською мовами. В Україні фахівці з формальної і неформальної освіти дорослих мали змогу ознайомитися з програмою під час Літньої академії країн Східного Партнерства (червень 2015 р., Львівщина). Концептуальні ідеї Curriculum globALE було взято до уваги під час розроблення тренінгової програми «Вступ до освіти дорослих» для тренерів і викладачів, які працюють з дорослими, у рамках проекту «Професіоналізація освіти дорослих включно з питаннями громадянської освіти» (2016 – 2017 рр.). Ці заходи / проекти зреалізовано за ініціативи та підтримки Представництва Інституту з Міжнародного Співробітництва Німецької Асоціації Народних Університетів (Deutscher Volkshochschulverband e. V, DVV) в Україні.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на проблемі сертифікації професійної підготовки андрагогів. Наведемо інформацію щодо сертифікації професійної підготовки андрагогів в окремих країнах Європи [16, с. 7-8].

Диплом (DTLLS) викладача в секторі освіти впродовж усього життя (Англія). З 2007 р. відповідно до законів Англії офіційно визнано доцільність отримання відповідної офіційно зареєстрованої кваліфікації викладачами, які працюють у неперервній освіті, що фінансується з державного бюджету. З 2007 р. початківці в галузі освіти дорослих упродовж першого року викладання мають проходити підготовчий курс тривалістю 30 годин. Для отримання повної кваліфікації DTLLS необхідно упродовж п'яти років опанувати значну за обсягом модульну програму навчання, що можна зробити без відриву від виробництва за 1-2 роки. Необхідною умовою є 150 годин викладання на рік (це – невід'ємна складова програми навчання). Для отримання акредитації програми DTLLS мають відповідати «Професійним стандартам Організації з освіти упродовж усього життя у Великій Британії» (LLUK) для викладачів, репетиторів, тренерів, які працюють в секторі освіти впродовж усього життя», які є підґрунтям («вихідною основою») компетенцій, що набуваються.

Сертифікат WBA «Сертифікований викладач для дорослих» (Австрія). Сертифікат WBA є першим із двох запропонованих Австрійською академією додаткової освіти (WBA) рівнів кваліфікації для викладачів з навчання дорослих. Академія WBA у складі Австрійського федерального інституту освіти дорослих є складовою австрійської системи освіти дорослих. Австрійська академія додаткової освіти визначає стандарти у формі навчального плану. Для отримання сертифікату викладачі мають довести, що вони володіють встановленими компетенціями. Процедура сертифікації може набувати різних форм. Наприклад, будь-які компетенції

можна набути на різноманітних курсах. Попередньою умовою для отримання сертифікату є відповідний практичний досвід (не менше 300 годин роботи у галузі освіти дорослих).

Сертифікат SVEB (Швейцарія). Сертифікат, розроблений Швейцарською Федерацією освіти дорослих (SVEB), є першим етапом набуття андрагогічних компетенцій у Швейцарській модульній системі «підготовки тренерів» (Ausbildung der Ausbildenden). Сертифікат передбачає базову кваліфікацію викладачів курсів, які працюють в сфері освіти дорослих, визнану у всій Швейцарії. Для отримання сертифікату потрібно взяти участь в освітній програмі, що включає 255 годин навчального часу (з них 165 годин передбачено на самостійне навчання). Крім того, необхідно мати не менше 150 годин досвіду роботи викладачем у галузі освіти дорослих. Процедура визнання наявних / сформованих компетенцій може замінити проходження освітньої програми [16, с. 7-8].

Отже, розвитку професіоналізму педагогічного персоналу для навчання дорослих (і майбутніх викладачів для дорослих) приділяється значна увага у різних країнах світу. Водночас кожна країна має свої моделі та стратегії підготовки педагогів-андрагогів. Програми професійної підготовки значною мірою різняться за обсягом, тематичним спектром навчальних дисциплін, рівнями кваліфікації і ступенем формалізації результатів. Аналіз наукових джерел дає підстави стверджувати, що впроваджуються і навчальні курси в університетах тривалістю кілька років, які забезпечують здобуття вченого ступеня, й одноденні курси перепідготовки фахівців-андрагогів з різних предметів.

Наведемо ще ряд прикладів. Так, у США розроблено рамкові стандарти професійної підготовки педагогічного персоналу для системи дорослих. Вони складаються з трьох компонентів: перелік стандартів, компетентностей і дескрипторів. Відповідно до стандартів, здійснюється обґрунтування та підтримка цілей програм освіти дорослих, створюється сприятливе навчальне середовище, здійснюється планування, моделювання людиноцентричного навчання, оцінювання результатів навчання, залучення сучасних технологій, здійснюється професійний розвиток. За О. Чугай [11, с. 201], кожним американським університетом визначається перелік компетентностей для майбутніх андрагогів, а також формується зміст їх підготовки.

Як свідчить аналіз дослідницьких матеріалів [13], професія «андрагог» має загальноновизнаний статус у Сербії.

Наголосимо, що у пострадянському просторі також розробляються стандарти щодо підготовки фахівців для навчання дорослих. Так, у 1995 р. у Російській Федерації затверджено державний освітній стандарт вищої професійної освіти (державні вимоги до мінімуму змісту й рівня підготовки випускника спеціальності – андрагогіка, кваліфікація – андрагог (третій рівень вищої професійної освіти)). Водночас у країні професію «андрагог» на державному рівні не визнано, а до «Єдиного кваліфікаційного довідника посад керівників, фахівців і службовців» внесено посаду «тьютор», що входить до списку посад працівників адміністративно господарського та навчально-допоміжного персоналу. З 2008 р. посаду тьютора виокремлено у переліку посад у галузі освіти.

У 2011 р. в Естонії затверджено чотири нових стандарти професії «викладач дорослих», які повністю відповідають 8-рівневій загальній кваліфікаційній рамці, що діє в Естонії [8].

Беззаперечно, важливе значення має те, що у 2017 р. у Республіці Білорусь затверджено зміни до Державного класифікатора Республіки Білорусь («ОКРБ 011-2009»), згідно з якими до спеціальностей і кваліфікацій перепідготовки керівних працівників і фахівців з вищою освітою внесено кваліфікацію «андрагог» (освіту дорослих виокремлено у підрозділі «Профіль, напрям освіти, групи спеціальностей, спеціальності»).

Підкреслимо, що професійна діяльність андрагогів пов'язана зі здійсненням навчання, консультуванням, наданням соціальної допомоги й виконанням організаційно-управлінських функцій у суспільстві дорослих людей [3, с. 391]. На наше переконання, серед основних сфер діяльності андрагога – освітня, науково-методична, тьюторська, консультаційна, культурно-просвітницька та ін. Виходячи з особливостей рольових позицій андрагога, ґрунтуючись на результатах аналізу зарубіжного досвіду підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих, а також беручи до уваги опис кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних і науково-педагогічних працівників навчальних закладів (наказ МОН України № 665 від 01.06.2013 р.) [9], у 2017 р. автором розроблено проект кваліфікаційної характеристики професії (посади) «Андрагог» для педагогічних і науково-педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти (таблиця 1).

Таблиця 1

**Кваліфікаційна характеристика професії (посади) «Андрагог»
для педагогічних і науково-педагогічних працівників
закладів формальної і неформальної освіти (проект автора [2, с. 161])**

Кваліфікаційна характеристика професії (посади) «Андрагог»
<i>Завдання та обов'язки</i>
<p>Здійснює навчання різних категорій дорослих у закладах формальної і неформальної освіти. Забезпечує створення необхідних умов для особистісного й професійного зростання, підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації дорослих. Здійснює моніторинг культурно-освітніх потреб дорослих, сприяє навчанню й саморозвитку дорослих в освітньому процесі та позанавчальній діяльності; організації самостійної роботи дорослих, здійснює її контроль та оцінювання; використовує андрагогічно орієнтовані форми, методи, засоби навчання, методики і технології навчання дорослих.</p> <p>Сприяє розвитку здібностей дорослих, формуванню культури навчання впродовж життя. Розробляє науково- й навчально-методичний супровід навчання дорослих, навчальні плани і програми навчальних дисциплін (модулів), інші методичні й навчально-методичні матеріали, які забезпечують якість освітньої діяльності відповідно до чинних освітніх стандартів, потреб територіальних громад. Створює умови для індивідуалізації процесу навчання (складання індивідуальних навчальних планів і планування індивідуальних освітньо-професійних траєкторій дорослих), навчання у групах. Здійснює моніторинг розвитку навчальної групи та її впливу на мотивацію й ефективність навчання кожного члена групи. Несе відповідальність за реалізацію навчальних планів і програм у повному обсязі відповідно до вимог і графіку навчального процесу.</p> <p>В освітньому процесі бере до уваги той факт, що дорослі учні є представниками різних вікових, гендерних і соціальних категорій, мають різний досвід, рівень освіти, а також різні особливості мислення, звички, стереотипи, цінності та ін. Здійснює діяльність, спрямовану на планування, організацію та оцінювання результатів освітнього процесу з урахуванням потреб цільової аудиторії дорослих. Реалізує контрольню-оцінну діяльність</p>

<p>щодо ефективності навчання дорослих із урахуванням застосування ними набутих у процесі навчання навичок і вмінь, компетенцій, життєвого досвіду, знань.</p> <p>Здійснює професійну рефлексію задля візуалізації уявлень фахівця щодо ефективності здійснюваної освітньої діяльності, а також про себе як суб'єкта професійної діяльності, сформованості професійно значущих особистісних якостей. Вносить пропозиції щодо удосконалення освітнього процесу.</p> <p>Ефективно застосовує професійні знання, вміння й навички в освітній діяльності. Додержується педагогічної етики, поважає права і свободи, честь і гідність дорослих, популяризує цінності освіти впродовж життя, активного довголіття, здорового способу життя. Удосконалює свій професійний і загальнокультурний рівень, андрагогічну майстерність. Володіє культурою спілкування, її формами, способами і засобами.</p> <p>Здійснює зв'язок з громадськістю, координує роботу з соціальними партнерами, організовує їх взаємодію, об'єднує зусилля задля створення в освітньому середовищі закладів формальної і неформальної освіти умов для різнобічного, гармонійного розвитку дорослих.</p> <p>Використовує інформаційно-комунікаційні технології для створення, зберігання та обробки інформації. Виконує правила з охорони праці та пожежної безпеки.</p>

Повинен знати

<p>Конституцію України; закони України та інші нормативно-правові акти, які регламентують освітню діяльність у галузі формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих; Декларацію прав і свобод людини; пріоритетні напрями розвитку освіти дорослих у національному і глобальному контексті; теорію і практику навчання дорослих (андрагогіку), сучасні досягнення андрагогічної, психологічної науки і практики, вікову психологію, фізіологію; специфіку навчання дорослих у порівнянні з особливостями навчання дітей; методики організації освітнього процесу; зміст освітніх програм і методи організації навчання з предмета (дисципліни); принципи і закономірності навчання дорослих; технології організації, форми, сучасні методи (індивідуальної та групової роботи) і засоби навчання дорослих; методи дистанційного навчання; особливості комунікації та групової динаміки в освіті дорослих; особливості наукової організації навчальної праці дорослих; принципи і порядок розроблення навчально-методичної і програмної документації; форми роботи з громадськими організаціями; правила і норми охорони і безпеки праці, правила пожежної безпеки.</p>

Кваліфікаційні вимоги

<p>Повна вища педагогічна освіта (магістр, спеціаліст) або повна вища освіта відповідного професійного спрямування та психолого-педагогічна підготовка. Стаж роботи за фахом – не менше 3 років.</p> <p>Освіту у галузі освіти дорослих може бути здобуто як основну або другу спеціальність, або як додаткову спеціальність, спеціалізацію в рамках освітньої програми вищого закладу освіти, у закладах післядипломної освіти, на курсах підвищення кваліфікації. Необхідні компетенції можуть бути сформовані у неформальній освіті дорослих, а також набуті у практичній діяльності.</p>
--

Зазначимо, що розроблений автором документ покладено в основу обґрунтованого Міністерством соціальної політики України проекту «Зміни № 8 до Класифікатора професій», згідно з яким професію «Андрогог» (код КП – 2359.2, професійне угруповання «Інші професіонали в галузі навчання») найближчим часом буде внесено до чинного Класифікатора професій (ДК 003:2010).

Отже, на часі – розроблення та впровадження освітніх програм з підготовки педагогічного персоналу (андрагогів) для навчання дорослих Томс у умовах формальної і неформальної освіти, обґрунтування й подальше вдосконалення змісту педагогічної освіти, виходячи з її цільового спрямування (підготовка до роботи з різними категоріями дорослих), посадових обов'язків фахівців-андрагогів, попередньо здобутої ними освіти (для закладів

післядипломної освіти), досвіду діяльності, індивідуальних інтересів і потреб громадян; узгодження обсягів і змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації андрагогів відповідно до їх культурно-освітніх потреб, а також поточних і перспективних потреб педагогічної освіти на державному рівні. Особливої актуальності набуває необхідність упровадження сучасних андрагогічно орієнтованих технологій, що передбачають диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційної, очно-заочної форм навчання у підготовці та підвищенні кваліфікації андрагогів.

Література

1. Андрагог в открытом обществе: материалы российско-польского семинара / под ред. Е.А. Соколовской, Т.В. Шадринной. – СПб.; Иркутск; Плоцк, 2000. – 242 с.
2. Аніщенко О.В. Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні / О.В. Аніщенко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: педагогіка. – 2017. – №2 (19). – С. 155-163. – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/710537/>
3. Бідюк Н.М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Наталя Михайлівна Бідюк. – К., 2009. – 550 с.
4. Бурханова Г. Подготовка андрагогов в Республике Узбекистан / Г. Бурханова // Информационный бюллетень №10 Представительства DVV International. – 2008, 17 октября. – С. 5-6 [Електронний ресурс]. – URL: http://www.dvv-international.uz/fileadmin/files/central-asia/documents/Publications_and_other_media/Publications/Newsletter/ru/0010_Newsletter_10.pdf
5. Жданов А.В. Обобщение опыта профессиональной подготовки и деятельности специалистов-андрагогов в системе образования взрослых современной Европы / А.В. Жданов // Академия профессионального образования. – 2015. – №1 (43). – С. 26-30.
6. Образование на протяжении всей жизни: модельная программа подготовки андрагогов [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.dvv-international.org.ua/uz/belarus/proekty/2011/obrazovanie-na-protjazhenii-vsei-zhizni-modelnaja-programma-podgotovki-andragogov/>
7. Огієнко О.І. Сучасні тенденції у професійній підготовці фахівців-андрагогів: європейський вимір / О.І. Огієнко // Професійна і неперервна освіта: польсько-український щорічник. – 2017. – №2. – С. 107-116.
8. Подготовка образователей для взрослых: Кто? Как? Зачем? [Електронний ресурс]. – URL: <http://tusovka.kr.ua/news/2015/06/17/podgotovka-obrazovatelej-dlja-vzroslyh-kto-kak-zachem>
9. Про затвердження кваліфікаційних характеристик професій (посад) педагогічних та науково-педагогічних працівників навчальних закладів: Наказ МОН України № 665 від 01.06.2013 р. [Електронний ресурс]. – URL: <http://old.mon.gov.ua/ru/about-ministry/normative/1672->
10. Тимчук Л.І. Актуальність і перспективи професії «Андрагог» в Україні / Л.І. Тимчук // Педагогічний процес: теорія і практика: науковий журнал. – 2017. – № 4. – С. 45-52.
11. Чугай О.Ю. Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти для дорослих у США : дис. ... канд. пед. наук: спец. 13.00.04 – теорія і методика професійної освіти / Оксана Юріївна Чугай. – К. : ІПООД НАПН України, 2016. – 368 с.
12. Babushko S. Adult educators or adult teachers? (the search for an adequate term) / S. Babushko // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. – 2016. – Вип. 1 (12). – С. 17-25.
13. European Adult Education outside the EU / Uwe Gartenschlaeger (Ed.). – Bonn : Leppelt Grafik & Druck GmbH, 2009. – 170 p.

14. CONFINTEA II. World Conference on Adult Education. Final report. Montreal, Canada, 21-31 August 1960 [Електронний ресурс]. – URL: http://www.unesco.org/education/uie/confintea/montre_e.pdf.
15. CONFINTEA VI / 4. Belém Framework for Action. Harnessing the power and potential of adult learning and education for a viable future (Belem / Brazil, 1–4.12.2009). – UNESCO: UNESCO Institute for Lifelong Learning, 2010 [Електронний ресурс]. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001877/187789m.pdf>
16. Curriculum globALE. Global curriculum for Adult Learning & Education / Authors (2nd Edition): M. Avramovska, T. Czerwinski, S. Lattke [Published by: Institute for International Cooperation of the German Adult Education Association (DVV International); German Institute for Adult Education Leibniz Centre for Lifelong Learning (DIE)]. – DVV International, DIE ; Warlich Mediengruppe, 2015. – 43 p.
17. Hayden M. Professional development of educators: The international education context // International Education as Developed by the International Baccalaureate Organisation': The SAGE Handbook of Research in International Education / M Hayden, J. Levy & J. Thompson (eds). – London: SAGE Publications, 2007. – Pp. 25-37.

СУЧАСНІ МОДЕЛІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІВ-АНДРАГОГІВ

Дубасенюк О.А.

dubasenyuk@ukr.net

Житомирський державний університет імені Івана Франка

В умовах поширення глобалізаційних та євроінтеграційних процесів, переходу до суспільства знань велике значення набуває освіта дорослих як чинник суспільного прогресу, конкурентоспроможності держави, розвитку особистості. Поставленні завдання зумовлюють необхідність професійної підготовки педагогів-андрагогів, про що наголошується у документах міжнародної організації ЮНЕСКО, а також у Законах України «Про вищу освіту» (2014), «Про освіту» (2017), Концепції розвитку освіти дорослих (2016), Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рр., Концепції розвитку педагогічної освіти (2018) та ін. На сучасному етапі виникають певні суперечності: між зростаючими освітніми потребами дорослих та незадовільним станом професійної підготовки фахівців для системи освіти дорослих, відсутністю нормативно-правового, наукового, навчально-методичного забезпечення такої підготовки.

Насамперед розглянемо сутність поняття «професійна підготовка», яка у законі «Про вищу освіту» тлумачиться як «здобуття кваліфікації за відповідним напрямом або спеціальністю». Існують різні підходи до трактування поняття «професійна підготовка андрагогів» як: цілеспрямований, поетапний, модельований, системний процес навчання, що спирається на андрагогічні принципи й технології, метою якого є створення певних умов для реалізації потреб конкретних груп фахівців (О. Кукуєв); як сукупність наперед запланованих і розроблених заходів навчання і виховання майбутнього фахівця з організації навчання дорослих (Л. Лук'янова) [7]. О. Огієнко наголошує, що професійна підготовка дорослих суттєво відрізняється від підготовки вчителів різних вікових груп. Відтак, «професійну підготовку фахівця-андрагога науковці розглядають як цілеспрямований

системний процес навчання, результатом якого є формування професійної компетентності педагога для дорослих, необхідної для ефективного навчання дорослих в різноманітному освітньому середовищі» [8, с. 34]. При цьому автори підкреслюють, що професійна підготовка андрагога характеризується децентралізацією, гнучкістю, забезпеченням принципу рівності можливостей, різноманітністю форм фінансуванням, повагою до особистості кожного, заснованою на індивідуальних досягненнях [8, с. 47].

З метою отримання нового знання, цілісної інформації про досліджуваний об'єкт та для організації, вивчення та вдосконалення професійної підготовки фахівців у галузі освіти дорослих було обрано метод моделювання, наукове обґрунтування якого представлено у працях С. Архангельського, В. Афанасьєва, В. Венікова, Б. Глінського, С. Гончаренка, Ю. Конаржевського, І. Новика, В. Штоффа, Ю. Шапрана та ін. У цілому моделювання визначається як метод опосередкованого пізнання, при якому для отримання інформації про досліджуваний об'єкт, явище чи систему досліджується допоміжний абстрактний об'єкт або структура, які мають певну відповідність з реальними явищами і замінюють оригінали в отриманні узагальнених знань. Такий підхід дає змогу вивчати процес або явище до його реалізації. Послугуючись методом моделювання, С. Гончаренко зазначає, що «сутність моделювання полягає у встановленні подібності явищ (аналогій), адекватності одного об'єкта іншому в певних відношеннях і на цій основі перетворення простішого за структурою і змістом об'єкта в модель складнішого (оригінал)» [3, с. 119].

Проаналізуємо особливості сучасних моделей професійної підготовки педагогів-андрагогів. За В. Міхєєвим, модель професійно-педагогічної підготовки вчителя може бути представлена в єдності кількох аспектів її застосування, а саме гносеологічного, як елемент процесу пізнання цього педагогічного явища; загальнометодологічного, оскільки існує необхідність оцінювати зв'язки і відношення як між компонентами професійно-педагогічної освіти (когнітивним, компетентнісний, аксіологічним, рефлексивний та ін.), так і між характеристиками стану їх сформованості у процесі розвитку досліджуваного феномена.

На основі аналізу психолого-педагогічної літератури у сфері освіти дорослих ми виокремлюємо такі основні моделі: компетентнісну, когнітивну, людиноцентровану, комунікативну, рефлексивну (рис.1).

Компетентнісна модель професійної підготовки педагога-андрагога передбачає домінування компетентнісних характеристик педагога в структурі його підготовки. У змісті компетентнісної моделі найбільш вагоме місце займають професійні компетенції, яким у науковій літературі приділено особливу увагу при її проектуванні. Компетентнісний підхід спрямовується на формування готовності ефективно використовувати знання, уміння, навички, цінності, психологічні особливості людини, а також інформаційні, людські та матеріальні ресурси для досягнення поставленої мети [4; 6, с. 56]. Окреслений підхід означає насамперед орієнтацію на результати навчання в його діяльнісному вимірі.



Рис.1. Сучасні моделі професійної підготовки педагога-андрагога

У науковій літературі представлено визначення компетентності фахівця-андрагога, що використовують різні підходи. І. Есмаа виділяє компетентність учителя, що володіє необхідними знаннями, уміннями та мотивацією для здійснення ефективного навчання. Ученим виокремлено: компетентність організатора навчання, що планує, здійснює та оцінює процес навчання; компетентність дослідника, що характеризується здатністю систематизувати та застосовувати академічні знання; компетентність громадського діяча як готовність проявляти якості лідера, аналітика та законодавця; компетентність носія культури, що полягає в здатності здійснення успішного міжкультурного спілкування. Дж. Хеншке виділяє п'ять складових системи підготовки педагогів у сфері освіти дорослих: отримання знань щодо особливостей дорослого учня, етапів навчального процесу, методів та прийомів навчання та розвиток здатності практично застосовувати свої знання. Йдеться про ключові компетентності, які необхідні для успішної діяльності фахівця у змінюваному сучасному середовищі. Так, Д. Претт виділяє такі ключові компетентності андрагога: вміння встановлювати ділові взаємовідносини з дорослими учнями; усвідомлювати відповідальність за процес навчання; здійснювати моніторинг результативності навчання та намічати подальші цілі; розподіляти ролі під час навчального процесу і здійснювати контроль за процесом навчання [8, с. 59]. Особливої уваги заслуговують розроблені американськими вченими (Д. Файнголд, А. Спенсер) «Компетентності ХХІ століття». Ними виокремлено 16 компетентностей, що представлено у контексті п'яти категорій: аналітичні вміння, міжособистнє спілкування, працездатність, обробка інформації та здатність до змін. В Європі ключові компетентності фахівця-андрагога об'єднують у такі групи: здатність до особистісного та професійного розвитку; предметні знання та володіння методикою викладання, здатність використовувати навчальні ресурси з метою

задоволення навчальних потреб дорослих, проводити оцінювання результатів навчання; організувати навчання дорослих у групах, створювати атмосферу, що сприяє підвищенню мотивації дорослих [8, с. 63; 67].

Когнітивна модель відображає установку дослідників на домінування інтелектуальних процесів у професійній підготовці педагогів-андрагогів. Педагог-андрагог має бути глибоко обізнаним з особливостями навчання дорослих та вміти використовувати набуті знання у певному освітньому середовищі. Важливим є використання цих знань для власного професійного й особистісного розвитку самого педагога-андрагога. Цей тип моделі реалізує, насамперед, когнітивний компонент. Будь-яка пізнавальна діяльність – педагогічна, економічна, соціальна – завжди потребує необхідності розгляду якісної своєрідності її когнітивних схем, під якими розуміємо, перш за все, особливості виокремлення й опрацювання індивідом інформації при розв'язуванні пізнавально-професійних задач, спрямованих на стимулювання його пізнавально-професійної активності. Формування когнітивних схем залежать від віку, освіченості, індивідуально-психологічних особливостей, характеру професійної діяльності дорослих. Під ними розуміємо внутрішні психолого-педагогічні умови, що впливають на процес і успішне виконання тієї чи іншої пізнавально-професійної діяльності. На важливості диференціації когнітивної сфери як необхідного фактору здійснення успішної діяльності наголошували такі сучасні педагоги та психологи, як О. Бодальов, В. Романець, С. Єфіменко, С. Сисоєва. Теорія когнітивної моделі професійної підготовки педагога-андрагога має розглядатися, насамперед, у площині психологічної науки, що зумовлює більш детальне висвітлення психологічних когнітивних механізмів диференційованого особистісного і професійного розвитку як андрагога, так і дорослого учня.

Отже, метою розвитку фахівців у галузі освіти дорослих є формування розвиненого педагогічного мислення андрагога як підґрунтя його професійної підготовки. До змісту та основних характеристик інтелектуального розвитку педагога-андрагога можна віднести його ерудицію, наукові знання, педагогічний світогляд, розвинене професійно-педагогічне мислення, формування відповідного когнітивного стилю педагога, його здатність до засвоєння когнітивних схем (особливості виокремлення й опрацювання педагогом інформації при розв'язуванні пізнавально-професійних задач, спрямованих на стимулювання його пізнавально-професійної активності). Результатом має стати креативне педагогічне мислення андрагога, стимулювання пізнавальних процесів.

Людиноцентрована модель, що ґрунтується на засадах особистісно орієнтованого підходу, передбачає розвиток професійно й особистісно-значущих якостей майбутнього андрагога. На думку сучасних психологів (Б. Ананьєв, О. Леонтьєв, В. М'ясищев, Р. Нємов, О. Киричук, В. Роменець, Т. Яценко та ін.), особистість характеризується такими ознаками: індивідуальні фізичні якості; психічні процеси особистості; індивідуальний тип темпераменту та характер; особистісні потреби, інтереси та мотивація; індивідуальний рівень здібностей. З погляду К. Кросса андрагог має усвідомлювати фізіологічний, соціокультурний, психологічний виміри особливостей дорослих. Слід ураховувати потреби дорослих, зокрема ієрархічну послідовність потреб, а також внутрішню мотивацію, що зумовлена потребою самореалізації

А. Маслоу; освітні потреби, які поділяються на індивідуальні потреби особистості, соціальне та державне замовлення (Е. Еріксон), при цьому індивідуальні потреби дорослого в галузі освіти інтегрують потенціал особистісної, соціальної та професійної успішності. С. Змейов акцентує увагу на задоволення потреб дорослої людини у самовдосконаленні, потреби суспільства у формуванні соціально активної та гнучкої особистості, що передбачає її розвиток. Отже, навчання слід змінити відповідно до потреб дорослих. Безумовно, слід ураховувати особливості дорослої людини (С. Змейов): усвідомлення себе як самостійної, самокерованої особистості; наявність життєвого досвіду як джерело у процесі навчання; мотивація дорослого зумовлена необхідністю вирішити життєво важливі проблеми та досягнути певної мети; бажання реалізувати отримані під час навчання знання, уміння та якості; зумовленість навчальної діяльності дорослого часовими, просторовими, професійними, побутовими та соціальними факторами [5].

Комунікативна модель. До ключових понять цієї моделі можна віднести: «комунікативна компетентність педагога-андрагога», «міжкультурна компетентність педагога-андрагога», «готовність андрагога до формування комунікативної компетентності дорослих», «взаємодія», «комунікація», «готовність андрагога до комунікативної взаємодії», «міжособистісна взаємодія», «підготовка педагога-андрагога до міжособистісної взаємодії» тощо. Нині особлива роль у професійній підготовці педагога-андрагога приділяється міжкультурній компетентності в умовах полікультурності світу, коли виникає потреба поглибити знання про інші країни та оволодіти іноземними мовами. У сучасних умовах у закладах вищої освіти зростає чисельність студентів-іноземців. Виникає і такий феномен як корпоративна культура, що враховує культурні розбіжності між працівниками, академічна мобільність, розвиток інноваційних технологій, зокрема інформаційно-комунікаційних, поширюються міграційні процеси. Тому здатність до міжкультурної комунікації – потреба часу, що сприяє створенню сприятливого полікультурного середовища. Л. Самовар визначає міжкультурну комунікацію як спілкування між людьми з різним сприйняттям культури та системою символів. Комунікація ґрунтується на принципах кооперативного навчання: позитивної взаємозалежності (успіх кожного пов'язаний з успіхом інших); персональної відповідальності (кожен відповідає за певну частину роботи і робить свій внесок у спільну справу); принцип рівної участі (кожен має таку відповідальність та права, як і інші; принцип одночасної взаємодії (виконання завдання відбувається усіма учасниками одночасно за обмежений термін часу) (С. Кейган). До переваг кооперативного навчання віднесено створення атмосфери співпраці, спільне обговорення проблеми, створення ситуації успіху для всіх учасників навчання [8, с. 88].

Рефлексивна модель. Рефлексія є важливою складовою навчання дорослих та відкриває можливості для усвідомлення сутності двобічності процесу навчання як дорослого учня, так і педагога-андрагога. Рефлексія допомагає регулювати свій стан, керувати своїми емоціями та почуттями, аналізувати існуючі якості та навички, визначати пріоритети розвитку умінь і оцінювати результати як складові професійного розвитку педагогів для дорослих. Учені застосовують рефлексивний підхід до процесу підготовки

педагога-андрагога, його професійно-особистісного саморозвитку. При цьому ставиться складне діагностичне завдання: вивчення не тільки стану досліджуваної проблеми, але й оцінки тих перетворень, що відбулися за певний період часу в системі освіти дорослих. Важливо з'ясувати не тільки, яких знань набув педагог, а те, якою мірою ці знання вплинули на формування певних компетенцій, необхідних для його особистісного саморозвитку та продуктивної професійно-педагогічної діяльності. Зазначимо, що відома модель Д. Колба передбачає також рефлексивне спостереження, що є частиною процесу навчання з досвіду, яке аналізується з різних позицій. Стати рефлексуючим практиком-педагогом з освіти дорослих, за Г. Діном, можливе, здійснивши три кроки: отримання знань та розвиток умінь (підвищення кваліфікації, відвідання конференцій і семінарів, самоосвіта, спостереження, обмін досвідом); здійснення нових проектів (участь у нових проектах, що дають змогу перевірити та вдосконалити отриманні вміння розв'язання проблем, розвивати критичне мислення); навчання з досвіду (проведення рефлексії, адже навчання з досвіду неможливе без осмислення дій усіх учасників навчального процесу). Крім того рефлексивний аналіз має використовуватися з метою об'єднання зусиль викладачів для спільного пошуку найкращих стратегій управління дорослими, проведення оцінювання, спостереження, а також з метою позбутися стереотипних звичок, використання репродуктивних методів, перегляду своїх позицій у процесі викладання, упровадження у практичну діяльність інноваційних методів, які відповідають потребам дорослих. С. Сисоєва вважає, що перевагу у навчанні слід надавати інтерактивним методам та технологіям навчання, які сприяють розвитку партнерських відносин [11], а також кооперативному навчанню, особливо у гетерогенних групах. Зазначимо, що в процесі кооперативного навчання, особливо на завершальному етапі використовуються рефлексивні роздуми, підбиття підсумків, обговорення утруднень виконання завдань.

Отже, визначено актуальність проблеми професійної підготовки педагогів у галузі освіти дорослих. Результативність такої діяльності передбачає рух від постановки мети до навчальної діяльності, а також планування, організацію, відбір відповідних методів, технологій навчання, різні види комунікацій, контролю й оцінюванню знань. Виокремлені моделі (компетентнісна, когнітивна, людино-центрована, комунікативна, рефлексивна) описують різні аспекти професійної підготовки педагога-андрагога і разом з тим створюють цілісний освітній простір для підвищення її ефективності. Таким чином, застосування комплексу моделей дає змогу всебічно підготувати сучасних фахівців у галузі освіти дорослих, спрямувати їх на оволодіння основами професійної майстерності та досягнення акме-вершин.

Література

1. Архипова С. П. Основи андрагогіки : навчальний посібник / С.П. Архипова. – Черкаси ; Ужгород, 2002. – 158 с.
2. Вершловский С. Г. Непрерывное образование (историко- теоретический анализ феномена) / С. Г. Вершловский. – СПб. : Санкт-Петербургская академия постдипломного педагогического образования, 2007. – 148 с.
3. Гончаренко С. У. Педагогічні дослідження: методологічні поради молодим науковцям. / С. У. Гончаренко – К.; Вінниця: ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.

4. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании : авт. версия / И. А. Зимняя. – М. : Исслед. центр проблем качества подгот. специалистов, 2004. – 40 с.
5. Змеев С. И. Андрагогика. Основы теории, истории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М.: ПЕР СЭ, 2007. – 272 с.
6. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / під заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : К.І.С., 2004. – 112 с.
7. Лук'янова Л. Б. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / Л. Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
8. Огієнко О. І. Чугай О.Ю Професійна підготовка фахівців у галузі освіти дорослих: американський досвід : монографія / О.І. Огієнко, О.Ю. Чугай. – К.: «Центр учбової літератури», 2017. – 224 с.
9. 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. [Електронний ресурс]. – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/11193/>
10. Сігаєва Л. Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ ст.. – початок ХХІ ст.) : монографія / Л. Є. Сігаєва ; за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ТОВ «ВД «ЕКМО», 2010. – 420 с.
11. Сисоєва С. О. Інтерактивні технології навчання дорослих : навчально-методичний посіб. – К. : ВД «ЕКМО», 2011. – 320 с.
12. Шанскова Т. І. Професійна підготовка фахівців гуманітарного профілю в умовах другої вищої освіти: теорія і методика / Т. І. Шанскова ; за ред. О. А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ імені Івана Франка, 2015. – 384 с.

ПІДГОТОВКА ТРЕНЕРА-АНДРАГОГА У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ

Пєхота О. М.

enp84@i.ua

Центр «Європейська освіта дорослих» (м. Миколаїв)

Для України першочерговим завданням є підготовка кадрів для здійснення неформальної освіти дорослих. Одним з таких інструментів стала «Програма з підготовки професіоналів у галузі освіти дорослих включно з питаннями громадянської освіти», яка була організована Інститутом міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International в Україні) та реалізована у співпраці Ініціативного центру сприяння активності та розвитку громадського почину «Єднання». Залученими експертами та тренерами працювали провідні андрагоги Німеччини, Сербії, Латвії.

Завданням програми було розроблення та впровадження тренінгу «Вступ до освіти дорослих» та команди тренерів, здатних реалізувати її на засадах європейських стандартів освіти дорослих. Міжнародна програма підготовки тренерів - андрагогів включила ряд сучасних змістових модулів, об'єднаних ідеєю професіоналізації такої підготовки українського пулу тренерів. Результати проекту були представлені на Форумі освіти дорослих в Українському Домі (Київ, листопад 2017 р.).

Перший модуль за темою «Освітня програма підготовки професіоналів у галузі освіти дорослих включно з питаннями громадянської освіти» забезпечив учасників інструментами ведення тренінгу для використання у їх власній

педагогічній практиці; ознайомив з ключовими поняттями, які допомагають в плануванні, проведенні та оцінці навчальних курсів. Відбувся обмін досвідом та ідеями про те, як зробити процес навчання більш ефективним і сприяти змінам в громадянському суспільстві. Тренером Томсом Урдзе учасникам надався простір для рефлексії та покращення їх тренерської практики. Навчальний курс базувався на принципах: особистісно-орієнтований підхід, залучення учасників до активної взаємодії, застосування інформації, використання стратегій навчання, створення позитивної динаміки групи і відкритої атмосфери.

Другий модуль «Освіта дорослих для громадянської участі та змін» був присвячений темі взаємного зв'язку між освітою дорослих і трансформаціями на індивідуальному, груповому рівнях та рівні місцевих громад. Процес трансформації навчання і системного мислення дорослої людини був представлений тренінгом Саскії Ешенбахер, дослідника і викладача кафедри освіти дорослих та безперервної освіти Університету Аусбурга (Німеччина). Під час тренінгу були продемонстровані різні теоретичні та практичні підходи до особистісно-орієнтованого навчання, особливо ті, які посилюють ймовірність трансформацій. Ці підходи можуть бути застосовані і на рівні суспільства, оскільки вони спонукають кожного до розуміння своєї ідентичності як фахівця з освіти дорослих. Тренінг надав теоретичне обґрунтування процесів прийняття рішень і розвитку на індивідуальному, груповому рівнях та рівні громади на підставі обговорення прикладів тренерів та учасників. Також учасники були забезпечені інструментарієм для тренінгів з питань громадянської культури, участі і активності, з яким їх ознайомила Айя Туна, доктор педагогіки, керівник програми освіти та молоді в офісі сторіччя Латвії Міністерства культури Латвії.

Під час третього модуля «Глобальна європейська і національна політика освіти дорослих та освіти протягом життя, включно з аспектами громадянської освіти: тенденції, дилеми, майбутнє» за участі Катаріни Попович, Генерального секретаря Міжнародної Ради освіти дорослих, обговорювалися питання формування політик підтримки розвитку освіти дорослих та освіти протягом життя на національному, європейському та світовому рівнях. Окремі дискусії були присвячені ролі громадянського суспільства в формуванні політики освіти дорослих, соціальному партнерству під час формування та реалізації політики освіти дорослих. Представлялися сучасні інструменти і механізми трансформації освітньої політики в сфері освіти дорослих і освіти протягом життя, актуальні програми міжнародної оцінки компетентностей дорослих та тих, хто навчає дорослих, в першу чергу, тих, хто працює в неформальному секторі. Також обговорювалися існуючі механізми моніторингу освіти дорослих. Під час семінару учасники презентували розроблені ними програми в сфері громадянської освіти, та разом з експертами обговорили шляхи їх апробації, доопрацювання, розробки методичного забезпечення, додаткових ресурсів для реалізації та подальшого впровадження в практику.

У рамках четвертого модуля «Громадянська освіта як внесок у зміцнення демократичного громадянського суспільства» Тетяною Клоуберт, професором кафедри педагогіки Університету Аусбурга (Німеччина), та Флоріаном Венцелем, науковим співробітником Мюнхенського університету (Німеччина),

робився загальний огляд громадянської освіти як вкладу в розвиток демократії; детально обговорювалися релевантні тексти, що належать до цієї сфери. Аналізувалися види діяльності, пов'язані з відповідними аспектами громадянської освіти; застосовувалися теоретичні і практичні знання у професійній діяльності; набувалися навички використання концепцій та практичних інструментів у навчальній діяльності; зміцнювалася мережа контактів учасників заходу.

У рамках реалізації зазначеного проекту за його результатами учасниками був підготовлений комплекс навчальних програм, серед яких: «Як провести сучасний тренінг для дорослих», «Ефективні колективні рішення в громадах», «Особистісний розвиток. Комунікативні компетентності сучасної людини» та інші [8].

В рамках проекту «Громада, що навчається: трансформація конфліктів в Україні та Молдові через активну громадянську участь» відбувся тренінг «Вступ до освіти дорослих». Проведення заходу ініційовано Представництвом DVV International в Україні за підтримки ГО ІДЦ «Інтеграція і розвиток», ГО «Демократичні та громадські ініціативи». Програму тренінгу укладено авторами-розробниками в єдності 7-и змістових блоків:

Тема 1 «Освіта впродовж життя, сутність освіти дорослих» (Олена Аніщенко, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ; Дарія Титаренко, Національна академія державного управління при Президентіві України, Київ).

Тема 2 «Освітні потреби дорослих» (Олена Волярська, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Київ; Юрій Петрушенко, ГО «Рада молодих вчених, Суми).

Тема 3 «Компетентнісний підхід в освіті дорослих» (Олена Пехота, Центр «Європейська освіта дорослих», Миколаїв; Наталія Гущина, ДВНЗ «УМО НАПН України, Київ)

Тема 4 «Мотивація в освіті дорослих» (Оксана Шуневич, КЗ «Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти Житомирської обласної ради», Житомир).

Тема 5 «Комунікації в навчальній групі» (Тетяна Кузнєцова, Національний університет «Одеська юридична академія»).

Тема 6 «Цикл освіти дорослих» (Наталія Синицина, Національна академія державного управління при Президентіві України, Київ).

Тема 7 «Якість освіти дорослих» (Олена Купенко, Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти; Олена Шумська, ГС «Українська асоціація освіти дорослих», Київ).

Цільовою групою тренінгу були викладачі закладів освіти для дорослих, незалежно від їх рівня освіти та типу організації, де вони працюють, які мають незначний практичний досвід у неформальній освіті дорослих. Учасники тренінгу мали змогу поглибити знання про освіту дорослих як складову сучасної системи освіти, в т. ч. про необхідність політики, законодавчого забезпечення, управління цією сферою в країні: про освіту впродовж життя як парадигму розвитку системи освіти і невід'ємною складовою життя людини: про те, чому і як навчаються дорослі; про комунікації в навчальному процесі; про навчальний цикл та ін.; а також удосконалити навички, вміння планувати, організувати, здійснювати, оцінювати навчальний процес в освіті дорослих

згідно циклу навчання; керувати комунікацією в навчальній групі; вміння мотивувати учасників і підтримувати їх у подоланні бар'єрів у навчанні.

В рамках аналізованої програми підготовки професіоналів в галузі освіти дорослих для підтримки розвитку андрагогів-тренерів, що працюють в Україні, була створена Онлайн платформа неформальної освіти з метою: сприяти інформованості населення щодо освітніх програм, які реалізуються в Україні; налагодження комунікації між бажаючими навчатися та освітніми інституціями; усвідомлення цінності та розвитку культури освіти впродовж життя; створення умов для всебічної реалізації потенціалу особистості та підвищення її соціальної, громадянської активності та відповідальності (керівник команди розробників Л. Москаленко, Міжнародний центр неформальної освіти дорослих) (<https://learnlifelong.net/platform>).

Все це різноманіття та різнорівневність інструментів були спрямовані в тому числі на визначення одного з головних понять «андрагогічна компетентність». Андрагогічна компетентність частіше за все визначається як готовність до роботи з дорослою аудиторією, вміння визначити освітні потреби і запити вчителів, урахувати особливості мотивації, процесу навчання, групової динаміки дорослої аудиторії, застосовувати технології модерації, фасилітації, менторства, залучати аудиторію до інтерактивної взаємодії у процесі навчання, визначати результати навчання, спонукати аудиторію до рефлексії.

Для вирішення завдань неформальної освіти дорослих на регіональному рівні в м. Миколаєві було створено ГО Центр «Європейська освіта дорослих», мета якого – становлення та розвиток системи неформальної освіти дорослих для формування суспільства, що навчається упродовж усього життя. Основними напрямками діяльності Організації стали: участь у формуванні політики освіти дорослих і політики навчання впродовж усього життя в Миколаєві; участь у розробці проєктів, стратегій розвитку неформальної освіти дорослих в Миколаєві та їхньої реалізації, надання консультативної та методичної допомоги в питаннях неформальної освіти дорослих іншим організаціям та установам, сприяння зміцненню і вдосконаленню підготовки висококваліфікованих фахівців для системи неформальної освіти дорослих, створення баз даних про неформальну освіту дорослих і розповсюдження цієї інформації в Україні, здійснення науково-дослідної та інформаційно-просвітницької діяльності, проведення регіональних семінарів, круглих столів, виставок, ярмарків та інших заходів з неформальної освіти дорослих.

Так, за ініціативи Центру «Європейська освіта дорослих» та за фінансової підтримки виконавчого комітету Миколаївської міської ради пройшов перший Фестиваль неформальної освіти дорослих «HUMAN DESIGN / ДИЗАЙН ЛЮДИНИ». Мета Фестивалю – сприяння розвитку неформальної освіти дорослих, поширення її цінностей, підтримка постійно діючих майданчиків для комунікації та навчання. А також створення умов співпраці між навчальними закладами для дорослих, органами влади й громадськими організаціями в наданні їм освітніх послуг. Змістове наповнення локації «Громадянська освіта» викликало інтерес в учасників фестивалю, де був представлений Громадський (партисипаторний) бюджет міста. Не меншу зацікавленість викликав інший майданчик – «Економічна компетентність дорослої людини». На локації «Перспективні фінансові технології» учасники

мали змогу отримати відповіді щодо міжнародних бірж, фінансового забезпечення старших дорослих та ін. На локації «Безпека людини у великому місті» можна було отримати необхідну інформацію щодо вимог ринку праці, безпечності життя у сучасному суспільстві та ін. На локації «Культура і мистецтво для кожного миколаївця» було візуалізовано можливості розвитку людей з інвалідністю музично-руховою терапією, майстер-клас з танцю на інвалідних візках та ін.. Цей і багато інших заходів стало підґрунтям для оголошення 2018 року Роком Неформальної освіти дорослих в Миколаєві (рішення Експертно-громадської ради при Миколаївському міськвиконкомі).

Аналіз джерел показує, що політичний, економічний і соціальний розвиток суспільства зумовлює актуальність неформальної освіти дорослих, яка не тільки підтверджує своє право на існування в сучасному світі, але й поступово стає його невід'ємним регулятивним складником.

Література

1. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
2. Кумбс Филипп Г. Кризис образования в современном мире (системный анализ) / Пер. с англ. С.Л. Володиной и др. / Под ред. Г.Е. Егорова. – М.: Прогресс, 1970. – 261 с.
3. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.
4. Лук'янова Л. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Лариса Лук'янова. – К.: ТОВ «ДКС- Центр», 2017. – 147 с.
5. Маніфест про Навчання Дорослих у XXI столітті Європейська Асоціація Освіти Дорослих. – Джина Ебнер (ЕАЕА) при піддержке членов ЕАЕА, Исполнительного совета и Секретариата ЕАЕА. Brussel. – [Електронний ресурс]. – URL: http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto_ukrainian
6. Освіта дорослих у перспективі змін: інновації, технології, прогнози: колективна монографія / За ред. А Василюк. А Стоговського. – Ніжин: Видавець ПП Лисенко М. М., 2017. – 248 с.
7. Пехота О. М. Ролі тренерів з неформальної освіти дорослих. Матеріали Міжнародної науково-практичної конференції з нагоди 345-річчя П. Орлика «Борисфенійський симпозіум 2017», Миколаїв, 2017. – С. 45-50.
8. Урдзе Т., Пехота О., Іваць О. Освітня програма «Як провести сучасний тренінг для дорослих, розроблена в рамках проекту «Професіоналізація освіти дорослих включно з питаннями громадянської освіти / Томс Урдзе, Олена Пехота, Оксана Іваць // Територія успіху. – 2017. – № 1 (4). – С. 35-40.
9. Урдзе Т. Посібник для фахівців з освіти дорослих / Томс Урдзе (Toms Urdze). – К. : ТОВ «Контекст Україна», 2016. – 84 с.

DYLETANTYZM DYDAKTYCZNY NAUCZYCIELI AKADEMICKICH

Franc M.

hexa@rz.vline.pl

Staropolska Szkoła Wyższa, Wydział Pedagogiczny

Jakubiak-Zapalska E.

ewa.jakubiak-zapalska@wp.pl

Uniwersytet Technologiczno-Humanistyczny w Radomiu

Dydaktyka szkoły wyższej budowana jest na bazie dydaktyki ogólnej. Ujawniła się w kontekście postulatów nawołujących do opracowania jednolitej strategii przygotowania nauczycieli akademickich do prowadzenia zajęć ze studentami, trudności dydaktycznych, organizacji procesu nauczania w szkołach wyższych [2].

Dydaktyka szkoły wyższej – w szerszym ujęciu – obejmuje wiedzę o uwarunkowaniach procesu dydaktycznego przebiegającego w szkołach wyższych oraz refleksję nad celami edukacji wyższej, społecznie i historycznie konstruowanymi zadaniami, miejscem w całym systemie kształcenia. «Szerokie ujmowanie dydaktyki szkoły wyższej zakłada, że funkcjonowanie szkół wyższych związane jest z celami, jakie społeczeństwo stawia przed szkolnictwem wyższym, a dydaktyka próbuje odpowiedzieć na pytania, czemu służy proces kształcenia na poziomie wyższym, jakie ideologie leżą u podstaw tworzenia koncepcji programowych i organizacyjnych szkolnictwa wyższego. Nie pomija przy tym problematyki związanej z opisem procesu kształcenia, pełni ona jednak wobec tego procesu zarówno funkcję normatywną (...), jak i demaskatorską (...). (...) W ten sposób budowana wiedza z zakresu dydaktyki szkoły wyższej służy zarówno nauczycielowi akademickiemu, jak i społeczeństwu: temu pierwszemu pomaga w stawianiu się świadomym roli, jaką odgrywa w procesie zdobywania wiedzy przez studenta, inspiratora i organizatora tego procesu; społeczeństwu unaocznia, czemu służy (i może służyć) edukacja na poziomie wyższym, jakie mechanizmy nią kierują i wskazuje, jaki w konsekwencji będzie kształt jego przyszłych elit» [2, c. 171].

Dydaktyka szkoły wyższej – w węższym ujęciu – traktowana jest jako instrumentarium dydaktyczne nauczycieli akademickich. Cele jakie wyznaczono szkołom wyższym zostają zoperacjonalizowane, dzięki czemu możliwa jest refleksja na temat efektywności procesu kształcenia wraz z jej mierzaniem. Elementy procesu dydaktycznego (metody, środki, organizacja, kontrola, oceny) podlegają szczegółowej analizie. «Celem tak rozumianej dydaktyki szkoły wyższej jest dostarczenie nauczycielom akademickim rad, wskazówek i zaleceń stanowiących pomoc w tworzeniu warsztatu dydaktycznego do pracy ze studentami» [2, c. 172]. Warto w tym miejscu zaakcentować fakt, że w literaturze przedmiotu funkcjonuje drugi – obok «dydaktyki szkoły wyższej» – termin «dydaktyka akademicka». Dydaktyka akademicka, według S. Palki [9], to część składowa dydaktyki szkoły wyższej. «Dydaktyka szkoły wyższej» łączy się z refleksją nad kształceniem w szkołach wyższych różnego typu (zawodowych, akademiach, uniwersytetach), gdy tymczasem «dydaktyka akademicka» odnosi się do kształcenia w akademiach i na uniwersytetach, w których to placówkach proces kształcenia studentów związany jest z rozwijaniem nauki i prowadzeniem badań

naukowych. Podobnie D. Skulicz [12] ujmuje: «dydaktyka szkoły wyższej» ma szersze znaczenie aniżeli «dydaktyka akademicka».

Jakość dydaktyki szkoły wyższej i akademickiej budzi poważne wątpliwości, między innymi dlatego, że:

- dominuje instrumentalny nurt myślenia o procesie kształcenia w szkołach wyższych,
- behawiorystyczne (technologiczne) formułowanie celów kształcenia,
- metody realizacji celów kształcenia należą w głównej mierze do podających,
- utożsamianie metod kształcenia z formami kształcenia.

W polskiej dydaktyce szkoły wyższej dominuje instrumentalny nurt myślenia o procesie kształcenia w szkołach wyższych. Potwierdzeniem tego są choćby słowa A. Sajdak: «(...) ogląd praktyki ukazuje dominację instrumentalnego podejścia do procesu kształcenia oraz zapotrzebowanie na technologicznie pojmowane przepisy dydaktyczne, algorytmy efektywnych (czasem także efektownych) działań gwarantujących wykonawcom odniesienie sukcesu» [11, s. 469]. Rozważane są zatem głównie zagadnienia związane z modelami edukacyjnymi, celami i treściami kształcenia, formami organizacyjnymi pracy, metodami, zasadami nauczania, kontrolą i oceną pracy studenta, z zadaniami nauczyciela akademickiego i jego relacjami ze studentami, z uwarunkowaniami procesu studiowania.

Modelami dydaktycznymi są konstrukcje regulujące postępowanie nauczyciela, schematy procesu nauczania i uczenia się, «drogi» postępowania, które umożliwiają osiągnięcie celów dydaktycznych i efektywne przekazywanie określonych treści. Stosowane w praktyce modele pozwalają na wyodrębnienie pewnych ich typów. Podstawę klasyfikacji stanowią różne kryteria, m.in.: kryterium przetwarzania informacji, kryterium społeczne, kryterium osobowościowe czy behawioralne [6] lub rodzaje: liberalny, terapeutyczny, nastawiony na kierowanie studentem [5]. Model: behawiorystyczny, poznawczy, humanistyczny ujawnił się na tle głównych teorii uczenia się; za zasadnicze kryterium uznano kryterium natury człowieka.

Praktyka edukacyjna podpowiada, że modele dydaktyczne można łączyć. Najważniejszą «cnotą pedagogiczną» nauczyciela akademickiego będzie władanie rozległym repertuarem modeli dydaktycznych oraz posiadanie przez niego umiejętności ich rekonstruowania adekwatnie do potrzeb studentów. Innymi słowy rzecz ujmując, można powiedzieć, że «(...) im więcej modeli nauczania stosuje nauczyciel, tym student częściej dostrzega możliwość uczenia się w sposób różnorodny» [7, s. 207].

Wiedza nauczycieli akademickich w zakresie modeli dydaktycznych jest raczej nikła, co przekłada się na ocenę zajęć przez studentów: zajęcia przebiegają monotonnie, prowadzący nie zmienia stylu prowadzenia zajęć.

Przyjęcie przez polskie szkolnictwo wyższe Procesu Bolońskiego wymusiło behawiorystyczne (technologiczne) formułowanie celów kształcenia. Ważne miejsce w problematyce celów kształcenia zajmuje taksonomia, tzn. hierarchiczny układ celów. Zastosowanie taksonomii przynosi pożytek pracy dydaktycznej: cele są precyzyjnie sformułowane, treści kształcenia uporządkowane.

Należy pamiętać, że «O celach kształcenia na bieżąco powinni być informowania studenci, gdy w rzeczywistości proces edukacyjny polega na

współpracy nauczyciela i studentów. (...) Cel musi być zrozumiały także dla studenta, więc można przyjąć koncepcję wspólnego konstytuowania celów: rozpocząć od celów ogólnych, a potem tak je precyzować, uszczegóławiać (operacjonalizować), na ile pozwala treść nauczania. Wspólne formułowanie celów (identyfikacja studenta z celami nauczyciela) pociąga za sobą wspaniałe efekty w postaci więzi emocjonalno-poznawczej: «chcę cię tego nauczyć» (nauczyciel) – «ja chcę to umieć» (student)» [7, s.215-216].

Praktyka podpowiada, że studenci nie są informowani o celach kształcenia, mogą co najwyżej wyczytać je z sylabusów zamieszczanych na stronach internetowych uczelni. Niekiedy przedstawiane są im treści kształcenia (program zagadnień i tematów poruszanych w ramach danego przedmiotu). Tak więc wspólne, przez nauczyciela i studentów, ustanawianie celów nie odbywa się.

Osiągnięcie celów kształcenia możliwe jest dzięki zastosowaniu odpowiednich metod nauczania. Pomimo wielu poszukiwań nie udało się jak dotąd opracować klasyfikacji metod kształcenia satysfakcjonującej i uznawanej przez wszystkich pedagogów. Niepowodzenia w sformułowaniu jednolitej i obowiązującej klasyfikacji metod kształcenia wynika z różnych kryteriów służących za podstawę do wyodrębniania poszczególnych metod (cele dydaktyczno-wychowawcze, charakter poznawczy przedmiotu, zdolność poznawcza słuchaczy, analiza historyczna rozwoju metod nauczania, kategorie logiki, źródła wiadomości, charakter działalności nauczyciela i uczniów) [3, s. 24].

Kierując się rolą i zadaniem nauczyciela oraz stopniem aktywności ucznia można wyróżnić trzy grupy metod nauczania:

- metody podające, czyli akroamatyczne (np. opis, przemówienie, opowiadanie);
- metody poszukujące – heurystyczne: metoda erotematyczna, dyskusyjna, laboratoryjna; erotematyczne lub pytające (np. pogadanka, dyskusja);
- metody doświadczalne lub laboratoryjne (np. obserwacja, eksperyment).

Wykład stanowi zasadniczą metodę kształcenia na uczelniach wyższych. «W procesie edukacji akademickiej dominują wykłady, a zajęcia konwersatoryjne są prowadzone w licznych grupach, w których nie ma warunków do aktywizowania studentów, wdrażania ich do samodzielnego myślenia i działania, a przede wszystkim do konstruowania wiedzy i kształtowania niezbędnych kompetencji, takich jak: umiejętność uczenia się, sprawnego przetwarzania informacji, wszechstronnego posługiwania się techniką i technologią informacyjną, wykorzystania wiedzy do rozwiązywania problemów, oraz tzw. kompetencji miękkich – osobistych i interpersonalnych (np. umiejętność pracy w grupie, otwartość na zmiany, zdolność motywowania siebie i innych, umiejętność pracy w warunkach stresu, negocjacyjne rozwiązywanie konfliktów, samodzielne i kreatywne wykonywanie zadań)» [13, s. 36].

Nie mniej popularną formą organizacji zajęć na uczelni są ćwiczenia. Prowadzone są one głównie w toku podającym, który polega na przedstawieniu w gotowej do opanowania wiadomości postaci. A trzeba pamiętać, że «Ćwiczenia to sprawdzian możliwości intelektualnych studentów i spektakl umiejętności metodycznych nauczyciela» [7, s. 223].

«Aktywność uczących się jest głównym warunkiem skuteczności kształcenia. Temu więc służą nowe metody kształcenia, które trafnie nazwano metodami aktywizującymi. Metody te tworzą jednolitą całość z nowymi materiałami i

technicznymi środkami dydaktycznymi i sprzyjają tworzeniu się nowych jakościowo form kształcenia» [7, s. 27].

W. Wróblewska, przyjmując układ efektów określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji, a wyrażonych w kategoriach wiedzy, umiejętności i kompetencji, zaleca stosowanie następującego zestawu metod aktywizujących:

- metodę odkrywania do konstruowania wiedzy ogólnej i szczegółowej w zakresie określonych specjalności. «Metoda ta motywuje i aktywizuje studentów. Studenci, korzystając z posiadanej wiedzy i uruchamiając umiejętności myślenia wyższego rzędu (ocenie, twórcze myślenie, rozwiązywanie problemów, dokonywanie analizy, syntezy i inne), starają się zrozumieć nowe treści i powiązać je w całość» [14, s. 16];

- metodę projektów, która może służyć pogłębionej analizie treści, a która polega na realizacji dużego zadania samodzielnie przez studentów. «Metoda ta daje szansę na rozbudzenie zainteresowania studentów danym zagadnieniem. Pozwala także rozwijać umiejętności studentów w zakresie korzystania z różnych źródeł informacji, krytycznego analizowania faktów i oceny ich wiarygodności oraz prezentowania zebranych materiałów. Projekty wykonywane przez studentów są oryginalną inicjatywą rozwijania ich wielostronnej aktywności» [14, s. 16];

- metodę tworzenia koncentrującą się na studencie – tworzenie, projektowanie, «wynałazki». «Stwarzanie sytuacji służącej rozwijaniu twórczości studentów i podejmowaniu przez nich aktywności twórczej kształtuje umiejętność kreatywnego myślenia i rozwiązywania problemów. Tworzenie zaspokaja potrzebę szacunku i samorealizacji – bardzo istotne potrzeby według hierarchii A. Masłowa (...). Metoda tworzenia pozwala rozwijać sferę emocjonalną osobowości człowieka, stwarza okazję do poznawania uczuć, rozwija umiejętność wyrażania swoich stanów emocjonalnych. Studenci w procesie tworzenia samodzielnie nadają znaczenie swojemu doświadczeniu i uczą się mówić o sobie innym ludziom (autoprezentacja)» [14, s. 16];

- metodę dyskusji, która jest niezastąpiona w rozwiązywaniu problemów (szczególnie kontrowersyjnych), a «(...) wysokie walory dydaktyczne i wychowawcze przekonują, że jest to metoda w dużym stopniu aktywizująca studentów, sprzyjająca rozwojowi myślenia, kształtowaniu systemu wartości i poglądów, umiejętności ich prezentacji oraz obrony swojego stanowiska za pomocą argumentów» [14, s. 16];

- studiowanie literatury – metoda pozyskiwania i tworzenia wiedzy przez samych studentów. «Wiedza zdobyta w toku samodzielnej lektury może być też wykorzystana jako baza do zastosowania gier dydaktycznych, ujęcia tych treści w problemy czy formułowania na ich podstawie zagadnień do rozwiązania. Należy eksponować samodzielne dochodzenie do wiedzy, uczenie się przez odkrywanie, rozwiązywanie problemów. Można zastosować gry dydaktyczne, a wśród nich burzę mózgow, kiedy chcemy poszukiwać oryginalnych rozwiązań określonego problemu bliskiego studentom. Metodę sytuacyjną stosujemy do rozwiązania problemu kontrowersyjnego, kiedy mamy do czynienia ze złożoną sytuacją, wymagającą podjęcia decyzji. Inną grą dydaktyczną może być metoda biograficzna, która jest bardzo pożądana w edukacji akademickiej do przybliżenia sylwetki wzorcowej (znaczącej) postaci z danej dyscypliny naukowej. Zaangażowanie studentów w tworzenie biografii, sięganie do różnych źródeł i poszukiwanie sytuacji, w której wybrana postać zetknęła się z problemem,

opracowanie scenariusza gry (symulacji, bo taka jest droga rozwiązywania problemu), przyjęcie ról i ich kreowanie oraz rozwiązywanie problemu w toku symulacji jest bardzo kształcące i wychowuje studentów. Przy zastosowaniu gier dydaktycznych proces edukacyjny przybiera postać procesu badawczego, dzięki czemu studenci przybliżają sobie metody i techniki pozyskiwania danych w zakresie studiowanej dyscypliny. Gry dydaktyczne są zatem atrakcyjnymi, efektywnymi metodami, aktywizującymi studentów w różnych wymiarach» [14, s. 16];

– metody oparte na działalności praktycznej studentów o charakterze bezpośrednim i pośrednim (w zakresie umiejętności). «Podczas działań praktycznych student ma okazję poznawać nowe, weryfikować wcześniej poznane, a przede wszystkim wykorzystywać sprawdzone już teorie do przekształcania rzeczywistości. Nie zawsze istnieje możliwość podjęcia działań praktycznych w rzeczywistych sytuacjach, np. wykonywania zadań dydaktycznych w konkretnej szkole (ciągle mamy zbyt małą liczbę godzin praktyk studenckich). Wtedy można wykorzystać metodę symulacji (...). Coraz częściej w procesie edukacji akademickiej pojawia się drama – należy podtrzymać ten trend, gdyż student w dramie jest kreatorem, sprawcą działań. Uczy się i rozwija poprzez wieloraką aktywność. Odgrywając pewną rolę, odwołuje się również do własnych doświadczeń życiowych i zyskuje tym samym większą świadomość motywacji własnych wyborów, sposobu myślenia i postępowania» [14, s. 17];

– metody aktywizujące, polegające na samodzielnej pracy studentów, w tym metodę «samodzielnego uczenia się» [10], służącą wdrażaniu studentów do samodzielnego ustawicznego uczenia się i wzmacniającą ich motywację do pracy. «Studenci przejmują w tym przypadku odpowiedzialność za własne kształcenie. Metoda ta uczy aktywnych strategii radzenia sobie z trudnościami i kształtuje aktywną postawę – pozwala na pełną indywidualizację w zakresie tempa uczenia się i stosowanych technik. Potrzeba stosowania tego typu metod, które preferują aktywność i samodzielność studentów, wynika z najgłębszych ludzkich potrzeb – wolności i sprawowania kontroli. Jak pisze G. Petty, samodzielne uczenie się jest największym darem, jaki nauczyciel może zaoferować swojemu uczniowi, najważniejszym celem kształcenia. Współcześnie samodzielne uczenie się należy traktować jako zasadniczą umiejętność w życiu każdego człowieka (...)» [14, s. 17];

– metody praktyczne, waloryzacyjne oraz metody samodzielnego dochodzenia do wiedzy, służące kształtowaniu postaw, w tym kształtowaniu postaw kreatywnych, samodzielności i odpowiedzialności. «Organizowanie uczestnictwa studentów w eksponowanych wartościach, wywoływanie przeżyć emocjonalnych, stwarzanie sytuacji, w których studenci tworzą wartości oraz wyrażają swoje przeżycia, służy kształtowaniu systemu wartości, postaw i przekonań» [14, s. 18].

«Do osiągnięcia efektów określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji oraz do sprostania wymogom naszych czasów niezbędne są różnorodne, stosowane elastycznie, angażujące studentów metody edukacji akademickiej. Istnieje konieczność ustawicznego poszukiwania nowych sposobów pracy ze studentami, mającego na celu stałe doskonalenie i podnoszenie efektywności kształcenia akademickiego» [14, s. 18].

Wartość metod aktywizujących wydaje się niepodważalna. Niemniej daje się zauważyć – na co wskazują opracowania teoretyczne i empiryczne – że:

– *wiedza nauczycieli akademickich o kształceniu aktywnym ma charakter raczej deklaracyjny [4]: nadal od swoich studentów nauczyciele akademicy żądają przyswojenia, zapamiętania informacji, choć są wśród nich tacy nauczyciele, którzy czynią starania, by stosować metody aktywne;*

– *repertuar metod aktywizujących nauczycieli akademickich jest nadal dość skromny (stąd tyle opracowań i poradników zachęcających nauczycieli akademickich do zapoznania się z wiedzą o tych metodach i ich stosowania);*

– *przeświadczenie nauczycieli akademickich o stosowaniu przez nich aktywnego kształcenia opiera się na wykorzystaniu w procesie dydaktycznym wyłącznie najnowszej generacji środków technicznych;*

– *nauczyciele akademicy mają trudność weryfikacji i oceny rozwiązań twórczych studentów.*

«W praktyce dydaktycznej utożsamia się jeszcze niekiedy metody z formami kształcenia. (...) Formy nauczania określając miejsce i czas nauczania precyzują jego warunki oraz wyjaśniają dla kogo, w jakim układzie i w jakim celu, organizuje się poszczególne przedsięwzięcia dydaktyczne. Są one w warunkach szkoły wyższej ściśle uzależnione od charakteru uczelni i nauczanego przedmiotu, różnią się od wypracowanych w szkolnictwie podstawowym i średnim. Do podstawowych form dydaktycznych w szkolnictwie wyższym zaliczamy wykłady, ćwiczenia audytoryjne, laboratoryjne i seminaryjne oraz praktyki studenckie» [3, s. 9-10].

«Próbując wyjaśnić istotę formy kształcenia w szkole wyższej trzeba zwrócić uwagę na różnicę pojęciową, jaka zachodzi pomiędzy nią a niektórymi metodami. Wiadomo, że proces dydaktyczny w szkolnictwie wyższym przebiega w określonych jednostkach czasowych przeznaczonych na różnego rodzaju zajęcia. W czasie owych zajęć nauczyciel akademicki, zależnie od ich celu i warunków, stosuje zazwyczaj kilka metod równocześnie. (...) W warunkach uczelni wyższej przyjęło się tradycyjnie używać pojęcia wykład, ćwiczenia, seminaRIA czy konsultacje dla określenia jednostki dydaktycznej, w czasie której stosowane są kompleksowo lub przemiennie metody konwencjonalne i aktywizujące. Oznacza to, że w czasie zajęć umownie i tradycyjnie nazwanym wykładem, seminarium itd., które z racji swojej konstrukcji i przeznaczenia stanowią formę kształcenia, czyli wyodrębnioną w czasie podstawową jednostkę organizacyjną, nauczyciel akademicki może stosować jednocześnie lub kolejno taką metodę kształcenia, czyli sposób przekazu wiedzy, jak wykład, pokaz, dyskusję, ćwiczenia, inscenizację czy gry dydaktyczne» [3, s. 10].

Nieznamość różnicy pojęciowej pomiędzy formami kształcenia a niektórymi metodami ujawnia się nader często przy konstruowaniu sylabusów przez nauczycieli akademickich.

Doskonalenie pracy dydaktycznej i związane z tym podnoszenie efektów kształcenia zależą od odpowiedniego urozmaicenia schematu czynności nauczycieli akademickich i studentów. Sam schemat zajęć nie decyduje o aktywności uczestników procesu kształcenia. Znaczącym elementem okazuje wybór/dobór metod nauczania.

Postulat Platona, iżby nauka szkolna nie była utrapieniem i męką, lecz zabawą przyjemną i pożyteczną, można zrealizować przy założeniu, że nauczyciel akademicki: będzie władał rozległym repertuarem modeli dydaktycznych oraz posiadał umiejętności ich rekonstruowania adekwatnie do potrzeb studentów; wspólnie ze studentami będzie formułował cele kształcenia, posiadał wiedzę z

zakresu metod kształcenia (w zależności od autora): poszukujących, problemowych (w tym szczególnie – metod rozwijania myślenia twórczego), aktywizujących bądź praktycznych, prowadzonych w toku problemowym.

Należy zatem pamiętać, że «Jeżeli uczenie się nie ma stępać zdolności twórczych, lecz przeciwnie podtrzymywać je, a nawet zaostrzać, to musi ono starać się uwolnić od mechanizacji, od stereotypowości, od rutynizacji, a zostawić wolną drogę samoistnych poczynań» [1, s. 150]. To dość odległe w czasie stwierdzenie pozostaje nadal aktualne.

Literatura

1. Baley S. Psychologia wychowawcza w zarysie. Warszawa: PWN, 1958. 415 s.
2. Bauman T. Dydaktyka szkoły wyższej – ujęcie dyscyplinarne / A. Szerląg (Red.). Problemy edukacji w szkole wyższej. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2006. S. 167-186.
3. Bogusz J. Metody aktywizujące studentów w procesie dydaktycznym szkoły wyższej. Warszawa: PWN, 1978. 176 s.
4. Dobrołowicz W., Psychodydaktyka kreatywności. Warszawa: Wydawnictwo WSPS, 1995. 240 s.
5. Fenstermacher G.D., Soltis J.F. Style nauczania. (przeł. K. Kruszewski). Warszawa: WSiP, 2000. 104 s.
6. Joyce B., Calhoun E., Hopkins D. Przykłady modeli uczenia się – nauczania. (przeł. K. Kruszewski). Warszawa: WSiP, 1999. 460 s.
7. Kaczmarek Ż. Procedury kształcenia w szkole wyższej – ujęcie modelowe / A. Szerląg (Red.). Problemy edukacji w szkole wyższej. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2006. S. 205-228.
8. Kupisiewicz Cz., Januszkiewicz F. Technologia kształcenia – dorobek teoretyczny i osiągnięcia praktyczne w Polsce / F. Januszkiewicz, S. Jarmark (Red.). Technologia kształcenia i jej uwarunkowania. Warszawa: PWN, 1976. S. 22-34.
9. Palka S. Aktualne tendencje w dydaktyce akademickiej / D. Skulicz (Red.). Studenci we wspólnocie akademickiej. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2007. S. 31-36.
10. Petty G. Nowoczesne nauczanie. Praktyczne wskazówki i techniki dla nauczycieli, wykładowców i szkoleniowców. Sopot: GWP, 2010. 544 s.
11. Sajdak A. Paradygmaty kształcenia studentów i wspierania rozwoju nauczycieli akademickich. Teoretyczne podstawy dydaktyki akademickiej. Kraków: Oficyna Wydawnicza «Impuls», 2013. 504 s.
12. Skulicz D. Tradycja, ciągłość i zmiana dydaktyki akademickiej / D. Skulicz (Red.). W poszukiwaniu modelu dydaktyki akademickiej. Kraków: Wydawnictwo Uniwersytetu Jagiellońskiego, 2004. S. 23-31
13. Szerląg A. Oczekiwania wobec absolwenta szkoły wyższej jako podmiotu edukacji / A. Szerląg (Red.). Kompetencje absolwentów szkół wyższych na miarę naszych czasów. Wrocław: Wybrane ujęcia, Oficyna Wydawnicza ATUT, 2009. S. 35-59.
14. Wróblewska W. Metody pracy ze studentami w kontekście efektów określonych w Krajowych Ramach Kwalifikacji dla Szkolnictwa Wyższego. E-mentor, 2012. № 1 (43). S. 14-19.

ПРАКТИЧНІ АСПЕКТИ ПІДГОТОВКИ АНДРАГОГА

Скрипник М. І.

marina_scripnik@ukr.net

***Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти
ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України***

У наш час теоретичні конструкти андрагогіки (освіта дорослих, неперервна освіта, дорослий учень тощо) стають модними тенденціями, що, втім, не завжди показують глибину розуміння в сучасних суспільних умовах їхнього змісту. Знайомлячись із результатами дослідницьких пошуків [1; 2; 3; 4], все частіше виникають питання: як будувати нові моделі освіти педагогів без усвідомлення практичних складників? Де відправна сила, джерела освіти дорослих? Чому практики й теоретики почасти звертаються до теоретичних концептів? Зрештою ці питання сконденсувалися в одну проблему: що таке практична андрагогіка?

Виокремлення практичної андрагогіки в післядипломній педагогічній освіті актуальне в таких аспектах. По-перше, професійною підготовкою андрагогічного персоналу, його завдань та обов'язків у системі освіти дорослих загалом і післядипломної педагогічної освіти зокрема. Ще у 1956 р. дослідник Хоул розробив «піраміду андрагогічного персоналу», виокремив три групи: волонтери – найбільша група, що знаходиться в основі піраміди; персонал, який має постійні робочі місця, займає центральну частину піраміди; вершину піраміди складають люди, які мають професійну освіту [16]. По-друге, завдання кваліфікованої підготовки андрагогічного персоналу визначає необхідність аналізу практичної діяльності суб'єктів післядипломної педагогічної освіти з метою не лише усвідомлення різниці фундаментальних і спеціалізованих знань, що використовуються для потреб різних видів освітньої діяльності, а й для співвідношення особистості дорослого та його соціально-культурного досвіду. Саме це допомагає андрагогу розв'язати проблему формування образу, бажано-очікуваної моделі професійної діяльності та її відповідності актуальній соціокультурній ситуації конкретного дорослого учня. По-третє, сутнісно професійна діяльність андрагога спрямовується на учіння. Звідси й необхідність вивчення практичних механізмів освоєння дорослим соціально-культурного досвіду.

Розкриємо особливості структурування освітнього матеріалу для практичної підготовки андрагогів (на прикладі робочого зошита з проблеми «Практична андрагогіка») на основі досвіду розроблення авторських курсів підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти.

Насамперед обґрунтуємо поняття «практична андрагогіка». Сьогодні у теорії та практиці освіти формується підхід, заснований на позиціях філософії дії, у джерел якого стоять класичні праці А. Еспінаса, Л. фон Мизеса, Т. Котарбинського та ін. Різні джерела позначають цю сферу знань, як: прахеологу, прахіологу, праксеологія, праксіологія, прексеологія. Термін «праксеологія» вперше був застосований Л. Бурдьє, а згодом — французьким соціологом А. Еспінасом, який вважав за необхідне створення концепції праксеології як окремої наукової дисципліни — науки про форми та принципи

дій, що функціонують та має розв'язати три групи проблем, серед яких, по-перше, проведення аналітичного опису, характеристики, класифікації та систематизації практичних дій, по-друге, було поставлено завдання дослідити умови та закони, що визначають ефективність дій, по-третє, необхідно було дослідити генезис та розвиток різних видів людської діяльності, шляхи їх удосконалення та занепаду, які залежать від традиції та інновацій. Проголошувалось, що практична ціль нової наукової дисципліни – вивчення факторів підвищення ефективності дій.

У 20-ті рр. ХХ ст. Є. Слуцький публікує наукову працю «Етюд до проблеми будування формульно-праксеологічних засад економіки», в якій використовує термін «праксеологія» [12]. Метою його дослідження було проведення аналізу значення праксеологічних термінів та обмеження їх кількості. Найголовніший висновок вченого – поняття політичної економії або повністю входять до праксеології, або ж спираються на її поняттєвий апарат. Відповідно, Є. Слуцький побудував єдину систему понять для теорії ефективної діяльності. Основними праксеологічними термінами, за Є. Слуцьким, стали «вчинок», «операція», «збереження», «знищення», «володіння», «управління» і т. ін.

Аналізуючи праці Є. Слуцького, Т. Котарбінський зауважував, що цю формально-онтологічну систему краще було б назвати теорією процесів. Можна виділити декілька етапів у розвитку загальної теорії діяльності. Першим етапом (або протопраксеологічним) є період, що тривав від античності аж до розробки марксистського вчення про практичну діяльність. За цей час у філософії відбувся перехід від споглядального розуміння діяльності людини до усвідомлення того, що сутнісною рисою людини є її здатність до духовної та матеріальної діяльності. Починаючи з ранніх робіт К. Маркса й до кінця 50-х років ХХ ст., коли опубліковано присвячені праксеології праці Т. Котарбінського [7; 8], тривав другий період розроблення вчення про діяльність. У цей час визнавалась провідна роль практики у пізнавальному процесі, причому практика разом із теорією розумілася як така сила, що активно перетворює суспільство та саму людину. Практика у марксистській філософії проголошувалась головним критерієм істини. Відповідно, від 50-х років ХХ ст. і до кінця минулого століття тривав третій етап розвитку вчення про ефективну людську діяльність, а предметом дослідження власне праксеології стало розроблення ефективних способів організації фізичної й розумової праці. Сучасний етап розвитку філософії дії є неопраксеологічним, оскільки діяльнісний підхід застосовується до дослідження суспільного життя у цілому. Отож, основними джерелами праксеології, за Т. Котарбінським, є такі філософські напрями, як прагматизм Ч. Пірса та В. Джемса, інструменталізм Дж. Дьюї, другий позитивізм та марксизм, а також теорія соціального біхевіоризму Дж. Г. Міда, тобто ті концепції, в основі яких лежить ідея практичного ставлення до світу. Тепер у різних сферах соціальної практики, в тому числі й в освіті дорослих, формується праксеологічна парадигма (Н. Юсуфбекова, Б. Григор'єв, В. Чумакова та ін.).

Праксеологічний підхід в андрагогії ґрунтується на понятті «досвід дорослого». Зокрема, звертаючись до ідей інструменталізму Дж. Дьюї [6], вагомим є тлумачення вченим досвіду як тривалої серії ситуацій, що змінюють одна одну, в яких, оцінюючи та добуваючи умови навколишнього

природного та соціального середовища, суб'єкт дії планує і реалізує власну життєдіяльність, прагнучи знайти ефективні й раціональні шляхи вирішення своїх життєвих проблем. Тобто досвід постає як тотальна цілісність, як весь життєвий світ людини в єдності біологічних, психологічних і соціальних складових її сутності. Знання, які ґрунтуються на діях, згідно Дж. Дьюї, мають головну, відмінну від спекулятивної, ціннісно-змістовну характеристику – доцільність. Саме цей показник є значущим у проблемній ситуації, в якій визначається раціональність або ж нераціональність знання або дії. Прагматичне тлумачення раціональності як доцільності радикально змінює розуміння призначення андрагогіки.

У межах цієї парадигми практичну андрагогіку доцільно вивчати як раціональну організовану андрагогом практико-орієнтовну систему учіння дорослого, де ціннісно-цільовим орієнтиром є доцільна корисність. Останнє розуміється як суб'єктивна міра задоволення, що його отримує дорослий від учіння як найважливішого орієнтира освіти дорослих. Учіння не складає опозиції поняттю «навчальна успішність», бо на базовому рівні категоризації андрагогічного процесу ієрархічно значущим є поняття «практична успішність» через соціокультурну специфіку відповідного феномену професійної діяльності дорослого. Отож, праксеологічний підхід дає змогу визначити найістотнішу рису практичної андрагогіки – пріоритет доцільної корисності або чи практичної успішності новоутворень для професійної діяльності дорослого набутих в андрагогічному процесі (у порівнянні з навчальною успішністю, на яке зорієнтовано більшість показників ефективності процесу вищої освіти та якості її результатів).

У контексті обґрунтованих положень на базі Івано-Франківського ОІППО для науково-педагогічних працівників системи післядипломної педагогічної освіти було проведено авторські курси з проблеми «Практична андрагогіка». Слухачі отримали освітній Е-кейс.

Серед освітніх матеріалів, які отримали слухачі курсів був робочий зошит, що став логічним продовженням авторських розробок із проблеми практичної андрагогіки, розроблено з урахуванням запитів слухачів на дистанційному етапі. Запити та побажання слухачів згруповано у три блоки: освітній (отримати навчально-методичні матеріали з практичної андрагогіки та організації методичної роботи); емоційний (позитивна атмосфера; задоволення формою проведення курсів); організаційний (проведення тренінгів; зрозумілість освітніх кроків завдяки наявній циклограмі роботи слухача).

У робочому зошиті вперше здійснено спробу системного відбору вправ – спеціальних завдань, що виконуються для набуття певних навичок, закріплення наявних знань із практики навчання дорослих. Одним зі стимулів появи цього робочого зошиту – відсутність дотепер узагальнених і синтетичних практичних доробок. Були капітальні праці в «науковому» (the scientific stream) та «артистичному, або інтуїтивному / рефлексивному» (the artistic or intuitive /reflective stream) (поняття М. Ноулза [15]) напрямках в освіті дорослих. Але праць, що охоплювали б та інтерпретували професійну діяльність викладача-андрагога системи післядипломної педагогічної освіти у цілісності, у взаємодії наукової, навчальної та методичної складової – не було. Причина полягала, певно, не так у методологічній площині, як в об'єктивних обставинах

діяльності викладача-андрагога (інституційному визнанні такої діяльності в системі післядипломної освіти), так і в суб'єктивному аспекті (неготовності викладачів до самоусвідомлення цілісності своїх функцій, надання пріоритету освітньо-просвітницькій та менеджерській функціям). Відповідно до результатів опитування викладачі системи післядипломної освіти визначили такі провідні функції своєї діяльності: освітньо-просвітницька (68,8% опитаних); менеджерська (56, 3%); науково-методична (50 %); дослідницька (43,8%); викладацька (37,5 %); організаційна (25 %). Це впливало на модель підвищення кваліфікації для цієї категорії слухачів, зорієнтованої на охоплення якомога більшої кількості навчальної інформації, попри її практичну потрібність. Із сучасними змінами в освітній сфері, продиктованими необхідністю модернізаційного поступу України в умовах глобалізаційних змін, стало очевидним, що ця модель вже дуже завузька, тому є необхідність виходу за її межі та конструювання практичної, адекватнішої відповідно до вимог часу й запитів слухачів. Цілком природно – з огляду на стан суспільства та розвиток педагогічної освіти й науки – авторські курси з проблем практичної андрагогіки.

Отже, запропонований робочий зошит став можливим завдяки досягненням в андрагогіці, представленими дослідженнями фундатора М. Ноулза [15], так і напрацюваннями авторів, вищою мірою компетентних у відповідних розділах теорії та практики освіти дорослих [1; 2; 3; 4; 9; 10; 11].

Структурно робочий зошит сформовано з врахуванням як наукової, навчальної та методичної діяльності викладача-андрагога в системі післядипломної педагогічної освіти, так і їх запитів. З'ясовано, що доцільно корисними є такі аспекти.

По-перше, найголовніший блок функціонування системи післядипломної педагогічної освіти – *особистісний*, бо як фундаментальний створює умови для самовизначення особистості педагога. Низький рівень розвитку самовизначення призводить до невдач у фаховій діяльності. Сучасна актуалізація проблеми самовизначення в контексті практичної андрагогіки зумовлена тим, що зростають зміни у суспільстві «керованого хаосу», які породжують необхідність вироблення кожною людиною власного ставлення до того, що відбувається. За цих умов самовизначення педагога стає важливою складовою його професійного розвитку, адже сутнісно спрямовує діяльність на активне виявлення і ствердження індивідуальної позиції у проблемних ситуаціях, коли педагог опиняється перед необхідністю альтернативного вибору і має приймати прагматичне рішення. Особистість дорослого – вибір – свобода – цю концептуальну тріаду можна розглядати як маркер практичної андрагогіки.

Відтак у завданнях першого блоку – *Дорослий у практичній андрагогіці* – систематизовано кілька пізнавальних елементів для практичної андрагогіки, зокрема: аналіз категорії дорослості; класифікація віку; особливості двофазного розвитку дорослого та інтелектуальні здібності; проектування віртуального освітнього простору для інтелектуального розвитку дорослого.

По-друге, функціями викладача-андрагога у «сітьовому суспільстві» (network society) є дослідження пізнавальних цінностей дорослого з метою не лише проектування змісту навчання, технологічної підтримки, аналізу потенціалу інструментів у віртуальному освітньому просторі, а й інтеграція технологій у контексті змісту та навчальної практики (TPCK; e-TPCK), тобто

мова йде про новий напрям – когнітивного розуміння складних взаємодій між вмістом, педагогікою, учнями та технологіями, що може призвести до успішної інтеграції кількох технологій у навчання.

Саме цей аспект розкривається у другому блоці – *Дослідження пізнавальних цінностей дорослого для проектування змісту й технологій навчання* – завдяки розробленому тренінговому заняттю.

По-третє, сутнісно професійна діяльність викладача-андрагога спрямовується на наукову, навчальну, методичну діяльність. Звідси й необхідність системного аналізу типових професійних завдань, представлених у третьому блоці – *Індивідуальна культурна лабораторія андрагога (наукова, навчальна, методична)*.

Підсумовує кожен блок вправа-роздум (рефлексія). Пунктирно позначимо кілька завдань робочого зошита.

Завдання. Коло Анаксімена. Одного разу учень філософа Анаксімена запитав його, чому з кожним роком він все більше сумнівається в тому, про що раніше говорив без сумнівів. Анаксімен накреслив на піску два кола – мале і велике – і пояснив: «Маленьке коло – це мої знання в юності. Велике коло – це те, що я знаю і розумію сьогодні. З роками коло моїх знань збільшується. Все, що поза колом знань – це незнання. Чим ширше коло знань, тим більше воно стикається з незнанням і породжує все більше сумнівів і питань».

Впишіть в коло Ваші знання про дорослого як суб'єкта учіння.

Завдання. Метаморфози дорослішання. Американський теоретик і практик освіти дорослих М. Ноулз визначив основні принципи навчання дорослих (див. таблицю 1).

Позначте (+) та аргументуйте вплив віку (зокрема для таких вікових груп: 18-25, 26 – 39 та 40 – 59) на реалізованість принципів. Порівняйте із сучасними закордонними дослідженнями та висловленими ідеями Б. Ананьєва про двофазність розвитку психофізіологічних функцій у зрілості (таблиця 1).

Завдання. Як розробити анкету для вивчення освітніх запитів і потреб дорослих? Перш ніж розробити запитання анкети, потрібно чітко відповісти собі на кілька запитань (підготовча робота до розроблення анкети): «що я хочу дізнатися?»; «стосовно кого я хочу дізнатися?»; «що я хочу зрозуміти?»; «для кого я хочу розробити анкету?»; «які запитання я хочу сформулювати?».

За допомогою Google форми створіть свою анкету для слухачів.

Таблиця 1

Метаморфози дорослішання (завдання)

Принципи навчання дорослих (за М.Ноулзом)	Вікова група – 18 – 25	Вікова група – 26 – 39	Вікова група – 40 – 59
життєва і професійна перспектива			
самостійність			
досвіду			
орієнтації на навчання			
мотивації навчання			
готовність до навчання			
постійний розвиток			

(особистісного потенціалу)			
включення в діяльність, яка віддалена від навчання (ігрова) для дорослих			
практична спрямованість			
ринок праці (система неперервності освіти забезпечує виживання людини, як фахівця, особистості, самоствердження в умовах ринку праці)			
контекстне навчання			

Завдання. Як найменуванати освітні курси, або типи заголовків. Науковці виділяють кілька типів заголовків: назви загального характеру (Історія лінгвофілософських учень; Українська мова в освітньому просторі; Риторика в освіті дорослих); назви, які конкретизують питання, що досліджуються автором (Концепція мовленнєвого жанру М. Бахтіна; Специфіка мови професійного спілкування); назви, що висвітлюють особливості авторської постановки питання (Сучасне термінотворення: симптоми й синдроми).

Запропонуйте заголовки освітніх курсів, класифікуйте за означеними вище типами.

Отже, світ «мережевого суспільства» (network society), який сутнісно вище за інформаційне, принципово змінює підвищення кваліфікації й освітній простір, створює умови для професійного розвитку особистості в непоодиноких предметностях, а завдяки системі предметностей, що інтегруються в освітніх курсах. Авторські курси з проблеми практичної андрагогіки мають на меті не лише проілюструвати потенціал освіти дорослих в сучасному суспільстві, а й проаналізувати діяльність викладачів-андрагогів через пріоритет доцільної корисності або чи практичної успішності набутих в андрагогічному процесі новоутворень для професійної діяльності дорослого. Як перше видання такого формату, робочий зошит не позбавлений певних вад. Керуємося при цьому сентенцією: немає такої поганої книги, яка б хоч частково не була корисною (лат.: Nullus est liber tam malus, ut non aliqua parte prosit).

Література

1. Андрущенко В. Філософія неформальної освіти: проблеми та перспективи розвитку / Віктор Андрущенко // Вища освіта України: теорет. та наук.-метод. часоп. 2013. – № 4. – С. 5-9.
2. Архипова С. П. Освіта дорослих як фактор соціальної адаптації і соціального захисту / С. П. Архипова [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.nbuv.gov.ua/portal/natural/Nvuu/Ped/2009/www16/Arhipova.pdf>.
3. Архипова С. П. Основи андрагогіки : навчальний посібник / С. П. Архипова. – Черкаси; Ужгород: Мистецька лінія, 2002. – 184 с.
4. Горшкова В. В. Образование взрослых в контексте становления глобальной культуры / В. В. Горшкова // Человек и образование. – 2010. – № 3 (24). С. 9–13.
5. Дем'яненко Н. Трансформація концепції освіти дорослих у другій половині ХХ - на початку ХХІ століття / Н. Дем'яненко // Вища освіта України : Теоретичний та науково-методичний часопис. – 2011. – №2. – С. 59-65.
6. Дьюи Дж. Реконструкція в філософії / Дж. Дьюи. М.: Логос, 2001. 168 с.
7. Котарбинский Т. Трактат о хорошей работе = Traktat o dobrej robocie. Wydanie trzecie, rozprawione i rozszerzone / Под ред. проф. Г.Х. Попова; пер. с польск. Л.В. Васильева и В.И. Соколовского. – М.: Экономика, 1975. – 271 с.

8. Котарбинский Т. Задачи праксеологии// Котарбинский Т. Избранные произведения / Т. Котарбинский – М.: Издательство иностранной литературы, 1963. С. 775–888.
9. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Авт.-упор. Лук'янова Л. Б., Аніщенко О. В. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.
10. Скрипник М. І. Практична андрагогіка в післядипломній педагогічній освіті: категорійно-понятійне тлумачення / М. І. Скрипник // Післядипломна освіта в Україні. 2015. – № 2. – С. 18 – 25.
11. Скрипник М. І. Практична андрагогіка: особливості навчання дорослих // Наукові записки КУТЕП. – 2016. – № 2. – С. 24 – 30.
12. Слуцький Є. Є. Етюд до проблеми будування формульно-праксеологічних засад економіки / Є. Слуцький // Записки соціально-економічного відділу. – Київ: Українська Академія наук, 1926. – Т.4. – С. 1 – 11.
13. Чернишова Є. Р., Скрипник М. І. Практична андрагогіка в післядипломній педагогічній освіті: Науково-методичний посібник. Книга 2. Дидактичне портфоліо андрагога / Євгенія Родіонівна Чернишова, Марина Іванівна Скрипник; Держ. вищ. навч. закл. «Ун-т менедж. освіти». – К., 2015. – 70 с.
14. Чернишова Є. Р., Скрипник М. І., Сорочан Т.М. Практична андрагогіка в післядипломній педагогічній освіті: Науково-методичний посібник. Книга 1. Евтагогіка: практична андрагогіка для самоосвіти андрагога / Євгенія Родіонівна Чернишова, Марина Іванівна Скрипник; Тамара Михайлівна Сорочан; ДВНЗ «Ун-т менедж. освіти». – К., 2015. – 191 с.
15. Knowles, M.S., Holton III, E.E., Swanson, R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development. – 6th edition. – London, New York, etc.: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. – P. 36.
16. Study Programme Syllabus for Education for Teachers in the Folk High School Programme. – Linkoping: University of Linkoping, 2002. – 16 p.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Сорочан Т.М.

anprof@ukr.net

ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Ідеал суспільства знань, проголошений у доповіді міжнародної комісії з освіти для XXI століття «Освіта: прихований скарб», передбачає, що знання мають швидко оновлюватись та практично застосовуватись, бути затребуваними людиною у процесі її особистісного і професійного розвитку, самореалізації у професійній діяльності.

Реформування освіти в Україні визначає нове розуміння професіоналізму педагогів як здатності діяти в інноваційному середовищі. Отже, мають швидко змінюватись навички, що зумовлюють успіх педагогів у професійній діяльності та кар'єрі. Педагог як доросла людина епохи цифрових технологій та суспільства знань навчається, вдосконалюється в професії і реалізує свій потенціал, опановує нові грані професійної культури, формує інноваційне професійне мислення. За таких умов освіта стає самоцінністю і суттєво впливає на формування ціннісних орієнтацій особистості, громадянську позицію педагогів.

Джерелом розуміння сутності й спрямованості освітніх реформ є нова філософія освіти В. Кременя, в якій обґрунтована концепція та теоретичні основи цінностей суспільства знань, людиноцентризму, навчання на засадах компетентнісного підходу, важливість оновлення ціннісно-сміслових засад

професійної діяльності педагогів [1]. Ці теоретичні та методологічні засади визначають смисл і стратегічну мету професійного розвитку педагогів у післядипломній освіті.

У цьому контексті ключовою проблемою стає безперервність освіти професіоналів. Дорослим, зокрема педагогам, потрібні не самі знання, а вирішення важливих професійних проблем. Знання виступають умовою досягнення цілей у професійній діяльності. Відбувається перенесення акценту із набуття нових знань на їх застосування.

Зазначені чинники зумовлюють актуальність проблеми безперервного навчання педагогів як дорослої аудиторії, пошуку нових освітніх технологій, які б дали їм ключ до швидкого опанування нових цінностей, оновлення навичок і адаптації в інноваційних умовах реформування освіти.

Такий потенціал, на нашу думку, закладений в теорії та практиці трансформаційного навчання, що може бути застосовано в післядипломній педагогічній освіті України.

В. Курило, В. Луговий, Н. Ничкало, В. Олійник, О. Савченко, П. Саух, О. Сухомлинська, наголошуючи на необхідності утвердити стабільну демократію та громадянське суспільство в країні, підкреслюють, що лише самодостатня особистість здатна брати на себе відповідальність і бути ефективною в ринковій економіці [3].

Обґрунтовуючи закономірності безперервного професійного розвитку на засадах андрагогіки, науковці О. Аніщенко, О. Бондарчук, Н. Клокар, Л. Лукьянова, В. Олійник, С. Сисоєва, зазначають, що в системі неперервної освіти наукові знання стають фактором оновлення педагогічної практики, забезпечується цілісність, неперервність, випереджувальна спрямованість розвитку професіоналізму педагогічних працівників.

Однією з методологічних основ реформування післядипломної освіти педагогів є концепція «Нова українська школа». Глобальна мета її реалізації полягає в підвищенні рівня людського капіталу в державі. Посилюється тенденція затребуваності суспільством інновацій в освіті, що зумовлює необхідність розробки принципово нових підходів до взаємодії педагогічної науки та практики. Концепція «Нова українська школа» центрована на особистості того, хто навчається, її потребах, інтересах, розвитку.

На перший погляд може здаватися, що поняття гуманізму, пріоритету розвитку особистості, уважного ставлення до індивідуальності усвідомлені педагогами. Проте ці важливі категорії, які визначають філософію змін, потребують переосмислення, поглиблення, опанування як психологічних основ, так і нових педагогічних технологій.

Концепція «Нова українська школа» спрямовує післядипломну освіту педагогів на цінності сучасної освіти, що надає глибокого смислу і значущості оновленню змісту і технологій освітнього процесу.

Академік В. Олійник та представники його наукової школи досліджують сучасний контекст, науково-педагогічні основи та технології післядипломної освіти як важливої складової освіти дорослих (О. Бондарчук, М. Кириченко, Н. Клокар, О. Отич, Л. Сергєєва, В. Сидоренко, М. Скрипник, Т. Сорочан). Зокрема, стосовно післядипломної педагогічної освіти дослідники підкреслюють, що за роки незалежності України ця система динамічно розвивалась, відбулася її трансформація, що супроводжувалось суттєвими

інституційними, організаційно-управлінськими, кадровими, змістовими, технологічними змінами. Це дозволило перейти до цілісного, системного забезпечення професійного розвитку педагогічних кадрів і науково-методичного супроводу реформування освіти на різних її етапах. У цьому процесі національна система післядипломної педагогічної освіти України, зауважують науковці, зустрічається з викликами, пов'язаними, по-перше, з інтеграцією її у європейський освітній простір. По-друге, виникає необхідність визначення місця післядипломної педагогічної освіти не лише в глобальній системі освіти впродовж життя, але й у системі національної культури та освіти зокрема [4].

Методологія професійного розвитку педагогів у системі післядипломної освіти враховує сучасне розуміння навичок професійної діяльності. У звіті Світового банку «Навички для сучасної України» характеризуються три групи навичок, які визначають не лише особистий успіх у професії, а й впливають на статус організації в цілому в певній професійній сфері [8]. До них належать когнітивні навички (інтелект, базові навички та складна розумова діяльність, наприклад, критичне мислення); соціоемоційні навички (поведінка, установки та особистісні якості, які дають можливість людині орієнтуватись в особистих та соціальних ситуаціях); технічні навички (спеціальні знання та навички, необхідні для виконання роботи за фахом).

Це дає орієнтир для визначення змісту та технологій навчання педагогів. Він має бути варіативним, з урахуванням фактичного рівня розвитку навичок у педагогів, а також диференційованим, із спрямуванням на формування різних типів навичок.

Одним із теоретичних концептів післядипломної педагогічної освіти як складової освіти дорослих стало поняття професіоналізму. Професіоналізм – сукупність компетентностей, які формуються в системі університетської освіти, розвиваються в системі післядипломної освіти на основі культурних, гуманістичних та демократичних цінностей й дозволяють фахівцю здійснювати професійну діяльність у сучасних соціально-економічних умовах.

Професія, професійна діяльність педагогів передбачають певне коло повноважень, у якому вони компетентні діяти. Для того, щоб бути реалізованими в діяльності, повноваження мають бути забезпечені сформованими у фахівця здатностями виконати професійну діяльність. Це один із аргументів щодо взаємозв'язку понять «компетентності» та «професіоналізму». Очевидно, чим більш розвинуті компетентності, тим професійна діяльність виконується на більш високому рівні, що є однією з визначальних ознак професіоналізму.

Післядипломна освіта з позицій компетентнісного підходу розглядається як більш спеціалізована та диференційована порівняно з бакалаврським та магістерським рівнями. Аргументуємо це тим, що в університеті майбутні фахівці здобувають фундаментальну освіту, яка потім стає основою безперервного навчання впродовж життя та професійного розвитку, що відбуваються в системі післядипломної освіти.

Отже, нові реалії життя у світі, який змінили технології, процеси трансформації в економічній та суспільній сферах України, зумовлюють посилення уваги до тих досліджень і технологій, що відкривають шлях до розвитку професіоналізму педагогів. Серед таких інноваційних теорій освіти

дорослих слід виокремити трансформаційне навчання (transformative learning), основи теорії та практики якого заклав Дж. Мезіров (J. Mezirow). На думку Дж. Мезірова (J. Mezirow), трансформація – це процес, у якому особистість критично усвідомлює, яким чином і чому в неї сформована певна картина світу, розуміння того, яким чином можна змінити її та моделі поведінки, а також остаточний вибір щодо оновлення діяльності на основі цього нового розуміння (Mezirow J., 2003).

Дж. Мезіров та інші представники цього напрямку (Р. Бойд (R. Boyd), С. Брукфілд (S. Brookfield), Д. Диркс (J. Dirkx), Дж. Майерс (J. Myers) та ін. вважали, що трансформаційна або перетворювальна освіта спрямовується на перспективу зміни ставлень, цінностей, ментальності, дій особистості у трьох вимірах: психологічному (зміни в розумінні себе), ціннісному (зміна переконань) та поведінковому (зміна стилю життя). С. Брукфілд (S. Brookfield) наголошував, що перетворювальним можна визнати лише те навчання, що включає фундаментальні питання, дає виклик наявним смислам або змінює мислення та дії особи. Трансформаційне навчання, таким чином, базується не просто на рефлексії, а на критичній рефлексії. Дослідники Р. Бойд (R. Boyd) і Дж. Майерс (J. Myers) обстоюють іншу думку. Вони підкреслюють психосоціальний аспект трансформаційного навчання і центрують увагу на логіці (R. Boyd, J. Myers, 1988) [7; 9].

Поштовхом до трансформаційного навчання для особистості, стверджують дослідники, є ситуація невизначеності, необхідності діяти в обставинах, які є викликом інтелектуальним, емоційним, соціальним, моральним або їхнім поєднанням. Така ситуація може спершу викликати стрес, невпевненість, але потім спонукає до пошуку нових поглядів та перспектив. Трансформація починається тоді, коли людина набуває здатності бачити власну ситуацію в іншому аспекті. За таких умов людина потребує не отримання нової інформації у процесі навчання, а нового досвіду для усвідомлених змін. Це супроводжується переосмисленням переконань, цінностей, аналізом різних точок зору.

Якщо взяти за основу ідею трансформаційного навчання щодо зміни картини світу, тобто, ментальності, а також відповідної зміни поведінки, зокрема, професійної діяльності, то можна сказати, що сучасні технології освіти дорослих, у тому числі педагогів, мають спрямовуватись на трансформацію професіоналізму.

Трансформація професіоналізму – якісна зміна професіоналізму, зумовлена набуттям фахівцем нового рівня здатності й готовності до професійної діяльності в умовах цифрового світу та суспільства знань, що відбувається в процесі трансформаційного навчання в системі формальної, неформальної, інформальної освіти дорослих.

Схарактеризуємо чинники, які суттєво впливають на необхідність трансформації професіоналізму фахівців у період реформ. Перш за все, таким чинником слід вважати входження суспільства до цифрового світу. Цілі розвитку інформаційного суспільства в Україні знаходяться на шляху узгодження з орієнтирами європейського розвитку. Серед документів, покладених в основу цього процесу, – ініціатива «Цифровий порядок денний для Європи» («Digital agenda for Europe»), яка визначає пріоритетні позиції розбудови інформаційного суспільства в рамках європейської стратегії

економічного розвитку «Європа 2020: стратегія розумного, сталого і всеосяжного зростання» («Europe 2020: A strategy for smart, sustainable and inclusive growth»). В Україні Кабінет Міністрів затвердив «Цифровий порядок денний. Інформаційні технології і засоби навчання, 2017, Том 61, №5. 2 України 2020» («Digital Agenda for Ukraine 2020») [6].

Першочерговим завданням у документі визначено поширення цифрової освіти. У цьому контексті застосовуються поняття «цифрової грамотності», «цифрової компетентності», «цифрового інтелекту». На ринку праці основними трендами стають цифрові навички, які тепер розглядаються як ключові.

Отже, перед післядипломною педагогічною освітою постає перспектива навчити педагогів користуватися цифровими ресурсами та капіталізувати отримані навички. Це означає нагальну необхідність підготовки кадрів до використання цифрових технологій, що може бути реалізована шляхом поширення цифрових засобів навчання, хмарних сервісів, забезпечення доступу до спільного контенту, звернення до масових он-лайн курсів. Поняття цифрової компетентності, цифрової грамотності, цифрової культури стають своєрідними індикаторами професіоналізму сучасного педагога.

Другим чинником трансформації професіоналізму є поширення лідерства у різних сферах професійної діяльності. Лідерство – це концепція, яка ґрунтується на людських стосунках, взаємодії та партнерстві. Лідер посідає особливе місце серед своїх послідовників (команди) завдяки або визнаній усіма ефективній діяльності, або завдяки властивостям особистості впливати на інших людей. Педагогічна діяльність є сферою міжособистісної взаємодії, тому лідерство орієнтує на спільне досягнення освітніх цілей. Андрагог-лідер здатний зробити аудиторію дорослих своїми однодумцями або послідовниками. Він здійснює освітню діяльність на основі опанування сутності та технологій лідерства, усвідомлення і прийняття позиції та соціальної ролі лідера.

Третім чинником трансформації професіоналізму є зміна цінностей. Відбувається перехід від цінностей тоталітарного суспільства (слухняність, одноманітність, колективізм як синонім нівелювання) до цінностей демократичного суспільства (повага до особистості, пріоритет розвитку, критичне мислення, креативність, інноваційність). Нова система цінностей становить основу трансформаційного навчання, адже нові знання та навички ґрунтуються на оновленні професійної самосвідомості.

Післядипломна педагогічна освіта є складовою системи освіти дорослих. Тому можна стверджувати, що трансформація професіоналізму педагогів визначається певними закономірностями освіти дорослих.

У контексті вимог законодавства України та сучасних досліджень у галузі освіти дорослих оновлюється місія установ і організацій, що здійснюють формальну та неформальну освіту дорослих. Якщо раніше пріоритет надавався системі формальної освіти, то наразі неформальна освіта, яка має широкі можливості для варіювання, швидше відповідає на виклик підвищення вимог суспільства і окремих професійних спільнот до результатів освіти. Місія формальної та неформальної освіти дорослих постає як смисл суспільно значущої діяльності щодо утвердження цінностей освіти впродовж життя. Вона може суттєво вплинути на такі ключові напрями: життєдіяльність і розвиток

самої особистості, ринок праці та соціальний ефект, що співпадає з ключовими напрямками трансформації професіоналізму педагогів.

Місія освіти дорослих реалізується як утілення важливих, корисних для суспільства й особистості, пріоритетних цілей-цінностей освітньої діяльності, а саме: набуття особистістю навичок життя і професійної діяльності в цифровому світі, залучення до культури, сприяння саморозвитку і самоосвіті, забезпечення можливостей для особистісного успіху та кар'єри. У соціальному плані відбувається вплив освіти дорослих на загальний рівень культури населення, громадянську активність, змістовне проведення дозвілля, навички комунікації, що, в свою чергу, спонукає педагогів до трансформації власного професіоналізму.

Сучасна освіта дорослих ґрунтується на принципі неперервності, що в більшості досліджень розглядається як визначальний, стратегічний орієнтир суспільного прогресу. Безперервність освіти є провідним фактором соціально-економічного розвитку суспільства та важливою умовою розвитку особистості [2].

На нашу думку, безперервна освіта дорослих не є лінійним процесом, у вимірі неперервності вона не має завершення ані з позицій результату, ані з позицій визначення часу. У такому розуміння трансформація професіоналізму теж процес неперервний.

Завершення певних етапів навчання дорослих за різними формами не означає, що навчання завершено в цілому. Якщо раніше законодавство вимагало, наприклад, обов'язкового підвищення кваліфікації педагогів у певні терміни, як правило, пов'язані з процесом атестації або набуття іншої категорії, посади тощо, що вважались завершеними на підставі видачі відповідного свідоцтва, то наразі змінюваний ринок праці і нормативно-правове поле стимулюють швидке оновлення знань і накопичення навичок у короткі терміни. Так, ретроспектива досвіду організацій, закладів і установ різних галузей, які здійснюють підвищення кваліфікації, свідчить про поступове скорочення термінів навчання фахівців на курсах підвищення кваліфікації від 3-6 місяців (70-ті роки ХХ ст.) до 2-5 днів у сучасних умовах. Пояснюється це не лише фінансовою доцільністю, а й зміною каналів доступу дорослих людей до інформації, розповсюдженням цифрових освітніх технологій, затребуваністю результатів навчання, які можуть бути застосовані «тут і зараз».

Щодо результату неперервної освіти в сучасному розумінні зауважимо, що він визначається компетентностями, які здобув фахівець. Швидка зміна затребуваності тих чи інших компетентностей на ринку праці в період реформ стимулює безперервне їх оновлення. Отже, будь-яку сукупність набутих компетентностей та будь-який рівень їхнього розвитку не можна вважати кінцевим, остаточним результатом освіти дорослих. Таким чином, трансформація професіоналізму як процес, значно більш складний і особистісно орієнтований, потребує спеціальних технологій.

Трансформаційне навчання в післядипломній освіті передбачає відповідальність педагога за результат, зміну зовнішнього контролю на внутрішній. Навчання має проводитись з урахуванням контексту зовнішнього світу, а педагоги – бути переконаними в тому, що саме і з якою метою вони вивчають, яким чином це пов'язано з їхньою професійною діяльністю.

У період реформ одним із найважливіших джерел розвитку професіоналізму педагогів стає досвід. Опрацювання досвіду інноваційної діяльності (способи набуття, навички осмислення, аналізу, узагальнення, застосування в різних умовах, передавання колегам) може розглядатись як нова ключова інтеграційна компетентність педагога й чинник трансформації його професіоналізму. Це зумовлює необхідність у системі післядипломної педагогічної освіти застосовувати сучасні технології опанування професійного досвіду та навчання педагогів на основі практичного досвіду. Ми пропонуємо узагальнити їх терміном експірієнс-технології (від *англ.* experience – досвід).

Експірієнс-технології – це сукупність технологій освіти дорослих, основою яких є опанування та застосування різних видів досвіду особистості.

Експірієнс-технології є втіленням провідного принципу андрагогіки – навчання, що ґрунтується на досвіді. Вони органічно вписуються в контекст трансформаційного навчання, оскільки мотивують педагогів щоразу аналізувати й переосмислювати власний досвід і досвід колег, змінювати звичну картину світу та моделі поведінки і професійної діяльності.

Дослідження показало, що більш ефективними є нелінійні форми навчання педагогів, можливість опанування нових стратегій та моделей діяльності й поведінки. Ефективними методами досягнення цієї мети є кейс-технологія, проблемне навчання, моделювання, рольова гра, вправи на формування команди.

Трансформаційне навчання передбачає широке опрацювання практичного педагогічного досвіду. Так, наставництво, менторство надає можливості досвідченим педагогам передавати досвід. У процесі навчання педагоги можуть обмінюватися досвідом застосування методів навчання, обговорювати нове бачення проблем. Методами опрацювання практичного досвіду можуть бути його фіксація або представлення (скрайбінг, відеоролик, презентація, інфографіка); передавання (майстер-клас, воркшоп); формування (практикум, тренінг).

У післядипломній педагогічній освіті поширюється робота в малих групах, консультації, навчання за індивідуальним навчальним планом, що сприяє забезпеченню освітніх потреб кожної особистості. Популярними і поширеними є проектні методи. Особливо ефективні вони в ситуації, коли в процесі навчання педагоги мають отримати конкретний результат, який потім можна використовувати в практичній діяльності.

Усе більш важливим стає зворотній зв'язок аудиторії та викладача, що дає можливість отримати інформацію щодо реального та потенційного результату навчання. Як правило, навчальна сесія завершується оцінюванням (евалюацією) результатів, рефлексією кожним педагогом власних успіхів і трансформації професіоналізму, а також визначенням задач наступного етапу навчання. Зауважимо, що окремий метод не може дати позитивного результату. Методи мають використовуватись комплексно з урахуванням мети навчання, рівня розвитку та перспектив трансформації професіоналізму педагогів.

Отже, трансформація професіоналізму педагогів у період реформ забезпечується сучасними технологіями післядипломної освіти, серед яких перше місце посідають технології опанування і передавання досвіду

(експірієнс-технології). Трансформація професіоналізму передбачає перехід педагогів з одного стану до іншого:

- від розуміння себе як «гвинтика», від якого мало залежить загальний результат – до професіонала, який на високому рівні виконує професійну діяльність відповідно до встановленої компетенції;
- від застосування обмеженої кількості окремих способів дій – до опанування технологій професійної діяльності на сучасному рівні;
- від статусу виконавця – до позиції лідера;
- від роботи відповідно до наказу без критичної рефлексії – до професійної діяльності в команді;
- від звички до примусу – до утворення нових смислів, мотивації, розуміння смислу й мети професійної діяльності;
- від освіти «раз і на завжди» – до освіти впродовж життя;
- від знань, умінь, навичок – до компетентностей, які обов'язково включають ціннісний компонент;
- від очікування тотального контролю – до відповідальності;
- від обов'язковості щодо виконання чітко визначених дій – до свідомого відповідального вибору напрямів і технологій професійної діяльності.

Система післядипломної педагогічної освіти виконує важливу місію підготовки педагогів усіх інших ланок освіти (від дошкільної до вищої) до роботи в умовах реформування. У різні роки бажаним кінцевим результатом післядипломної освіти педагогічних та керівних кадрів вважалися різні новоутворення, а саме: кваліфікація, компетентність, педагогічна майстерність, педагогічна творчість. Зараз у педагогічній науці та практиці поширюється застосування категорії «професіоналізм», що інтегрує уявлення про високий рівень професійної компетентності та діяльності фахівців. Трансформація професіоналізму педагогів є відповіддю на виклики інноваційних процесів, які відбуваються в системі освіти.

Література

1. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі. – К.: Товариство «Знання», 2010.
2. Лук'янова Л., Аніщенко О. Освіта дорослих в Україні: нові можливості для розвитку педагогічної науки і практики // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). – К.: Педагогічна думка, 2017. – С. 267–275.
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні. – К.: Педагогічна думка, 2016.
4. Олійник В.В., Кириченко М.О., Отич О.М., Сорочан Т.М., Бондарчук О.І. Діденко Н.Г., Сергеева Л.М., Клокар Н.І., Сидоренко В.В., Скрипник М.І. Проблеми і перспективи розвитку післядипломної педагогічної освіти в умовах розбудови Нової української школи // Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 25-річчя НАПН України). – К.: Педагогічна думка, 2016. – С.382–391.
5. Теорія та методика професійно-педагогічної підготовки освітянських кадрів: акмеологічні аспекти. – К.: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018.
6. Цифрова адженда України – 2020. [Електронний ресурс]. – URL: <https://ucci.org.ua/uploads/files/58e78ee3c3922.pdf>
7. Boyd Robert D., and Myers, J. Gordon. «Transformative Education» // International Journal of Lifelong Education 7. – 1988. – № 4 (October–December). – P. 261–284.
8. Del Carpio, Ximena, Olga Kupets, Noel Muller, and Anna Olefir. 2017. Skills for a Modern Ukraine. Overview booklet. World Bank, Washington, DC. License: Creative Commons Attribution CC BY 3.0 IGO.
9. Mezirow J. Transformative learning as discourse // Journal of Transformative Learning. – 2003. – №1. – P. 58–63.

АНДРАГОГІЧНА КОМПЕТЕНТНІСТЬ ВИКЛАДАЧА В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Гомеля Н.С.

enes63@ukr.net

Київський професійно-педагогічний коледж імені Антона Макаренка

У сучасних умовах євроінтеграції та розвитку неперервної освіти, спрямованих на реалізацію ідей Болонського процесу, важливо зосередити увагу на теоретико-методичному обґрунтуванні організації освітнього процесу в системі післядипломної освіти. Для цього необхідно враховувати специфіку трансформації професійних функцій педагога в умовах інформаційного суспільства. Серед актуальних викликів сучасної формальної освіти щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів є створення відповідних педагогічних умов для сприяння всебічному усвідомленню необхідності самоорганізації особистісного зростання; підтримки фахового професійного розвитку; актуалізації важливості оволодіння новими знаннями, інноваційними тенденціями та технологіями, що підносять на новий рівень планування і реалізацію педагогічної кар'єри протягом усієї професійної діяльності.

Нині у практиці діяльності закладів формальної освіти щодо підвищення кваліфікації педагогічних кадрів не завжди враховуються ці чинники. Серед основних причин, на наше переконання, є недотримання основних принципів андрагогіки педагогами, які здійснюють освітню діяльність та чіткої сформованості у них андрагогічної компетентності. Тому сьогодні постає питання про активізацію та оптимізацію застосування андрагогічних підходів до організації та змістового наповнення діяльності всіх освітніх закладів, що забезпечують такий важливий напрям, як підвищення кваліфікації педагогічних працівників. Звідси, мета статті: визначити можливі вектори удосконалення підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі формальної освіти з урахуванням андрагогічної складової.

Аналіз наукових джерел, присвячених педагогічним чинникам, які враховуються у процесі створення ефективної системи підвищення кваліфікації, свідчить про те, що проблема врахування андрагогічних особливостей педагогів-андрагогів ще не знайшла достатнього висвітлення в науково-педагогічній літературі.

Побудова національної системи освіти в Україні передбачає новий підхід до професійної підготовки педагогічних працівників і розвитку їх професійної компетентності. «Процес підвищення кваліфікації педагогів передбачає, насамперед, їх розуміння необхідності розвиватися професійно протягом життя» [2, с. 34]. У державних та міжнародних документах із проблем освіти наголошується на необхідності формування нової генерації педагогічних кадрів, підготовленої до якісного забезпечення освітніх потреб особистості, розвитку її інтелектуального та культурного потенціалу. Проблеми професіоналізму вчителя, його педагогічної майстерності стають дедалі більш значущими у теорії і практиці професійного розвитку, тому саме діяльність педагогів-андрагогів, які задіяні у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників, покликана створити відповідні педагогічні умови для професійного зростання педагогів-практиків, що сприятиме всебічному усвідомленню ними

необхідності підтримувати фаховий професійний розвиток упродовж педагогічної діяльності, утвердити в розумінні важливості оволодіння новими знаннями, інноваційними підходами і технологіями.

Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що створити атмосферу взаємоповаги, співробітництва, толерантності, свободи самовираження, заохочування, відвертості, стимулювання зацікавленості в підтримуванні розвитку дорослого можна лише на засадах особистісного підходу, що синтезує в собі гуманістичний підхід, який дає можливість сприймати людину як «відкриту можливість» самоактуалізації, якій притаманний певний ступінь свободи від зовнішньої детермінації завдяки тим цінностям, якими вона керується; індивідуальний підхід, основою якого є індивідуалізація (особлива форма організації освітньої діяльності, за якої відбувається постійне вивчення суб'єкта взаємодії, його індивідуальних особливостей і розроблення на цій основі навчальних завдань для кожного); акмеологічний підхід як прагнення до відновлення цілісності суб'єкта, який досягає рівня зрілості, коли його індивідуальні, особистісні й суб'єктно-діяльнісні характеристики вивчаються у взаємозв'язках для того, щоб сприяти досягненню вищих професійних рівнів; синергетичний підхід, який передбачає відкритість освіти, інтеграцію наявних способів освоєння особою світу, включення синергетичних уявлень у процес професійно-педагогічної освіти; культурологічний підхід як конкретно-наукова методологія пізнання і перетворення педагогічної реальності, зумовлений об'єктивним зв'язком особи з культурою, як системою цінностей; системний підхід до професійно-педагогічної діяльності як цілісний підхід до вивчення людини як індивіда, особистості, суб'єкта діяльності, індивідуальності задає орієнтацію на єдність вивчення й реального вдосконалення майбутньої діяльності педагога; аксіологічний підхід орієнтує педагога на загальнолюдські, професійні й національні цінності, ціннісну спрямованість у педагогічній діяльності; компетентнісний підхід передбачає розвиток професійної компетентності педагогів, а саме: набуття спеціальних знань, умінь і навичок, які дозволять використовувати особистісні якості та професійні прагнення з метою розвитку індивідуальних особливостей; діяльнісний підхід визначає особистісний розвиток педагога-практика.

Формальна післядипломна педагогічна освіта викладачів спрямовується на виявлення інтегративних факторів розвитку психолого-педагогічної компетентності на основі міждисциплінарних підходів, формування ціннісно-сислової позиції, забезпечення варіативності та свободи вибору альтернативних моделей підвищення кваліфікації. Відзначимо й таке завдання формальної післядипломної освіти, як розвиток та вдосконалення особистісних якостей фахівця, на чому акцентує увагу В. Воронцова.

Особистісно орієнтований характер післядипломної педагогічної освіти підкреслює Т. Хлебнікова: «Особливості організації особистісно орієнтованого навчання в системі післядипломної освіти, суб'єктами якого є дорослі люди, вимагають: виявлення побажань, інтересів, очікувань, досвіду слухачів з метою індивідуалізації роботи з ними, забезпечення певного балансу особистісної компетентності й сучасних вимог до професіонала, до культури самостійної діяльності; розробки технології, орієнтованої на вимоги практики і вже набутий досвід слухачів; а також виявлення досягнутого результату, тобто

зміну у потребах, інтересах, мотивації, знаннях і вміннях індивіда» [6, с. 71–18]. Визначені дослідницею особливості особистісно орієнтованого підходу виявляються у спіранні на досвід педагогічної діяльності, орієнтації післядипломної освіти викладачів гуманітарних дисциплін не тільки на зміни у методичних знаннях, уміннях, а й на зміни особистості – потреби, інтереси, ціннісні ставлення до професійної діяльності.

Ми погоджуємось з положенням Ю. Присяжнюка [5], що сучасна система підвищення кваліфікації педагогічних працівників як безперервний процес орієнтована на таку освіту, результат якої спонукатиме учнів та педагогів до переосмислення системи цінностей (цінностей досягнення цілей, цінностей процесу отримання продукту (знань), цінностей саморозвитку), а викладачів (андрагогів) – розглядати систему підвищення кваліфікації як цілісність, основну увагу якої сконцентровано на залученні слухачів до пошуку засобів і способів вирішення реальних професійних проблем, призводить до визначення цілей, функцій і видів педагогічної діяльності викладачів і встановлення їх взаємозв'язку.

Водночас зазначимо, що процеси саморозвитку, котрі гармонійно поєднані із самоосвітою, не є відокремленими від загальної системи післядипломної освіти, вони розглядаються як її складова. У Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні відзначається, що гнучкість, динамічність і варіативність післядипломної освіти забезпечуються завдяки функціонуванню різноманітних організаційних форм, що включають: перепідготовку, підвищення кваліфікації, спеціалізацію, стажування, навчання в аспірантурі та докторантурі. Сутність перепідготовки полягає в отриманні іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду; до спеціалізації належать набуття фахівцем здатності виконувати окремі завдання та обов'язки, які мають особливості в межах спеціальності; розширення профілю (підвищення кваліфікації) – це набуття особою здатності виконувати додаткові завдання та обов'язки в межах спеціальності. Найбільш поширеною формою післядипломної освіти викладачів вищих закладів освіти є стажування, яке визначається як набуття особою досвіду виконання завдань та обов'язків певної спеціальності. Підвищення кваліфікації педагогічних працівників як основна форма професійного вдосконалення здійснюється в інститутах післядипломної педагогічної освіти та на факультетах (в інститутах) педагогічних і класичних університетів; перепідготовка і спеціалізація – у педагогічних і класичних університетах; стажування – в університетах, наукових установах Національної академії педагогічних наук України та інститутах післядипломної педагогічної освіти. Цікавим є досвід Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка, де здійснюється підвищення кваліфікації педагогів та майстрів професійного навчання для системи професійно-технічної освіти.

Таким чином, перспектива поновлення та актуалізації гуманізації післядипломного педагогічного процесу на засадах андрагогіки в умовах формальної освіти пов'язана з взаємопроникненням психолого-педагогічних, гуманітарних та спеціальних дисциплін, з одного боку, а з іншого – з посиленням ролі гуманітарної освіти, яка формує у дорослої людини інший світогляд – філософський. Цей шлях навчання на основі міждисциплінарного

підходу сприяє розвитку у педагога глобалізації та нестандартності мислення, здатності вирішувати комплексні проблеми, що постають на стику різних областей, бачити взаємозв'язок фундаментальних досліджень, технологій і потреб суспільства, вміти оцінити ефективність того чи іншого нововведення, організувати його практичну реалізацію. Саме тому важливо враховувати в процесі підвищення кваліфікації педагогів андрагогічні складові роботи з дорослими.

Зміст і структура андрагогічного підходу містять: вимоги до діяльності, принципи, форми і методи організації професійної перепідготовки й умови їх ефективного застосування (врахування індивідуальних особливостей, перебудову техніки взаємодії викладача зі студентами, самостійне навчання, спільну діяльність, опору на життєвий і професійний досвід, розвиток освітніх потреб тощо) [3, с. 179-181]. Зазначимо, що В. Буренко розроблено і теоретично обґрунтовано модель професійної перепідготовки педагога в системі післядипломної педагогічної освіти в умовах формальної освіти на засадах андрагогічного підходу. Її компонентами дослідник вважає вимоги до діяльності, методи і принципи навчання дорослої людини. Ця модель дає можливість проаналізувати:

1. Методи навчання (групові, ігрові, рефлексивні, комбіновані, інтегровані, проблемно-пошукові).

2. Мотивацію навчання (досвід викладача, індивідуальні можливості, індивідуальні стилі навчання, активні форми роботи з розвитку професійних умінь, роль викладача у створенні оптимальних умов для професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю.

3. Принципи навчання дорослих (самостійне навчання, спільна діяльність, опора на досвід, індивідуалізація, системність, контекстність, актуалізація, еkleктичність, самосвідомість).

4. Принципи педагогічної творчості викладача (суб'єктивність, діагностика, оптимальність, взаємозалежність).

Підкреслимо, що В. Буренко аналізує педагогічні умови реалізації андрагогічного підходу до професійної перепідготовки педагогів:

- структуру готовності педагогів до професійної перепідготовки, яка містить мотиваційну, змістову і процесуальну складові;
- методику визначення рівнів готовності студентів до професійної перепідготовки;
- процес формування готовності фахівців до здобуття другої педагогічної спеціальності;
- методику вдосконалення освітнього процесу на факультетах післядипломної освіти;
- ефективні форми і методи роботи з розвитку професійних умінь педагогів;
- роль викладача у створенні оптимальних умов для професійної перепідготовки.

Щоб забезпечити вищезазначені педагогічні умови для успішної реалізації завдань щодо підвищення кваліфікації педагогічних працівників, педагогам потрібно володіти андрагогічною компетентністю. На думку Л. Гаєвської, андрагогічна компетентність передбачає знання та розуміння принципів та особливостей навчання дорослих, володіння технологіями

мотивації до навчання та розвитку, зміни професії та роду діяльності. Професійно-педагогічними компетенціями андрологів є такі: педагогічно-методична, психологічна, інформаційно-комунікаційна, загальнонаукова, загальнокультурна. Вчена підкреслює володіння андрагогічними знаннями у різних рівнів у всіх сферах професійної діяльності, оскільки одним із їх завдань є створення умов для розвитку і саморозвитку професійного і особистісного [1, с. 18-19]. Н. Савченко андрагогічну компетентність визначає як інтегративну якість особистості, яка передбачає здатність допомогти дорослій людині опанувати певні вміння та навички, розвивати творчі здібності дорослої людини.

Отже, андрагогічна компетентність розглядається переважно як якість викладачів системи післядипломної освіти, які залучені до надання послуг дорослим: консультантів, соціальних працівників, фахівців служби зайнятості, управлінців і є обов'язковою складовою професійної компетентності [1, с. 7, 10-11, 18-19, 42].

Освіту дорослих В. Лунячек розглядає як суб'єкт-суб'єктний освітній процес, ефективність якого визначається ступенем продуктивності освітньої взаємодії між викладачем і слухачем. Ключовим моментом освітнього процесу підготовки керівників у рамках андрагогічного підходу є взаємодія викладача, наділеного певними якостями, які дозволяють йому здійснювати андрагогічне керівництво, і слухачів, вмотивованих на професійне самовизначення, усвідомлену потребу в неперервному саморозвитку та самовдосконаленні, ставлення до навчання як пріоритету професійної діяльності. Викладач не повинен орієнтуватися на передачу готових знань. З метою розвитку освітньої активності слухачів, збагачення та напрацювання варіантів ефективних рішень управлінських завдань потрібно будувати стратегію взаємодії досвіду слухачів. Така підтримка слухачів буде сприяти усвідомленню їх власного потенціалу та забезпечить прагнення до саморозвитку. Відповідно андрагогічні принципи підготовки керівників реалізуються за таких умов: орієнтації викладачів на запити слухачів; сформованості у слухачів критичного ставлення до власного досвіду, готовності до реального оцінювання й перегляду своїх професійних дій; створення таких умов навчання, які б спонукали слухачів до активної позиції учасника освітнього процесу та перенесення андрагогічної позиції в реальну професійну діяльність [4].

Андрагогіка розглядає процес навчання дорослого як процес розвитку, що передбачає не просте повторення соціального досвіду, а його збагачення, привнесення нових цінностей, розширення нових структур діяльності. На наше переконання, цьому сприяє розповсюдження персональних комп'ютерів і бурхливий розвиток глобальних комп'ютерних комунікацій, що висувають нові вимоги до інтенсивності оновлення знань і умінь фахівців, а отже, і до самоосвітньої освіти в цілому. Кожний індивідуум, використовуючи як традиційну систему освіти, так і безперервну освіту на базі ІКТ, залишаючись на одному і тому ж формальному освітньому рівні, може удосконалювати свою професійну кваліфікацію, свою професійну майстерність; підійматися по ступенях і рівнях професійної освіти; не тільки продовжити, але і змінити профіль освіти.

Отже, стає очевидним, що в умовах інформаційного суспільства освіта має бути безперервною, а в його реалізації істотну роль відіграють ІКТ.

Використання перспективних ІКТ в реалізації безперервної освіти ставить нові непрості завдання, рішення яких торкається педагогіки, методики, забезпечення якості навчання, права інтелектуальної власності та інше.

Інформаційно-комунікаційний освітній простір – це віртуальне середовище, що включає безліч освітніх ресурсів для підтримки навчальної діяльності і рішення задач навчання на базі глобальних комп'ютерних комунікацій. Реалізація даного завдання лежить у площині забезпечення фасилітації і підтримки, а не традиційного навчання: «для цього необхідно створити відповідний предмет, «накласти» його на ту енергію, яка у нього вже є, але не реалізована». Такий підхід обумовлює необхідність створення у дидактиці освіти дорослих спеціального предмета навчаючої діяльності, що дозволяє задавати рамку управління фасилітацією.

Фасилітація дає можливість дорослому зняти бар'єри свідомості, які не відповідають мотивації досягнення, заважаючи тим самим реалізувати професійні прагнення та забезпечити кар'єрне зростання [7]. Це досягається шляхом андрагогічного супроводу безперервної самоосвіти дорослих у системі післядипломної педагогічної освіти:

- забезпечення поступової інформатизації системи освіти, спрямованої на задоволення освітніх інформаційних і комунікаційних потреб учасників навчально-виховного процесу;

- запровадження дистанційного навчання із застосуванням у освітньому процесі та бібліотечній справі інформаційно-комунікаційних технологій поряд із традиційними засобами; розроблення індивідуальних модульних навчальних програм різних рівнів складності залежно від конкретних потреб, а також випуску електронних підручників;

- створення індустрії сучасних засобів навчання, що відповідають світовому науково-технічному рівню і є важливою передумовою реалізації ефективних стратегій досягнення цілей освіти.

Отже, серед актуальних проблем функціонування сучасних закладів формальної післядипломної педагогічної освіти в умовах інформаційного суспільства є створення відповідних педагогічних умов для професійного розвитку викладачів-практиків, сприяння всебічному усвідомленню педагогом необхідності підтримувати фаховий розвиток упродовж педагогічного становлення, допомога в розумінні важливості оволодіння новими знаннями, інноваційними підходами і технологіями.

Література

1. Андрагогічні підходи у професійному навчанні безробітних: матеріали наук.-методол. семінару (15 травня 2013 р., м. Київ). – К.: 2013. – 168 с.
2. Балл Г. Гуманізація освіти як джерело особистісної свободи / Г. Балл / Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство : наук.-метод. зб. / [ред. кол. Н. Софій (голова), І. Єрмаков (керівник авторського колективу і науковий редактор) та ін.]. – Київ : Контекст, 2000. – 336 с.
3. Буренко В. М. Роль викладача у створенні сприятливих умов для навчання дорослих / В. М. Буренко // Теоретичні питання освіти та виховання: зб. наук. праць. – К.: КНПУ, 2001. – № 17.
4. Лунячек В.Е. Формування управлінською компетентності керівника загальноосвітнього навчального закладу на засадах андрагогіки / В.Е. Лунячек, М.Є. Смирнова // Теорія та методика управління освітою. – 2010. – № 3. – [Електронний ресурс]. – URL: <http://tme.umo.edu.ua/docs/4/10elneel.pdf>

5. Присяжнюк Ю. С. Андрагогічні підходи до роботиз педагогічним колективом, щодо створення гуманізованого освітнього середовища ЗНЗ / Ю.С. Присяжнюк // Імідж сучасного педагога. – 2010. – № 3. – С. 26–32.
6. Семиченко В.А. Актуальні проблеми реформування системи післядипломної освіти в Україні / В. А. Семиченко // Післядипломна освіта в Україні. – 2002. – № 2. – С. 56–60.
7. Шинкаренко А.П. Обучающее консультирование в системе бизнес-образования / А.П. Шинкаренко // Вопросы методологии. – 1998. – № 1-2. – [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.fondgp.ru/lib/journals/vm/1998/1-2>

KOMPETENCJE NAUCZYCIELA W KONTEKŚCIE WIELOKULTUROWOŚCI W EDUKACJI WCZESNOSZKOLNEJ

Janicka-Panek T.

T. Janicka[@medyk.edu.pl](mailto:janicka@medyk.edu.pl)

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Odmienność kulturowa jest szansą doświadczania nieznanymi kontekstów społecznych oraz politycznych, umożliwia życiowy rozwój człowieka, stawia przed nim nowe wyzwania i skłania do refleksji oraz reinterpretacji postaw. Koniec XX wieku i początek XXI wieku charakteryzują się znacznym wzrostem zainteresowań życiem i historią innych narodów. Po przystąpieniu Polski do Unii Europejskiej w 2004 roku, zjawisko wielokulturowości znacznie się zintensyfikowało; mam na myśli zarówno emigrację, jak i imigrację. Wielokulturowość, inspirowana przemianami społeczno-gospodarczymi, została spowodowana między innymi przez zniesienie, poszukiwanie, nowe ustalenia granic, wymianę handlową. Sadzę, że wzrosło zainteresowanie historią kraju i dziedzictwem narodowym, kulturą regionalną, co obserwuje się w wielu krajach Europy; zwłaszcza na terenach przygranicznych. Wielokulturowość stała się przyczyną intensyfikowania kontaktów zagranicznych, podpisywania umów, powoływania firm, nawiązywania znajomości i zawierania małżeństw wielokulturowych, tworzenia możliwości kształcenia, kreowania nowej jakości życia społecznego i gospodarczego. Nie bez znaczenia są tutaj pokojowe warunki realizacji wyżej wymienionych przedsięwzięć.

Zjawisko otwarcia granic, wynikającej stąd migracji, spowodowały konieczność wprowadzenia nowej regulacji prawnej w wielu dziedzinach życia, w gospodarce, kulturze i w edukacji. Stąd też w dokumencie UE z roku 2005, zatytułowanym «*Wspólne europejskie zasady dotyczące kompetencji i kwalifikacji nauczycieli*», stwierdza się, że *nauczyciele przyczyniają się do przygotowania uczniów do roli obywateli Unii Europejskiej i pomagają uczniom zrozumieć znaczenie uczenia się przez całe życie*. Odpowiednie przygotowanie nauczycieli do pracy w klasach wielokulturowych staje się niezbędnym warunkiem umożliwienia integracji oraz adaptacji ucznia cudzoziemca w nowym środowisku szkolnym. Według tegoż dokumentu *nauczyciele powinni promować mobilność i współpracę w Europie i wspierać wzajemny szacunek i zrozumienie kultur. Powinni także wiedzieć, w jakim stopniu edukacja wpływa na kształtowanie się spójnych społeczeństw. Powinni rozumieć równowagę między poszanowaniem i uświadomieniem sobie różnorodności kultur, a znajdowaniem wspólnych wartości. Muszą rozumieć, co powoduje spójność społeczeństwa, a co wykluczenie i zdawać sobie sprawę z etycznych wymiarów społeczeństwa wiedzy* [1]. W cytowanym

dokumencie wśród kompetencji współczesnego nauczyciela, związanych z organizacją procesu uczenia się i nauczania, wymieniono między innymi umiejętność pracy w wielokulturowej i zróżnicowanej społecznie klasie [2]. Zatem konieczne jest ciągle doskonalenie warsztatu pracy współczesnego nauczyciela, by móc sprostać wyzwaniom XXI wieku, komunikować się, korzystać z zagranicznych osiągnięć, uczyć się innych języków. Zadanie to postawiono także przed dziećmi w wieku przedszkolnym oraz młodszymi uczniami. Najczęściej wybieranym językiem obcym przez polskich uczniów stał się język angielski, jako język w pewnym sensie uniwersalny. Jeśli w grupie przedszkolnej lub klasie szkolnej pojawi się dziecko obcojęzyczne, język angielski umożliwia komunikację, co oddziałuje korzystnie na obie strony.

Pojęcie wielokulturowości. Wielokulturowość – to pojęcie wywodzące się z języka angielskiego, czego odzwierciedleniem jest termin multiculturalism. Jest to stwierdzenie obiektywnego faktu zróżnicowania kulturowego danego społeczeństwa lub- szerzej- faktu istnienia na świecie odmiennych kultur etnicznych, grup religijnych, subkultur [3, s. 474].

Wielokulturowość to współwystępowanie na tej samej przestrzeni dwóch lub więcej grup etnicznych o odmiennych kulturowo cechach dystynktywnych: wyglądzie zewnętrznym, języku, wyznaniu, wyglądzie, układzie wartości, które przyczyniają się do wzajemnego postrzegania odmienności z różnymi skutkami [4, s. 15].

Wielokulturowość to wielość akceptowanych systemów sądów normatywnych i dyrektywalnych, zderzających się ze sobą, co może mieć konsekwencje zarówno pozytywne jak i negatywne. Takie rozumienie wielokulturowości wskazuje na jej oderwanie (czasem całkowite) od tradycyjnego wymiaru etniczno-terytorialnego. Poznanie innych kultur to poznanie ich systemów norm i zaleceń określających formy ich ekspresji [5].

W szkołach w Polsce realizują obowiązek szkolny uczniowie pochodzący z różnych krajów i kontynentów; w jednej ze szkół anglojęzycznych w Łodzi odnotowano obecność dzieci z Tajwanu, Wietnamu, Chin i Indii. W Polsce przebywa około trzech milionów Ukraińców; zdarza się, że uzyskują oni kartę stałego pobytu, podejmują aktywność zawodową, sprowadzają rodziny, posyłają dzieci do przedszkola lub szkoły, nawiązują przyjazne stosunki z Polakami, łączą ich przyjazne więzy. Wielokulturowość jest istotnym powodem, by poszerzać wzajemną wiedzę o języku własnym – ojczystym, ale także o kulturze kraju pochodzenia innych.

Dwujęzyczność w klasie szkolnej i grupie rówieśniczej tworzy interesujące warunki kształcenia i rozwoju, zarówno dla nauczyciela, jak i dla uczniów, modyfikuje funkcję wychowawczą i opiekuńczą.

Kompetencja komunikacyjna w klasie wielokulturowej. Kompetencje określane są najczęściej jako zakres czyjejś wiedzy, umiejętności lub odpowiedzialności. Pojęcie kompetencji określane jest również jako zakres pełnomocnictw i uprawnień, zakres działania organu władzy lub jednostki organizacyjnej; zakres czyjejś władzy, umiejętności i odpowiedzialności.

Przez edukację wielokulturową należy rozumieć proces wychowawczo-oświatowy, którego celem jest kształtowanie rozumienia odmienności kulturowych od subkultur we własnej społeczności poczynawszy, aż po kultury odległych przestrzennie społeczeństw – oraz przygotowanie do dialogowych interakcji z

przedstawicielami innych kultur. Prowadzić to ma, drogą krytycznych refleksji, ku wzmocnieniu własnej tożsamości kulturowej [6, s. 109].

Klasa wielokulturowa jest dla nauczyciela prowadzącego o wiele bardziej wymagająca. Jest to nauka życia w wielojęzycznej i wielokulturowej rzeczywistości, oparta na wzajemnych relacjach pełnych tolerancji i wzajemnego poszanowania. Program takiej klasy powinien być rozszerzony o różnorodność kulturową i jej źródła, dla lepszego zrozumienia siebie nawzajem.

Istotną rolę w nauczaniu stanowi komunikacja w grupie/w klasie. Musi być oparta na wzajemnych otwartych relacjach, gdzie głównym czynnikiem współpracy między uczniem, a nauczycielem jest zaufanie. Dopiero w tych warunkach kompetencje uczniów mogą być rozwijane. Efektem takiej atmosfery staje się zdolność do porozumiewania się z uczniami obcojęzycznymi, pochodzącymi z różnych kręgów wielokulturowych. Według Elżbiety Zawadzkiej kompetencja międzykulturowa to «kompleks analityczno-strategicznych umiejętności w stosunkach z przedstawicielami innych narodowości. Poprzez wiedzę o innych kulturach i kulturowo uwarunkowanych formach zachowania, poprzez ich pozbawioną uprzedzeń analizę, kompetencja interkulturowa umożliwia uwrażliwienie w stosunku do kulturowo uwarunkowanej inności, jak również zmianę istniejących nastawień i poszerza przez to możliwości interpretacji i działania danego indywiduum». [7, s. 451–465]. Dlatego prowadząc zajęcia w takiej grupie, ważne jest posiadanie przez nauczyciela wiedzy na temat religii, języka i kultury swoich uczniów. Pomoże to w znalezieniu porozumienia z grupą (także z rodzicami dzieci), bycie mediatorem, a także w rozwiązywaniu różnego rodzaju konfliktów na tle klasy lub grupy.

Odnosnie kompetencji europejski program kształcenia językowego zakłada: rozwijanie międzykulturowej kompetencji komunikacyjnej – doskonalenie umiejętności językowych, pozwalających na funkcjonowanie w europejskiej wielojęzycznej i wielokulturowej rzeczywistości; [7, s. 467]; uczenie się przez działanie, sprzyjające budowaniu kompetencji społecznych, tak ważnych w szybkim nawiązywaniu kontaktów z nowymi kolegami i koleżankami w szkole [7, s. 468].

Uczeń staje się aktywnym odbiorcą procesu nauczania – uczenia się. To na jego współpracy i kreatywności oraz podejściu do otaczającej rzeczywistości nauczyciel może opierać cały system kształcenia i wychowania w klasie. Uczeń jest aktywnym uczestnikiem i współtwórcą tego procesu, może i powinien wychodzić z inicjatywami. Stąd planując pracę pedagogiczną nauczyciel zobowiązany jest do zupełnie innowacyjnego spojrzenia na edukację swoich wychowanków. Tym samym, rozwijając własne kompetencje komunikacyjne oraz swoich uczniów, może korzystać z różnego rodzaju programów: typu Comenius, Leonardo da Vinci, Erasmus, Erasmus⁺ i innych. Dzięki międzynarodowej wymianie kształtujemy tolerancję dla różnorodności, uczymy rozumienia odmienności. Miasto Łódź jest ze swej natury historycznej wielokulturowe, co może ułatwiać organizację edukacji międzykulturowej.

Klasa wielokulturowa i jej specyfika. Możemy wyróżnić kilka grup obcokrajowców oraz mniejszości narodowych uczestniczących w procesie edukacji w Polsce:

1. Dzieci uchodźców i osoby starające się o status uchodźcy.

2. Dzieci imigrantów o różnym statusie (pracownicy sezonowi, osoby korzystające z pobytu tolerowanego, osoby korzystające z ochrony czasowej, imigranci nielegalni, inni).

3. Dzieci pracowników migrujących z krajów Unii Europejskiej.

4. Studenci zagraniczni.

5. Dzieci mniejszości narodowych, zwłaszcza Romowie.

6. Dzieci repatriantów.

7. Dzieci z małżeństw mieszanych [8].

8. Aby zaspokoić rynek potrzeb napływających grup obcokrajowców do Polski oraz podjąć próbę asymilacji ich w naszym społeczeństwie powstały klasy wielokulturowe. Klasa wielokulturowa jest wyzwaniem, ponieważ bardzo trudno sprostać oczekiwaniom wszystkich jej członków. W różnych kulturach i tradycjach szkoła, jej pozycja oraz osoba nauczyciela są inaczej postrzegane. Przykładowo w Wietnamie i Chinach, gdzie nauka jest przepustką do lepszego świata, nacisk na kształcenie jest niezwykle istotny. Na ogół dzieci te mają olbrzymi szacunek do instytucji szkoły i do wszystkiego, co jest z nią związane. Nie podważają słów nauczyciela, nie dyskutują, nie wyrażają swoich opinii, uchodzą za grzeczne. Przyjmują za pewnik to, co usłyszą, a polecenie wykonają tak, jak tylko potrafią najlepiej, poświęcając swój czas na perfekcyjne przygotowanie się. Często ciężko im odnaleźć się w grupie, która preferuje swobodny styl uczenia się i nastawienia do szkoły. Wspomnianych uczniów-cudzoziemców cechuje pracowitość, sumienność, karność i wytrwałość. Edukacja stanowi dla nich wartość.

W przypadku Indii, gdzie możliwość kształcenia ważna jest dla dziewcząt, a dla chłopców pełni rolę drugorzędną, obraz ten jest zupełnie odmienny. Mężczyzna (ojciec) odpowiedzialny jest za utrzymanie rodziny, a kobieta (matka) za kontakty ze szkołą; zajmuje się śledzeniem procesu kształcenia dzieci. Może się tak zdarzyć, że ojciec będzie nieświadomy problemów szkolnych, jakie może mieć jego dziecko. Wymaga się więcej od dziewczynki, niż od chłopca. Często dzieciom tym ciężko wejść w polski zespół klasowy ze względu na kulturę jedzenia, stosunek do innych uczniów, nastawienie do pracy podczas zajęć.

W klasie wielokulturowej zdarzają się trudne wychowawczo sytuacje. Z jednej strony mamy dzieci obcojęzyczne, pochodzące z różnych krajów, z drugiej zaś uczniów urodzonych i wychowywanych w naszym kraju. Pierwszą grupę cechuje syndrom pierwszoklasisty, uczniowie mają problemy adaptacyjne. Początkowo są nieśmiali, trudno jest im odnaleźć się w nowym zespole i czuć swobodnie. Nie do końca znają i rozumieją zasady współżycia klasowego i potrafią się nimi posługiwać. Dzieci z innego kraju, które przybyły do klasy polskiej, czują się onieśmiałe. Zdarza się, że nie znają języka, więc nie mogą się swobodnie porozumiewać. Nie wiedzą, co się wokół nich dzieje, o czym jest mowa na zajęciach, jakie oczekiwania ma nowy nauczyciel. Powstaje sytuacja trudna i stresująca dla wszystkich uczestników procesu wychowania. Do tego dochodzą różnice kulturowe, religia, czy sposób wychowania. Druga grupa dzieci – urodzonych i wychowanych w Polsce – jest grupą, która nie ma problemów adaptacyjnych. W zetknięciu z inną kulturą, dzieci polskie jednak reagują różnie. Jedne są otwarte, odmienny kulturowo kolega zdaje się być bardziej atrakcyjny. Takiej osobie można pomóc, a dzięki temu czuć się niezbędnym i ważnym. Zdarza się, że dzieci nabywają lęki i uprzedzenia od swoich rodziców. Nie akceptują oni odmiennej religii, menu, sposobu spożywania posiłków, tradycji ubierania się i wielu

innych zwyczajów. Może się tak zdarzyć, że obcokrajowiec zostanie wyśmiany i ośmieszony przed klasą. Taka sytuacja wymaga, by nauczyciel wraz z rodzicami uczniów zadbał o spójność takiej uczniowskiej grupy; należy omówić oczekiwania i obawy oraz poznać siebie nawzajem. Nauczyciel nie powinien się wahać prosząc wszystkich rodziców o pomoc w rozwiązywaniu konfliktów klasowych na tle rasowym. Europejski system opisu kształcenia językowego, dotyczący umiejętności międzykulturowych, uważa za niezbędne: dostrzeganie związku między kulturą własną a obcą, rozwijanie wrażliwości kulturowej oraz dokonywanie właściwych wyborów strategii komunikacyjnych, odpowiednie ich użycie w kontakcie z osobami z innych kultur, pośredniczenie między kulturą własną a kulturą obcą oraz radzenie sobie z międzykulturowymi nieporozumieniami i wynikającymi stąd sytuacjami konfliktowymi, także próby przezwyciężania stereotypów [9].

Dwujęzyczność w kształceniu zintegrowanym. Budowaniu klas autorskich dwujęzycznych sprzyjają odbywane ustawicznie przez polskich nauczycieli wizyty studyjne oraz międzynarodowe wymiany dzieci, młodzieży i nauczycieli. Szkoły publiczne i niepubliczne realizują autorskie oraz innowacyjne programy kształcenia lub projekty edukacyjne, które wzbogacają ofertę szkoły.

Oprócz aspektu dwujęzyczności podczas zajęć zintegrowanych (brak podziału na klasyczne przedmioty w klasach I – III), dzieci mogą mieć dwie lub trzy godziny języka angielskiego dziennie. Taki układ zajęć daje wymierne efekty. Kształcenie zintegrowane staje się dla uczniów wyjątkowo atrakcyjne, a nauka języka obcego (często jest to język angielski) nabiera charakteru praktycznego. Cele takiej edukacji, to wprowadzenie dwujęzyczności do codziennego życia, swobodne wyrażanie myśli w języku obcym, wzbogacenie programu kształcenia zintegrowanego o słownictwo z zakresu języka obcego. W procesie dwujęzyczności chodzi o to, aby nauka drugiego języka przychodziła w miarę naturalnie, a dzieci używały go w sposób nawykowy podczas codziennych życiowych sytuacji. Przydatna może być współpraca z innym krajem, który posługuje się językiem obcym (dla polskich uczniów). Dzięki temu uczniowie zobaczą, że nauka języka daje im możliwość porozmawiania z kimś o zupełnie odmiennej kulturze i języku. Warto organizować chociaż raz w miesiącu połączenia internetowe za pomocą programu Skype, który umożliwia wideokonferencje, spontaniczne korzystanie z posiadanych umiejętności językowych. Podczas takiego połączenia możliwe jest przeprowadzenie wspólnie zajęć w obrębie wybranego tematu i wymiana doświadczeń międzynarodowych.

Elementy metodyki nauczania języka angielskiego w wielokulturowej grupie uczniów.

Metody oraz formy nauczania i uczenia się. Metody nauczania i uczenia się, to sposoby pracy oraz czynności nauczyciela, dzięki którym tworzy on środowisko umożliwiające uczniom poznawanie siebie, innych oraz otaczającej rzeczywistości, odkrywanie i nadawanie znaczeń obiektom, doświadczanie potrzeby odwoływania się do wartości. W XXI wieku, w związku z globalizacją, przed nauczycielem stają nowe i wymagające specyficznych kompetencji – zadania; w tym pojawia się potrzeba korzystania z osiągnięć współczesnej cywilizacji. Uczniowie korzystając z nowoczesnych technologii, dostępu do Internetu, zaawansowanych telefonów komórkowych i innych urządzeń, samodzielnie potrafią zdobywać wiedzę. Przed nauczycielem stoją nowe wyzwania, takie jak przekazać wiedzę w sposób bardziej atrakcyjny i przystępny, niż poprzez klasyczne metody podające, jak stworzyć w

szkole interesujące warunki kształcenia, akcentując aktywność taką jak samokształcenie. Hanna Komorowska podała klasyfikację metod nauczania, dzieląc je na konwencjonalne i niekonwencjonalne [10].

Metody konwencjonalne. Metoda bezpośrednia, zwana też metodą konwersacyjną (the communicative approach), stosowana była już w starożytnej Grecji, a także w Rzymie; nadal pozostaje aktualna. Głównym celem tej metody jest rozwijanie umiejętności prowadzenia rozmowy. Metoda ta opiera się na silnym przekonaniu o roli żywego języka o wartości sytuacji, kontekstu, a także o znaczeniu naturalnego kontaktu z autentycznym, nieszkolonym językiem obcym [10, s. 21]. Zagadnienia gramatyczne i strukturalne wprowadzane są mimo chodem, podczas swobodnych konwersacji. Duży nacisk kładzie się na swobodę i płynność wypowiedzi ucznia. Metoda ta stosowana jest do dziś w szkołach, w których uczą native speakerzy oraz w szkołach działających w kraju języka docelowego.

Metoda gramatyczno-tłumaczeniowa – jej założenia opierają się na umiejętności czytania i rozumienia tekstu. Jednak mówi się, iż metoda ta jest niewystarczająca dla sprawnego opanowania „żywego” języka.

Metoda autolingwalna – przyjęła wiele cech metody bezpośredniej, ale również dodała ćwiczenie form lingwistycznych w kombinacji z tworzeniem rutyn językowych. Metoda ta jest jedną z pierwszych, która ma swoje korzenie zarówno w lingwistyce, jak i w psychologii oraz miała wpływ na rozwój innych metod. Metoda ta za cel nauki języka uznaje opanowanie czterech sprawności językowych, w kolejności od słuchania i mówienia do czytania i pisanie.

Metoda kognitywna – powstała w latach 70-tych. Za nadrzędny cel uznaje ona osiągnięcie kompetencji językowej. Stanowi ona zaprzeczenie metody autolingwalnej, w której największy nacisk kładzie się na mechaniczne zapamiętywanie i powtarzanie struktur językowych. Metoda ta zwróciła po raz pierwszy uwagę na twórczy charakter posługiwania się językiem obcym, a także ma rolę sprawności receptywnych – szczególnie słuchania [10, s. 22]. Popęłniane błędy językowe (w kontekście tej metody) są nieocenionym narzędziem, prowadzącym do rozwijania refleksji i analizy. Z założenia prowadzą do samodzielności i swobody wypowiedzi uczących się.

Metoda community language learning – stawia na aktywność i kreatywność uczniów; materiały do ćwiczeń w mówieniu na zajęciach tworzą uczący się, analizując z nauczycielem wybrane zagadnienie leksykalne lub gramatyczne.

Metody niekonwencjonalne. Do metod niekonwencjonalnych Hanna Komorowska zalicza:

metodę reagowania całym ciałem (Total Physical Response), w skrócie TPR. Jej twórcą jest dr James J. Asher. Stosowana jest głównie w uczeniu dzieci, gdzie udział ucznia ograniczony jest do realizowania coraz bardziej skomplikowanych językowo poleceń nauczyciela. Celem tej metody jest uruchomienie obydwu półkul mózgowych, zarówno lewej, odpowiadającej za język i mowę, jak i prawej, odpowiedzialnej za realizację ruchu fizycznego. Takie działanie, zdaniem naukowców [10, s. 24], wpływa w sposób niezwykle efektywny na naukę języków obcych. Metoda ta nie zakłada pracy z podręcznikiem, bazuje na innych pomocach dydaktycznych, dążąc jednocześnie do stworzenia pozaklasowych sytuacji, takich jak sklep, dworzec, bar. Niekonwencjonalność tych działań sprawia, iż nauka

języka angielskiego staje się dla dzieci nową przygodą, w której z chęcią biorą udział;

metodę The Silent Way – wykorzystuje się ją głównie do pracy z dorosłymi, w pierwszym etapie nauki, jednakże jej elementy mogą być stosowane również w nauczaniu dzieci, jako część zajęć; szczególnie po intensywnej części ruchowej. Założeniem tej metody jest odejście od typowego, hałaśliwego trybu lekcji, na rzecz ciszy i medytacyjnego wręcz skupienia. Ważne są tu działania nauczyciela, który ma za zadanie ograniczyć pole widzenia uczniów, w celu zwiększenia ich koncentracji. Metoda ta wykorzystuje nietypowe środki dydaktyczne, na przykład pałeczki Cuisenaire'a, tablice fonetyczne i leksykalne, w których wykorzystywane są kolory. Proste zdania i wyrazy są demonstrowane, słownictwo stopniowo jest rozszerzane;

metodę naturalną (The Natural Approach) zakłada, podobnie jak TPR, że sukces w nauce języka obcego zależy od wyeliminowania stresu, zahamowań i lęku przed popełnianiem błędów. Nauka powinna odbywać się w sposób podobny do akwizycji języka ojczystego tak, jak uczy się niemowlę, słuchając, przyglądając się mimice i gestom mówiącego/nauczyciela, a kiedy będzie gotowe na produkcję języka, wypowiadając zdania. Metoda ta opiera się ponad to na przekonaniu, że kluczową sprawą dla powodzenia nauki jest wyeliminowanie stresu. Zdaniem naukowców wszelkie negatywne emocje, typu lęk, niechęć wstyd tworzą filtr afektywny, czyli blok uniemożliwiający skuteczną naukę [11, s. 145].

Metoda naturalna zwróciła uwagę na sprawność rozumienia ze słuchu, która przecież w naturalnej akwizycji języka ojczystego rozwija się jako pierwsza, zanim dziecko zacznie mówić. Ogromną rolę odgrywa tu nauczyciel, który ma za zadanie dostarczenie uczniom jak największej ilości prostych, czytelnych wypowiedzi, przy jednoczesnym zapewnieniu atmosfery bezpieczeństwa i akceptacji. Dzisiaj metoda ta cieszy się powodzeniem w nauczaniu najmłodszych, a także dorosłych nieśmiałych i wycofanych z natury;

metoda Counselling Language Learning (CLL) – powstała w USA w latach siedemdziesiątych ubiegłego stulecia. Metoda ta wywodzi się z doświadczeń działań terapeutycznych, gdzie interakcje językowe, posługiwanie się językiem ma miejsce w grupach, między członkami grupy, a uczący się naprawdę czują potrzebę porozumiewania się między sobą. W grupie odzywają się, więc tylko ci, którzy mają na to ochotę. Nauczyciel jest obserwatorem, stoi zewnątrz i tłumaczy z języka rodzimego na obcy, następnie nagrywa wersję obcojęzyczną na taśmę. Wtedy uczeń wypowiada wersję obcojęzyczną już samodzielnie. Tak powstaje wspólny «podręcznik», na bieżąco tworzony przez grupę uczących się. Aczkolwiek proces ten może wydawać się śmieszny i mało efektywny, metoda CLL ma swoje uznanie we współczesnej glottodydaktyce. Uczniowie pracują w grupach i zespołowo tworzą zadania. Nauczyciel, podobnie jak podczas stosowania metody CLL, to doradca, wspierający uczącego się w procesie uczenia się, stwarzający odpowiednie warunki umożliwiające skuteczne nauczanie. Odpowiedzialność w tym procesie spoczywa na uczącym się głównie, tak, więc rośnie jego autonomia i motywacja. Potrzeby uczącego się są najważniejsze. Relacja nauczyciel-uczeń opiera się na empatii i partnerstwie [10, s. 25]. Aby umożliwić uczniowi uczenie się w działaniu, nauczyciel zobowiązany jest tworzyć jak najwięcej sytuacji bogatych w przeżycia, które będą angażowały ucznia. Sprzyja temu nauczanie i uczenie się multimedialne

oraz polisensoryczne, realizacja projektów edukacyjnych z elementami języka obcego.

Formy kształcenia. Nauczanie języka angielskiego wśród małych dzieci, zróżnicowanych kulturowo, najefektywniej przebiega w formie słuchowej, komunikacyjnej oraz poprzez zabawę. Rozumie się przez to gry, zabawy ruchowe, gimnastykę, zabawy muzyczne i teatralne (dramę), rymowanki, piosenki, bajki, opowiadania, wierszyki, filmy DVD i inne aktywności. Sposób pracy w tej grupie wiekowej jest ważniejszy, niż jej wymierny efekt, gdyż motywacja do pracy stanowi fundament do dalszej, wieloletniej pracy. Formą nadrzędną powinno stanowić osłuchiwanie dzieci z językiem obcym, bazując na metodzie naturalnej, która zakłada, że dziecko należy uczyć w taki sposób, w jaki uczyło się ono języka ojczystego. Nauczyciel powinien stosować krótkie, zwarte zwroty, związane z aktualnymi sytuacjami dotyczącymi klasy, zachowania się, czy zwykłymi, rutynowymi czynnościami. Stanowi to wprowadzenie do umiejętności mówienia w języku obcym [12, s. 27].

Formy organizacyjne określają sposób organizacji pracy z uczniami. Determinowane są przez takie czynniki, jak cele, treści i wiek uczniów. Wincenty Okoń podzielił je według następujących kryteriów: kryterium liczby uczniów, kryterium miejsca uczenia się: zajęcia szkolne i pozaszkolne kryterium czasu trwania zajęć. Zgodnie z tym, do pierwszego kryterium zalicza się jednostkowe (korepetycje) i zbiorowe (system klasowo-lekcyjny, laboratoryjno-lekcyjny i warsztatowo-lekcyjny) formy organizowania pracy uczniów. Stosownie do miejsca pracy uczniów, dzieli się te formy na zajęcia szkolne, tj. nauka w klasie podczas lekcji, praca w laboratorium, warsztacie szkolnym, świetlicy oraz pozaszkolne, tj. praca domowa, wycieczka, zajęcia (...). Z punktu widzenia trzeciego kryterium, jakim jest kryterium czasu trwania zajęć, formy dzieli się na czas lekcyjny oraz pozalekcyjny, obejmujący m.in. koła zainteresowań, lekcje języków obcych, czy treningi sportowe. Zajęcia pozalekcyjne mogą być organizowane zarówno w szkole, na przykład w świetlicy, jak i poza jej murami [13, s. 76]. Istotne jest to, by zajęcia te skupiały uczniów z różnych kultur, aby mogło toczy się wychowanie wielokulturowe (wielość kultur współwystępujących w ramach jakiejś społecznej i politycznej całości) [14, s. 308].

Uwzględnienie wielokulturowości najpierw w procesie kształcenia kandydatów do zawodu nauczyciela, a następnie w edukacji małego dziecka i młodszego ucznia, jest odpowiedzią na powstanie społeczeństw wielokulturowych oraz pedagogiczną powinnością wychowania dla pokoju. Niezwykle interesujące są prognostyczne scenariusze rozwoju międzynarodowej i transnarodowej oświaty [15, s. 343–352].

Szansą na stworzenie oświaty demokratycznej staje się edukacja międzykulturowa, oparta na odmiennej aksjologii i polityce społecznej, wynikającej z dostrzegania potrzeb oraz oczekiwań jednostek i grup [14, s. 309]. Edukację międzykulturową definiuje się najczęściej jako «ogół wzajemnych wpływów i oddziaływań jednostek i grup, instytucji, organizacji, stowarzyszeń, związków, sprzyjających takiemu rozwojowi człowieka, by stawał się on w pełni świadomym i twórczym członkiem wspólnoty rodzinnej, lokalnej, regionalnej, wyznaniowej, narodowej, kontynentalnej, kulturowej i globalnej - planetarnej oraz był zdolny do aktywnej samorealizacji, niepowtarzalnej i trwałej tożsamości i odrębności» [16, s. 44–45].

Jak zauważa J. Nikitorowicz, poszukiwanie modelu (modeli) współczesnej pedagogiki międzykulturowej, opartej na paradygmacie „współistnienia”, staje się ciągle aktualnym i trudnym wyzwaniem edukacyjnym. Wasyl Kremień nie bez powodu do jednego z rozdziałów *Filozofii edukacji* dał następujące motto, autorstwa W. Tołstycha: «Jądrem pojęcia globalnego świata jest idea powszechnej współzależności. To jest zasadniczo nowa jakość współzależności krajów i narodów wewnątrz wspólnoty światowej». W optyce tej sentencji przywołany autor konfrontuje *narodowo-duchowe (narodowo-kulturowe)* z *globalnie-racjonalnym (globalno-ponadnarodowym)*, podkreślając, iż to pierwsze przede wszystkim zachowuje osobowość w człowieku. Wielokulturowość nie może być współcześnie identyfikowana jako próba ujednoczenia; jest to podejście błędne. W trzecim tysiącleciu w kontekście powszechnie wzrastających determinacji globalistycznych taka (duchowa – przyp. Autorki), właściwość narodu uświadamiana jest jako zadanie. W jego ignorowaniu kryje się zagrożenie pozbawiania przyszłości nie tylko poszczególnych narodów, lecz również całej ludzkości [17, s. 146–184]. Takie podejście jest całkowicie zasadne w czasie kształtowania ukraińskiej tożsamości narodowej.

Pedagogika przyszłości, pedagogika wielokulturowości powinna odnosić się do praktyki edukacyjnej i obejmować rzeczywiście wykonywane czynności dydaktyczno-wychowawcze i opiekuńcze, mając na uwadze wartości tradycyjne; w tym narodowe. Cel ten ma szansę być uwzględnianym w pracy pedagogicznej, o ile zostanie dostrzeżony przez pedagogów i zamieszczony w podstawie programowej edukacji wczesnoszkolnej [18], a następnie w podręcznikach i materiałach dydaktycznych dla uczniów [19].

Sadzę, że kształcenie w przyszłości stanie się bardziej narodowe niż to, które obserwujemy współcześnie. Oby stało na straży tożsamości narodowej i poszanowania odrębności, tolerancji, a jednocześnie było źródłem pokoju na świecie.

Literatura

1. Sielatycki M. Program edukacyjny «Warszawa różnorodna». Komponent «Edukacja obcokrajowców w Warszawie», Materiały Biura Edukacji Urzędu m.st. Warszawy. – Warszawa, 2007.
2. Delors J.(red.) Edukacja: jest w niej ukryty skarb, Raport dla UNESCO. Tł. W. Rabczuk, SOP. – Radom: ITeE, 1998.
3. *Encyklopedia Powszechna*. – Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN, 2007.
4. Golka M. U progu wielokulturowości. – Warszawa: Oficyna Naukowa, 1997.
5. Banaszak G., Kmita J. Społeczno-regulacyjna koncepcja kultury. – Warszawa Instytut Kultury, 1991.
6. Markowska D., Teoretyczne podstawy edukacji międzykulturowej // *Kwartalnik pedagogiczny*. – 1990. – № 4.
7. Zawadzka E. Glottodydaktyczne aspekty interkulturowości, [w:] Kielar Z., Krzeszowski T.P., Lukszyn J., Namowicz T. (red.), *Problemy komunikacji międzykulturowej: lingwistyka-translatoryka-glottodydaktyka*, Warszawa IBE, 2000.
8. Uchodźcy i cudzoziemcy w Polsce [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.forummigracyjne.org/files/172/czesc%201.pdf>
9. Nikitorowicz J. Pogranicze, tożsamość, edukacja międzykulturowa [Електронний ресурс]. – URL: <http://pbc.biaman.pl/Content/371/229729.pdf>
10. Komorowska H. *Metodyka nauczania języków obcych*. – Warszawa: Fraszka Edukacyjn, 2005.
11. Dakowska M. *Teaching English as a Foreign Language*. – Warszawa: PWN, 2005.
12. Brewster J., Ellis G., Girard D. *The Primary English Teacher's Guide*. Pengiun English, 2005.

13. Okoń W. Wprowadzenie do dydaktyki ogólnej. – Warszawa: Wydawnictwo Akademickie Żak, 2003.
14. Ogrodzka-Mazur E. Wychowanie międzykulturowe małego dziecka w opinii studentów-przyszłych nauczycieli / [w:] Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Zalewska-Bujak M. (red.), Edukacja małego dziecka. Nauczyciel – wychowawca w przedszkolu i szkole. T. 5. – Kraków: Wyd. «Impuls», 2013.
15. Awszeniuk N. Progностyczne scenariusze rozwoju transnarodowej wyższej oświaty na początku XXI stulecia, [w:] Praca zbiorowa, Innowacyjność w nauce i oświacie / NAPN, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Chmielnicki Państwowy Uniwersytet. – Kijów; Warszawa-Chmielnicki, 2013.
16. Nikitorowicz J., Wartości ethosu jako podstawa kształtowania tożsamości wielokulturowej, podłoże konfliktów kulturowych i cel edukacji międzykulturowej, [w:] Lewowicki T., Ogrodzka-Mazur E., Gajdzica A. (red.), Świat wartości i edukacja międzykulturowa. – Cieszyn; Warszawa: Wyd. UŚ Filia w Cieszynie; WSP ZNP w Warszawie, 2003.
17. Kremień W. G. Filozofia edukacji. – Radom: ITeE-PIB w Radomiu, 2007.
18. Rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 14 lutego 2017 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego oraz podstawy programowej kształcenia ogólnego dla szkoły podstawowej, w tym dla uczniów z niepełnosprawnością intelektualną w stopniu umiarkowanym lub znacznym, kształcenia ogólnego dla branżowej szkoły I stopnia, kształcenia ogólnego dla szkoły specjalnej przysposabiającej do pracy oraz kształcenia ogólnego dla szkoły policealnej, Dz. U. z 2017r., poz. 356.
19. Janicka-Panek T. Program nauczania-uczenia się dla I etapu kształcenia – edukacji wczesnoszkolnej; Elementarz Odkrywców. – Warszawa: Wyd. Nowa Era, 2017.

KOMPETENCJE INFORMATYCZNE NAUCZYCIELA A KOMPETENCJE MŁODSZEGO UCZNIA

Jadczak K.

flawa@o2.pl

Wyższa Szkoła Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi

Przeobrażenia współczesnego świata oraz szybkie tempo ich zachodzenia niosą za sobą konieczność zmian w różnych sferach życia człowieka. Niezależnie jednak od kierunku owych zmian, nauczyciel wciąż pozostaje osobą, która w znaczny sposób wpływa na rozwój osobowości swoich wychowanków. W odniesieniu do najmłodszych uczniów szkół podstawowych działania pedagoga ukierunkowane są na wszechstronny i wielokierunkowy rozwój dzieci oraz przygotowanie ich do kształcenia na kolejnych etapach.

W stosunku do nauczyciela języka obcego (najczęściej wybieranego języka angielskiego przez rodziców dzieci przedszkolnych i szkolnych) formuje się szereg nowych zadań, które umożliwią uczniom komunikowanie się i funkcjonowanie w społeczeństwie wielokulturowym. Język angielski staje się coraz bardziej powszechny. Jego znajomość nie tylko umożliwia proces porozumiewania się, ale coraz częściej staje się warunkiem niezbędnym przy poszukiwaniu pracy.

Zagadnienie odpowiednich kompetencji nauczyciela nie traci na aktualności; wręcz przeciwnie, w obliczu transformacji zyskuje na znaczeniu. Całokształt zmian społecznych i gospodarczych nakłada na pedagogów konieczność właściwego doboru programów i podręczników szkolnych, poszukiwania optymalnych metod kształcenia, budowania dobrej atmosfery i motywacji do uczenia się oraz samokształcenia [1, 2, 3].

Zadaniem współczesnych nauczycieli; w tym specjalistów z zakresu języków obcych, jest systematyczna analiza środowiska edukacyjnego oraz głęboka indywidualizacja oddziaływań pedagogicznych.

Ogólna charakterystyka sylwetki zawodowej u nauczyciela języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej.

Uczenie się języka, to nie tylko poznawanie nowego kodu językowego, ale także zaznajomienie się z realiami kulturowymi – dziecko przyswajając je ma szansę wykształcenia w sobie postawy akceptacji innych, otwartości i tolerancji. Celem wczesnego nauczania języka obcego jest nie tyle osiągnięcie dwujęzyczności, ile osiągnięcie umiejętności językowych i kulturowych, które determinować będą kontaktowanie się jednostki z członkami różnych społeczności [4].

Zdaniem Czesława Kupisiewicza nauczyciel to «osoba odpowiednio przygotowana do prowadzenia pracy dydaktyczno-wychowawczej (w tym głównie nauczania) w instytucjach i placówkach edukacyjnych» [5, s. 113]. Właściwe przygotowanie nauczyciela to między innymi rozległa znajomość rozwoju psychofizycznego wychowanków.

Maria Przetacznik – Gierowska wylicza niezbędne warunki skutecznego uczenia się małych dzieci. Najważniejsze wśród nich to:

- szybko się uczą, a jeszcze szybciej zapominają;
- do zapamiętania potrzebują wielu powtórzeń, połączonych z aktywnością całego ciała i angażowania wszystkich zmysłów;
- uczą się w działaniu, rozwiązując zagadki, rysując, wycinając, tańcząc i śpiewając, a przede wszystkim – bawiąc się;
- są zainteresowane nowinkami; spontanicznie okazują swą radość;
- szybko się nudzą, wymagają różnych form ekspresji, mają ogromną potrzebę ruchu;
- słabo się koncentrują, ich uwaga łatwo się rozprasza;
- łatwo się zniechęcają;
- są egocentryczne, często nie potrafią pohamować swoich emocji;
- mylą fakty z fikcją;
- są wrażliwe na krytykę i przymus – potrzebują wsparcia; pochwała motywuje je do pracy i działania;
- dotkliwie przeżywają niepowodzenia;
- z reguły nie mają zahamowań, łatwo nawiązują kontakty [6].

Hanna Komorowska uzupełnia powyższy wykaz o:

- dominację uczenia się mechanicznego nad logicznym;
- brak zahamowań w odniesieniu do mówienia w języku innym niż ojczysty;
- brak lęku przed błędem;
- rywalizacyjność;
- łatwość przebywania w centrum uwagi, gotowość do publicznych występów;
- łatwość odrzucania podziałów rasowych, funkcjonujących w świecie dorosłych [7].

Znane w literaturze pedeutologicznej jest podejście, polegające na rozpatrywaniu osoby nauczyciela w kategoriach mistrzostwa pedagogicznego [8, 9].

W książce pod jakże znamienne tytułem «Mistrzostwo pedagogiczne» Iwan Andrejewicz Zjaziun przypomina fundamentalne i nieprzemijające powinności zawodowe nauczycieli, konieczność utrzymania wysokich wymagań wobec kandydatów do zawodu nauczyciela, odpowiedzialności i etosu pracy. Wyraźnie akcentuje się potrzebę podmiotowego traktowania uczniów, respektowania ich potrzeb, możliwości i pragnień. Autor przywołuje liczne analogie między mistrzostwem aktorskim i pedagogicznym, podkreślając między innymi wartość kultury żywego słowa [8].

Zdaniem Joanny Bechcińskiej na osiągnięcie mistrzostwa pedagogicznego mają wpływ: wartości moralne, samokształcenie, stopień awansu zawodowego, cechy osobowości, doświadczenie zawodowe, prestiż, poziom wykształcenia, talent pedagogiczny, warsztat pracy, postawy zawodowe nauczyciela, autorytet oraz kompetencje. Na te ostatnie składają się wiedza, umiejętności, sprawności oraz dyspozycje do wykonywania zawodu [9].

W niniejszym artykule zajmę się wnikliwą analizą kompetencji nauczyciela języka angielskiego w edukacji wczesnoszkolnej, mając świadomość, że literatura podaje różne definicje i klasyfikacje kompetencji nauczyciela [10, 11, 12, 13, 14, 15]. Pojęcie *kompetencji* (łac. *competentia* – zgodność, zdatność) obejmuje zbiór profesjonalnych umiejętności, wiedzy, wartości oraz postaw, którymi musi dysponować nauczyciel, aby mógł efektywnie wykonywać swoją pracę [13]. Kompetencja to wreszcie uświadamiana przez osobę taka jej sprawność, która jest demonstrowana (ujawniana) w konkretnie zdefiniowanych standardach. To także struktura poznawcza, złożona z określonych zdolności, zasilana wiedzą i doświadczeniami, zbudowana na zespole przekonań. Poprzez wykorzystanie tych zasobów w środowisku pracy można inicjować i realizować skuteczne zadania zawodowe, zgodne z przyjętymi standardami [14, s. 88]. Nie bez znaczenia jest także doświadczenie, które nabywa nauczyciel w trakcie wieloletniej pracy.

Zdobywanie kompetencji jest procesem dynamicznym, ciągłym i długotrwałym. Jest to z pewnością powiązane ściśle ze specyfiką zawodu nauczyciela. Świadomość własnych kompetencji i niekompetencji zawodowych jest istotnym elementem pracy każdego pedagoga, o czym wyczerpująco pisali I. A. Zjaziun oraz współautorzy «*Mistrzostwa pedagogicznego*» [8].

Wyczerpującą analizę kompetencji zawodowych nauczyciela zaprezentował Waclaw Strykowski [15]. Według tego autora kompetencje nauczycieli można podzielić na: kompetencje merytoryczne, kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska, kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania, kompetencje dydaktyczno-metodyczne, kompetencje komunikacyjne, kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych, kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym.

Stanisław Dylak po dokonaniu wnikliwej analizy literatury obcojęzycznej podjął się próby ustalenia priorytetu w zakresie rangi poszczególnych kompetencji [10].

Na pierwszym miejscu umieścił kompetencje bazowe, czyli te, które umożliwiają nawiązywanie pozytywnych relacji między dziećmi i nauczycielami oraz przyswajanie i przestrzeganie zasad. Drugie w hierarchii znalazły się kompetencje konieczne, które autor utożsamia z umiejętnościami interpretacyjnymi, autokreacyjnymi oraz realizacyjnymi. Ich posiadanie nierozzerwalnie wiąże się z

realizowaniem zadań wynikających z funkcjonowania szkoły. I wreszcie kompetencje pożądane, które pomagają nauczycielowi w pełnieniu jego roli zawodowej.

Charakterystyka kompetencji nauczyciela języka angielskiego edukacji wczesnoszkolnej. Kompetencje merytoryczne, zwane także rzeczowymi, dotyczą treści nauczanego przedmiotu i obejmują wiedzę oraz umiejętności związane z tym przedmiotem [15].

Współczesna koncepcja szkoły zakłada stały i systematyczny rozwój w zakresie opanowania przez nauczyciela przekazywanych treści. Kompetencje rzeczowe nie mogą zatem dotyczyć jedynie studiów. Nauczyciel zobligowany jest do ustawicznego samokształcenia. Priorytet w tej dziedzinie wiodą oczywiście lektorzy pracujący z małymi dziećmi. To jakich nawyków językowych nabiorą mali Polacy w ogromnej mierze zależy od ich pierwszych nauczycieli. W przypadku nauczyciela języka obcego niezbędna jest doskonała znajomość nauczanego języka. Nieprawdą jest, że nauczyciel pracujący z dziećmi powinien dysponować jedynie podstawami nauczanego języka. Oczywiście jest, że pierwszy nauczyciel może zachęcić, ale i zniechęcić do nauki języka [16].

Warunki nauczania języka obcego (od momentu obligatoryjnego wprowadzenia do szkół), liczbę godzin, zakres treści i przewidywanych efektów kształcenia w szkołach publicznych określały akty prawne – rozporządzenia Ministra Edukacji Narodowej: rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 marca 2009 r. zmieniające rozporządzenie w sprawie ramowych planów nauczania w szkołach publicznych (Dz.U. Nr 54, poz.442), rozporządzenie Ministra Edukacji Narodowej z dnia 23 grudnia 2008 r. w sprawie podstawy programowej wychowania przedszkolnego i kształcenia ogólnego w poszczególnych typach szkół (Dz. U. Nr 4, poz. 17). Obowiązkowe zajęcia z języka obcego rozpoczęli uczniowie klas I – III od 1 września 2008 roku, następnie w 2014 roku wprowadzono język obcy w przedszkolach. Zajęcia te prowadzone są przez nauczycieli wychowania przedszkolnego i edukacji wczesnoszkolnej, którzy uzyskali dodatkowe kwalifikacje do nauczania języków obcych, jako drugiej specjalności. Nauczycieli ci mogą uzyskać kwalifikacje poprzez:

1. ukończenie studiów wyższych w zakresie nauczania języka obcego lub
2. ukończenie nauczycielskiego kolegium języków obcych lub zdanie egzaminu z zaawansowanej znajomości języka obcego oraz ukończenie studiów podyplomowych lub kursu kwalifikacyjnego w zakresie nauczania danego języka obcego [17].

W związku z zasadą, iż w wychowaniu przedszkolnym i edukacji wczesnoszkolnej powinien zajęcia prowadzić jeden nauczyciel, MEN wyznaczyło rok 2020 jako graniczny, w uzupełnianiu przez chętnych, czynnych zawodowo nauczycieli kwalifikacji do nauczania języka obcego, wybranego przez dzieci i/lub młodszych uczniów.

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne, to taki obszar wiedzy psychologicznej nauczyciela, który jest niezbędny do podjęcia działań dydaktycznych, wychowawczych i diagnostycznych [15]. Kompetencje te dotyczą uwzględniania specyfiki uczenia się i zachowania dzieci, wynikającej z ich rozwoju psychofizycznego. Wskazane jest, aby nauczyciel dobrze znał psychologię rozwojową i wychowawczą, w szczególności dotyczącą okresu rozwojowego dzieci przedszkolnych lub uczniów w klasach I – III oraz stosować ją w celu

organizowania procesu dydaktyczno-wychowawczego; w tym właściwego monitorowania postępów edukacyjnych i oceniania efektów.

Motywacja do nauki języka obcego małych dzieci zależy w znacznej mierze od sfery emocjonalnej. Uczniowie w młodszym wieku szkolnym nie są zainteresowani samym językiem, a raczej zabawą przy jego użyciu. Od nauczyciela klas I – III zależy w znacznej mierze zależy, czy nowe doświadczenia i ewentualne zainteresowanie językiem utrwali się i będzie stanowiło podstawę do dalszej pracy w zakresie przyswajania języka obcego [18].

Kompetencje psychologiczno-pedagogiczne nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej obejmują wiedzę i umiejętności w dziedzinie nauczania polisensorycznego i multimedialnego, stosowania zasady wizualizacji treści i zadań, dostosowania tempa pracy do możliwości dzieci, różnicowania metod i form pracy, szeroko pojętego procesu indywidualizacji, podejmowania gotowości do realizacji działań artystycznych (plastycznych, muzycznych, teatralnych, recytatorskich) [19].

Wśród cech pożądanых nauczyciela uczniowie wymieniają: życzliwość, wyrozumiałość, poczucie humoru, sprawiedliwość, stawianie wysokich wymagań, spokój i opanowanie, umiejętność współpracy i współdziałania, szeroką wiedzę w różnych dziedzinach i umiejętność jej przekazywania, kulturę osobistą i posiadanie autorytetu. Ponadto zamiłowanie do pracy, umiejętność zrozumienia i szacunek [18, s. 183].

Kompetencje diagnostyczne, związane z poznawaniem uczniów i ich środowiska dotyczą tej sfery działania nauczyciela, która ma na celu poznanie cech osobowościowych wychowanków oraz ich środowiska społeczno-wychowawczego. Nauczyciel pełni tutaj rolę doradcy, który dzięki wynikom diagnozy sugeruje uczniowi właściwą organizację procesu uczenia, wskazuje techniki i strategie przyswajania nowego materiału. Poznawanie (diagnozowanie) składa się z diagnozy opisowej i genetycznej tzw. wyjaśniającej [15]. Praca nauczyciela w zakresie omawianej kompetencji przebiega w dwóch etapach: 1. opis zjawiska; 2. poszukiwanie mechanizmów takiego zachowania. Aby nauczyciel mógł właściwie zdiagnozować ucznia musi najpierw posiadać wiedzę na temat jego rozwoju, poznać środowisko dziecka. Kompetencja diagnostyczna wymaga od nauczyciela umiejętności refleksyjnego (i krytycznego) podejścia do stosowanych metod diagnozowania; opiera się na gotowości do dialogu nie tylko z samym uczniem, członkami jego rodziny oraz innymi pracownikami szkoły. Poznawanie uczniów odbywa się w oparciu o właściwie dobrane metody, techniki i narzędzia badawcze. Wśród tych ostatnich nauczyciele najczęściej wybierają: obserwację, wywiad, ankietę i techniki socjometryczne [19].

Kompetencje w dziedzinie planowania i projektowania są elementem niezbędnym, aby działania dydaktyczno-wychowawcze pedagoga miały charakter zorganizowany i celowy. Planowanie i projektowanie pracy nauczyciela dotyczy osiągania celów zarówno dalekosiężnych, jak i krótkofalowych, doraźnych. Współczesny nauczyciel musi wiedzieć na czym polega proces projektowania oraz jakie wyróżnia się w nim etapy.

Tak naprawdę każde działanie pedagoga powinno być wnikliwie przemyślane i zaplanowane; także testy i inne narzędzia do diagnozowania osiągnięć uczniów. Istotne wydaje się całościowe spojrzenie na proces kształcenia, umiejętność korelowania różnych ważnych informacji o dziecku.

Istotnym dla omawianej kompetencji jest zdolność nauczyciela do autorefleksji. Zdaniem Anny Brzezińskiej, nauczyciel refleksyjny planuje swe działania edukacyjne, biorąc pod uwagę nie tylko cele programu dydaktycznego, ale także cele grupy i cele indywidualne (...). Korekta planu i ewaluacja stanowią podstawę do efektywnej pracy jego uczniów [20]. Dobrej pracy sprzyja obserwowanie zajęć prowadzonych przez innych nauczycieli (opiekuna stażu) oraz zapraszanie innych nauczycieli do udziału w zajęciach otwartych (obserwacje partnerskie).

Kompetencje dydaktyczno-metodyczne, to znajomość zasad, metod i form nauczania języka obcego. Nowoczesna koncepcja edukacji zakłada, że współczesny nauczyciel, wykorzystując kompetencje dydaktyczno-metodyczne, umiejętnie tworzy i przeprowadza efektywne procesy glottodydaktyczne. Omawiane kompetencje oscylują wokół warsztatu pracy nauczyciela, z akcentem na metodykę [15]. Prezentowany zakres kompetencji uwarunkowany jest poziomem rozwoju psychomotorycznego uczniów oraz sposobów nabywania wiedzy przez dzieci. Wymienione ostatnio kompetencje nauczyciela kształcenia wczesnoszkolnego w zakresie języka angielskiego dotyczą: procesu przyswajania języka, koncepcji wczesnoszkolnego nauczania, umiejętności planowania procesu dydaktycznego, wspierania rozwoju strategii uczenia się, stosowania technologii informacyjnej podczas zajęć, wykorzystanie mediów do uczenia się, przygotowywania przez nauczyciela własnych materiałów, znajomości metod dydaktyki, tworzenia własnego zaplecza metodycznego, stosowania testów narracyjnych [19].

Ucząc języka angielskiego dzieci w przedszkolu i uczniów klas I – III należy pamiętać o konieczności integracji treści nauczania w zakresie poszczególnych edukacji oraz ich dostosowaniu do programu edukacji wczesnoszkolnej [21, 31, s. 303–318]. Przykładowe korelacje i asocjacje treści języka angielskiego z pozostałymi edukacjami polegają na włączaniu pojęć oraz ich nazw (terminów) do realizowanych w trakcie roku szkolnego bloków lub kręgów tematycznych, ujmowanych integralnie, na przykład *jesień, zima, wiosna, lato, kolory, rodzina, przedszkole, szkoła, zawody moich rodziców, zwierzęta domowe, moja miejscowość, ojczyzna, symbole narodowe, historia mojej miejscowości, liczebniki, moje hobby*. W metodyce nauczania języka obcego małych dzieci podkreśla się wartość bajki, opowiadania, piosenki, ruchu i rytmu, uczenia przez działanie, dramę i zabawę. Edukacja informatyczna pełni rolę „służebną” wobec pozostałych edukacji; może wspomagać proces zapamiętywania, ułatwia organizację ćwiczeń utrwalających, dodaje procesowi kształcenia walorów, intensyfikujących motywację dziecka do uczenia się.

W kształceniu lingwistycznym należy wspierać także uczenie się receptywne, czyli rozumienie słuchanego i czytanego tekstu. Założenia programowe zawierają zapis dotyczący nadrzędności i pierwszeństwa rozwijania sprawności rozumienia ze słuchu. Małe dzieci szybciej przyswoją nowe treści, gdy tematy będą interesujące dla dzieci, bliskie ich doświadczeniu lub zupełnie nowe, intrygujące. Współcześnie odchodzi się od wprowadzania terminów gramatycznych. Dzieci nie muszą znać określeń, mają stosować określone struktury intuicyjnie. Bardzo ważna jest atmosfera, w jakiej przeprowadzane są zajęcia. Dobry humor, uśmiech, życzliwość to niezbędne atrybuty nauczyciela języka obcego. Bawić się mają nie tylko dzieci, ale i nauczyciel [22].

Odzwierciedleniem kompetencji nauczyciela jest styl jego pracy pedagogicznej i umiejętność doboru metod nauki języka angielskiego. Najczęściej podaje się dwie grupy:

1. konwencjonalne:

- metoda bezpośrednia (*Direct Method*);
- metoda gramatyczno–tłumaczeniowa (*The Grammar translation Method*);
- metoda audiolingwalna (*The Audiolingual Method*);
- metoda kognitywna (*Cognitive Method CLT*);

2. niekonwencjonalne:

- metoda reagowania całym ciałem (*Total Physical Response*);
- metoda *The Silent Way*;
- metoda *Counselling Language Learning* (CLL, nazywana inaczej *Community Language Learning*);
- metoda naturalna (*The Natural Approach*);
- sugestopedia (*Suggestopedia*);
- podejście komunikacyjne (*Communicative Approach*) [23].

Podany wykaz dotyczy metodyki języka angielskiego w znaczeniu ogólnym. W odniesieniu do przedszkolaków i młodszych uczniów proponuje się metodę bezpośrednią. Pracę z dzieckiem rozpoczyna się od ćwiczeń słuchowych i ustnych, a po pełnym opanowaniu materiału, utrwała się go, wykorzystując zestaw ćwiczeń podręcznikowych i tekstów [24].

Kompetencje komunikacyjne dotyczą sposobów przekazywania określonych informacji, komunikowania się. Komunikacja to «proces przekazywania z centrum, określonego jako źródło, treści zawartych w symbolicznej postaci znaków skierowanych do odbiorców posiadających zdolność ich przyswajania» [25, s. 545].

W psychologii komunikacja to «intencjonalna wymiana werbalnych i niewerbalnych znaków (symboli) podejmowanych dla poprawy współdziałania lub dzielenia znaczeń» [26, s.149]. Możemy tu mówić o tych elementach, które stanowią uzupełnienie komunikatów werbalnych, czyli: ton, barwa i natężenie głosu, mimika, pozycja ciała, gest, wzrok i dystans przestrzenny.

Proces komunikacji nie dotyczy jedynie relacji uczeń – nauczyciel – komunikowanie w szkole to także wymiana poglądów między nauczycielem a rodzicem, nauczycielami w placówce oraz nauczycielami i rodzicami. Nie można także zapomnieć o innych pracownikach szkoły. Kwintesencję komunikacji werbalnej przedstawił D. Fontana, dla którego język, jakim posługuje się nauczyciel w relacjach z dziećmi, powinien być im na tyle znany, aby mogły zrozumieć, o co mu chodzi, a jednocześnie powinien zawierać tyle nowych słów i pojęć językowych, aby umożliwić im poszerzenie ich rozumienia [27].

Wyróżnia się komunikowanie bezpośrednie («twarzą w twarz») i pośrednie (odbywające się za pomocą mediów) [24]. Funkcjonowanie w społeczeństwie informacyjnym, społeczeństwie wiedzy wymaga od nauczyciela skutecznego i profesjonalnego posługiwania się technologią informacyjną i komunikacyjną. Jego umiejętności z tego zakresu, obserwowane przez dzieci, podlegają nieustannym ocenom i zainteresowaniu (zaciekawieniu). W literaturze zagadnienia znajdujemy liczne dowody potwierdzające słuszność powyższego stwierdzenia.

E. Zawadzka zauważa iż „każdy nauczyciel powinien posiadać wiedzę o technologiach informacyjnych i komunikacyjnych, opanować techniki wyszukiwania,

gromadzenia, analizy informacji i sposobów ich nauczania, umieć selekcjonować, interpretować i wartościować informacje i umieć tę wiedzę przekazać uczniom, pobudzać uczniów do kreatywności, ale także mieć świadomość specyfiki pracy z nowymi technologiami i wynikających z nich zagrożeń [18, s. 146]. Ze względu na ogromną rolę mediów we współczesnej edukacji, kompetencje nauczyciela związane z komunikowaniem medialnym są ważnym elementem przygotowania profesjonalnego każdego pedagoga. W przypadku nauczyciela języka angielskiego małych dzieci korzystanie z Internetu oraz zachęcanie ich do korzystania z technologii komputerowych jest niezbędnym elementem uatrakcyjniającym proces nauczania i uczenia się. Służą temu zajęcia wynikające z podstawy programowej, a opatrzone nazwą edukacja informatyczna [Dz. U. 2017, poz. 356]; dawniej były to zajęcia komputerowe [1, 2, 3].

Kompetencje związane z kontrolą i oceną osiągnięć uczniów oraz jakościowym pomiarem pracy szkoły, to kolejny zakres uprawnień, dotyczący procesu kontrolowania i oceniania. Oba te elementy dostarczają wiedzy zarówno nauczycielowi jak i uczniowi. Ten pierwszy ma satysfakcję, gdy uczniowie opanują treści zawarte w programie nauczania lub są wskazówką do dalszej pracy, gdy poziom osiągnięć nie jest zadawalający [15].

Omawiane kompetencje nazywane są kompetencjami w zakresie diagnozy edukacyjnej. Hanna Komorowska akcentuje znaczenie funkcji kontroli. Oprócz omówionych już funkcji oceniającej i diagnostycznej autorka wspomina o funkcji wychowawczej [7]. Polega ona na przyzwyczajaniu dzieci do systematycznej pracy i premiowanie rzetelnego wykonywania zleconych zadań. Opisywana kompetencja wymaga od nauczyciela:

- wiedzy o możliwych metodach pozyskiwania informacji dotyczących rozwoju językowego ucznia;
- umiejętności odpowiedniego dla danej grupy stosowania zadań kontrolnych oraz samodzielnego ich tworzenia;
- takiego przygotowania zadań kontrolnych, aby były one atrakcyjne dla odbiorców;
- permanentnego monitorowania postępów w rozwoju językowym;
- rozpoznawania błędów i szukania ich etymologii;
- obserwacji i oceny zaangażowania ucznia;
- podejmowania decyzji o właściwych działaniach dydaktycznych w stosunku do poszczególnych uczniów;
- umiejętności formułowania informacji kierowanej do ucznia i jego rodziców, w tym sporządzania oceny opisowej;
- przygotowania lub wykorzystania gotowych narzędzi, badających poziom umiejętności dziecka „na starcie”;
- zastosowania wyników diagnozy dla wspierania procesu uczenia się [7].

Kompetencje dotyczące projektowania i oceny programów oraz podręczników szkolnych nakładają na nauczyciela języka obcego konieczność zdobywania takiej wiedzy, która doprowadzi do optymalnego wyboru programu i podręcznika [15]. I tak, programy i podręczniki należy oceniać w następujących aspektach: merytorycznym i formalnym (zgodność z podstawą programową), psychologiczno-pedagogicznym (uwzględnianie specyfiki rozwoju małego dziecka), metodycznym i konstrukcyjnym (znajomość zasad budowania programu)

ewaluacyjnym (umiejętność ustanawiania kryteriów oraz posługiwania się narzędziami oceny) [7].

Nauczyciel może opracować program samodzielnie, bądź we współpracy z innymi nauczycielami. Wybór programu dostosowany powinien być do potrzeb i warunków placówki. Nauczyciel może wreszcie przedstawić program opracowany przez innego autora wraz z dokonanymi przez siebie modyfikacjami. Przy wyborze podręcznika i programu nauczyciel powinien wziąć także pod uwagę aspekt subiektywny, to znaczy swoje możliwości pedagogiczne. W przypadku pracy z dzieckiem i młodszym uczniem, przy wyborze podręcznika należy pamiętać także o tym, aby podręcznik zawierał interesujące dla odbiorców zadania, wdrażał i zachęcał do samokształcenia.

Kompetencje autoedukacyjne, związane z rozwojem zawodowym i z ustawicznym kształceniem oraz samodoskonaleniem. W naszym kraju od 1999 roku obowiązują stopnie awansu zawodowego: stażysta, kontraktowy, mianowany, dyplomowany i profesor oświaty. Zabieg ten miał i ma na celu obligowanie i zachęcenie nauczycieli do stałego rozwoju, systematycznego podnoszenia kwalifikacji zawodowych. Awans zawodowy nauczyciela wynika z potrzeby doskonalenia jakości pracy pedagogicznej. Jak dodaje Waław Strykowski, ta ciągłość w kształceniu i samokształceniu sprzyja budowaniu prestiżu nauczyciela i jego autorytetu. Kompetencje te nazywane bywają autoedukacyjnymi lub autokreacyjnymi [15].

Kompetencje związane z rozwojem zawodowym hamowane są przez nadmierną biurokrację oraz brak motywacji finansowej, co często podnoszą w rozmowach współcześni nauczyciele [28, 29].

Wszystkie wymienione kompetencje wymagają zastosowania przez nauczycieli technologii informacyjnej, bez której nie są możliwe dydaktyczne i techniczne aspekty wszystkich opisywanych umiejętności pedagogicznych. Poziom umiejętności korzystania z TIK przez współczesnych nauczycieli jest bardzo różnorodny; od zaawansowanego do podstawowego. Jeśli chodzi o przedszkolaków i młodszych uczniów brakuje jak na razie badań i danych na temat opanowania tych kompetencji. Można założyć hipotezę, iż kompetencje najmłodszych nierzadko przewyższają umiejętności informatyczne nauczycieli (dorosłych).

Zmiany zachodzące we współczesnym świecie (także w systemach edukacyjnych) obligują nauczycieli do stałego, permanentnego dokształcania się i samokształcenia, z wykorzystaniem technologii informacyjnych [30, s. 254-263]. Spełnienie powyższych elementów staje się gwarantem doskonalenia warsztatu pedagogicznego. Słyszemy głosy wątpiące w sukces oddziaływania mediów: «szkoła jest słabo przygotowana do skorzystania z pomocy mediów, jest zbyt archaiczna w swej strukturze, działaniu, w wyznawanej filozofii i powszechnie przejawianej mentalności» [32, s. 68 i 33, s. 77]. Wiedza ta, jak pisze Tatiana Kłosińska [32, s. 39] jest sukcesywnie uzupełniana i ewoluuje w różnorodnych środowiskach (...). Sądzę, iż coraz bardziej popularna pedagogika medialna dąży do wzmocnienia wiedzy merytorycznej, ale i etycznej z zakresu korzystania z mediów i tworzenia społeczeństwa informacyjnego.

Literatura

1. Janicka-Panek T. Program nauczania-uczenia się dla I etapu kształcenia – edukacji wczesnoszkolnej. Elementarz Odkrywców. – Warszawa: Wyd. Nowa Era, 2017.
2. Jadczak K. i in.: Innowacyjny program nauczania wczesnoszkolnego; Mam 6 lat i idę do szkoły. – Poznań, 2014.
3. Jadczak K. i in.: Program nauczania dla klas 1-3 uwzględniający specyfikę wybranych dzielnic obszarów miejskich. – Poznań, 2014.
4. Pamuła M., Metodyka nauczania języków obcych w kształceniu zintegrowanym. Fraszka Edukacyjna. – Warszawa, 2004.
5. Kupisiewicz M. Kupisiewicz Cz., Słownik pedagogiczny. Warszawa, PWN, 2009.
6. Przetacznik-Gierowska M, Makięło-Jarża G., Psychologia rozwojowa i wychowawcza wieku dziecięcego. – Warszawa WSiP, 1992.
7. Komorowska H. Metodyka nauczania języków obcych. – Fraszka Edukacyjna, 2005.
8. Zjaziun I. A. (red.) Mistrzostwo pedagogiczne. – Warszawa-Radom: ITeE, 2005.
9. Bechcińska J. Mistrzostwo w zawodzie NAUCZYCIEL. – URL: <http://www.nauczyciel.ahe.lodz.pl/index.php?site=harmonogram>
10. Dylak S., Wizualizacja w kształceniu nauczycieli. – Poznań: Wydawnictwo Naukowe UAM, 1995.
11. Pawłucki A. Pedagogika wartości ciała. – Gdańsk: AWF, 1996.
12. Taraszkiewicz M. Jak uczyć jeszcze lepiej! Szkoła pełna ludzi. – Wrocław: Wydawnictwo Arka, 2001.
13. Śliwerski B. (red.), Pedagogika. Tom II. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych. – Gdańsk: Gdańskie Wydawnictwo Psychologiczne, 2006.
14. Czerepaniak-Walczak M. Aspekty i źródła profesjonalnej refleksji nauczyciela. – Toruń Wyd. UMK, 1997.
15. Strykowski W., Strykowska J., Pielachowski J. Kompetencje nauczyciela szkoły współczesnej. – Poznań: Wydawnictwo eMPI², 2003.
16. Stasiak H. Wczesnoszkolne nauczanie języków obcych – wyzwania i szanse.
17. *Języki Obce w Szkole*, 2008/3.
18. Dębkowska D., Wczesna edukacja językowa. *Języki Obce w Szkole*, 2009/2.
19. Zawadzka E., Nauczyciele języków obcych w dobie przemian. – Kraków: Impuls, 2004.
20. Andrzejewska E., Kompetencje nauczyciela języków obcych w edukacji wczesnoszkolnej. *Języki Obce w Szkole*, 2008/4.
21. Misiorna E., Michalak R., Nauczyciel małego ucznia. *Życie Szkoły*, 2005/9.
22. Janicka-Panek T. Skuteczność integrowanej edukacji wczesnoszkolnej po trzech latach reformy. – Warszawa: Fraszka Edukacyjna, 2004.
23. Sikora-Banasik D., Jak uczy dzieci języków obcych? *Życie Szkoły*, 2008/5.
24. Kabzińska I., Metody nauczania języka obcego. *Życie Szkoły*, 2009/1
25. Brzeziński J., Nauczanie języków obcych dzieci. – Warszawa: WSiP, 1987.
26. Słownik Społeczny. – Kraków: Wyd. WAM, 2004.
27. Encyklopedia psychologii, Wyd. Fundacja Innowacja. – Warszawa, 1998.
28. Fontana D., Psychologia dla nauczycieli. – Poznań: Wyd. Zysk i S-ka, 1998.
29. Rozporządzenie MEN z dnia 26 lipca 2018 r. w sprawie uzyskiwania stopni awansu zawodowego przez nauczycieli (Dz. U. 2018r., poz. 1574).
30. Rozporządzenie MEN z dnia 29 maja 2018 r. w sprawie szczegółowych kryteriów i trybu dokonywania oceny pracy (...) nauczycieli (Dz. U. 2018r., poz. 1133).
31. Gurzyj A., Kartaszowa L., Kształtowanie gotowości zawodowej przyszłych nauczycieli-humanistów do wykorzystania informacyjnych technologii w pracy zawodowej, [w:] Praca zbiorowa: Innowacyjność w nauce i oświacie, NAPN, Komitet Nauk Pedagogicznych PAN, Chmielnicki Państwowy Uniwersytet, Kijów-Warszawa-Chmielnicki, 2013.
32. Jemielinek J. A., Jak dzieci uczą się matematyki, korzystając z multimedialnych programów edukacyjnych?[w:] Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Wąsiński A., Edukacja małego dziecka; Wybrane obszary aktywności. T. 6. – Kraków: Wyd. «Impuls», 2013.

33. Kłosińska T. Problemy wczesnej edukacji medialnej, [w:] Ogrodzka-Mazur E., Szuścik U., Wąsiński A., Edukacja małego dziecka; Nowe konteksty, poglądy i doświadczenia. T. 3. – Kraków: Wyd. «Impuls», 2013.
34. Naisbitt J., Megatrendy: dziesięć nowych kierunków zmieniających nasze życie. Tł. P. Kwiatkowski. – Poznań: Wyd. Zysk i S-ka, 1997.

ПРОФЕСІЙНЕ СТАНОВЛЕННЯ МОЛОДОГО ВЧИТЕЛЯ

Сотська Г.І.

galasotska@ukr.net

Тринус О.В.

evtrinus@gmail.com

**Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України**

Розбудова системи національної освіти України вимагає підготовки нової генерації вчителів – відповідальних, творчих, з високим рівнем розвитку педагогічної майстерності, професійної компетентності. Випускники педагогічних закладів освіти, які розпочинають педагогічну діяльність, мають стати «агентами змін» [1] сучасної української школи та безпосередньо здійснювати реформаційні перетворення в освітній сфері протягом найближчих десятирок років. Зазначене є принциповою умовою успішної реалізації положень законодавчих і стратегічних документів, що визначають напрями розвитку освіти в Україні, забезпечення її якості (Закон України «Про освіту» (2017), Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012 – 2021 роки (2013), Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020» (2015), Концепція розвитку освіти в Україні на 2015 – 2025 роки (2015), галузева Концепція розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепція нової української школи «Нова українська школа: простір освітніх можливостей» (2016) тощо.

Однією з найбільш важливих соціально-психолого-педагогічних проблем сучасного суспільства є практичне входження в педагогічну професію, активне включення у систему професійної діяльності молодих учителів. Саме перші роки професійної діяльності вчителя визначають характер його подальшого буття, забезпечують успішний професійний розвиток. Тому молоді вчителі потребують особливої уваги та підтримки.

Вирішення проблеми становлення молодого вчителя ускладнюється у зв'язку з наявністю низки негативних чинників:

– невизначеністю статусу молодого вчителя в Україні, як наслідок – відсутністю державної підтримки зазначеної категорії педагогічних працівників, непрестижністю професії вчителя (втрачені найважливіші положення статусу молодих фахівців (зокрема молодих учителів), які формувалися у державних законодавчих актах впродовж 1933–2010 рр. [2]; наявні соціальна дезорганізація та дезадаптація молодих учителів, чинниками яких є низький соціальний статус та рівень оплати праці);

– недостатньою практичною підготовкою майбутнього вчителя під час навчання у закладі вищої освіти, наданням переваги теоретичній фаховій підготовці, незадовільним рівнем знань молодих учителів щодо сутності своєї

професійної діяльності (існують певні розбіжності у підходах до підготовки вчителів у закладах вищої освіти, їх уявленнями про свою професійну діяльність та реальним рівнем виконання функціональних обов'язків, пов'язаних з багатоманітністю функцій молодого вчителя);

- відсутністю мотиваційної готовності студентів до педагогічної діяльності (рівень працевлаштування випускників педагогічних спеціальностей в Україні становить лише 80–85 %) [3];

- особливостями професійної адаптації молодих учителів, обумовлених специфікою педагогічної діяльності (молодий вчитель, на відміну від молодих спеціалістів інших професій, не може бути початківцем, в нього такі ж обов'язки та вимоги до нього, що й в досвідчених учителях).

Обґрунтовуючи дефініцію «молодий учитель», вчені співвідносять її насамперед із віковим періодом «молодість». Згідно з тлумачним словником української мови молоддю називають молоде, підростаюче покоління, юнацтво, юнь [4]. Молодь є тією групою суспільства, яка має великий трудовий потенціал і здатна забезпечити прогресивний розвиток країни. Підставами для виокремлення молоді в окрему групу є вік, статус, рольові функції.

У давньому Китаї молоддю вважали осіб до 20 років, давньогрецький філософ Піфагор визначав молодість у межах 20–40 років, називаючи цю фазу життя «літо життя», деякі сучасні вчені вважають, що вікові межі молодих людей дуже умовні, визначаючи їх вік від 13 до 30 років (підлітки – до 18 років, молодь – 18–24 роки, молоді дорослі – 24–30 років). У сучасній Європі молоддю вважаються люди до 24-х років, в Україні вік громадян, які офіційно вважаються молоддю, обмежений 35 роками і у 2015 р. його планували знизити до 28 років (такі зміни було передбачено у «Стратегії державної молодіжної політики до 2020 року» (2013), але вони не були реалізовані).

Термін «молодий учитель» прямо пов'язаний із терміном «молодий спеціаліст», дослідження ґенези якого дозволило з'ясувати, що з 30-х рр. ХХ ст. він був досить поширеним і вживаним в Україні (постанова Всеукраїнського Центрального Виконавчого Комітету «Про покращення використання молодих спеціалістів» (1933), постанова Ради Міністрів УРСР «Про упорядкування та використання молодих спеціалістів, які закінчили вищі та середні спеціальні навчальні заклади» (1948), «Положення про міжреспубліканський, міжвідомчий та персональний розподіл молодих спеціалістів, які закінчили вищі та середні спеціальні навчальні заклади» (1980), «Положення про сприяння в працевлаштуванні випускників державних вищих навчальних і професійних навчально-виховних закладів України» (1994-2010).

У сучасних умовах у державних нормативно-правових викладено лише визначення понять, що непрямо вказують на ознаки терміну «молодий спеціаліст». Узагальнюючи їх, можна зробити висновок, що «молодим спеціалістом» в Україні вважається випускник професійного навчального закладу, який після навчання влаштовується на відповідну роботу за тією кваліфікацією, яку він набув під час навчання. Обмеження за віком при цьому не згадуються, він не є вирішальним показником. Слово «молодий» вживається стосовно професії, а не віку – «молодий» у професії. В Україні статус «молодого спеціаліста» працівник має протягом трьох років після закінчення закладу вищої освіти [5].

Використовуючи таке узагальнення терміну «молодий спеціаліст», визначимо поняття «молодий вчитель» («вчитель-початківець»). На нашу думку, молодий учитель загальноосвітнього навчального закладу – це педагогічний працівник, який закінчив заклад вищої освіти та працює три роки на посаді за спеціальністю, яку набув під час навчання, незалежно від віку, і починає самостійну професійну діяльність.

Поняття «молодий учитель» вчені пов'язують з поняттям «професійне становлення». У відомих періодизаціях життєвого становлення і розвитку особистості цей етап характеризується як: ефективне «вживання» в професію, досягнення ідентичності особистості з професією (К. Юнг); прагнення забезпечити в знайденому професійному полі стійку особистісну позицію (Дж. Сьюпер); удосконалювання в рамках обраної трудової діяльності, підвищення кваліфікації, формування індивідуального стилю діяльності (Є. Климов).

Поняття «становлення» належить до категоріального апарату філософії, психології, педагогіки та інших галузей знань. Як філософська категорія становлення являє собою спонтанну мінливість речей і явищ, їхнє неперервне перетворення з одного в інше. Цю категорію пов'язують з діалектичним поглядом на світ, у її основі лежить погляд на будь-яку річ, явище як на єдність суперечностей – буття і небуття. Класичним представником концепції становлення вважають Геракліта, який сповідував формулу «все тече, все змінюється» [6].

Психологи під професійним становленням фахівця розуміють формування професійної спрямованості, компетентності, соціально значущих та професійно важливих якостей і їх інтеграцію, готовність до постійного професійного зростання [7]. Професійне становлення охоплює значну частину онтогенезу людини – період з початку формування професійних намірів на етапі шкільного навчання до завершення професійної кар'єри.

З педагогічної точки зору професійне становлення особистості молодого вчителя – це процес його входження у професійну діяльність, у ході якого відбувається привласнення ролі вчителя, формується його професійна позиція й визначаються шляхи самореалізації у подальшій педагогічній діяльності. Визначальним етапом цього процесу є професійна адаптація [8].

Професійна адаптація вчителя-початківця, що триває протягом перших трьох років його професійної діяльності, – це процес досягнення оптимальної відповідності професійно-педагогічної підготовленості вчителя, його особистісного професійного потенціалу вимогам, що ставляться до його педагогічної діяльності в умовах роботи школи. Ознаками професійної адаптації є: пристосування до освітнього середовища загальноосвітнього навчального закладу; оволодіння вимогами до професійної діяльності; набуття педагогічної майстерності; розвиток професійної компетентності.

Виходячи із загальної логіки перебігу адаптаційних процесів, О. Шевченко визначає три фази професійної адаптації педагога: 1) фаза професійної дезадаптації (від перших трьох до шести місяців праці) характеризується гострою реакцією всіх підсистем особистості на нові вимоги й умови професійної діяльності; 2) фаза професійної неадаптації (від шести місяців до одного року) характеризується поступовим зниженням психологічного напруження, формуванням стимулів для професійного та особистісного зростання; 3) фаза власне професійної адаптації (до трьох років

праці) характеризується досягненням внутрішньої гармонії між «Я-особистісним» та «Я-професійним» педагога, між вимогами й умовами педагогічної діяльності в освітньому закладі та його власними можливостями [9].

Аналізуючи труднощі молодих педагогів у процесі професійної адаптації, О. Савченко наголошує, що причиною такого стану речей є недостатній рівень готовності молодих учителів до професійно-педагогічної діяльності, складниками якої виокремлює професійно-педагогічну спрямованість особистості вчителя та його професійні знання та уміння. Важливим чинником оптимізації дидактичної адаптації молодих учителів у період самостійної роботи в школі дослідниця пов'язує з якістю освіти у вищих навчальних закладах, браком психолого-педагогічної і методичної підготовки [10].

Інтегральним критерієм професійної адаптованості молодого вчителя, на нашу думку, є усвідомленість ним вимог професійного середовища, розвиток професійної компетентності. У сучасній науково-педагогічній літературі поглиблюються дискусії з приводу трактування професійної компетентності фахівця, який розпочинає педагогічну діяльність. Так, на думку О. Онаць, розвиток професійної компетентності молодого вчителя – це цілеспрямований, незворотній процес якісних змін у знаннях, уміннях і навичках, здатностях і якостях, досвіді молодого вчителя та результатах його професійної діяльності. Вчена представляє структуру професійної компетентності молодого вчителя як систему взаємопов'язаних компонентів: когнітивного (розглядається як системоутворюючий компонент, у якому знання, здатності впливають на результативність професійної діяльності), процесуально-операційного (розглядається як технологічний блок перетворень знань у ефективні педагогічні дії), особистісно-рефлексивного (розглядається як блок подальшого розвитку молодого вчителя, його свідомості, професійно значущих особистісних якостей) [11].

Як зазначає С. Яланська, становлення педагога неможливе без розвитку творчої компетентності. Наголошуючи на необхідності усвідомлення молодим учителем значущості постійного вдосконалення власної професійної діяльності, дослідниця визначає творчу компетентність системотвірним компонентом у структурі професійної компетентності молодого вчителя, визначальним чинником його професіоналізму та обґрунтовує структуру її розвитку, що базується на таких компонентах: особистісно-розвивальному; діяльнісно-розвивальному; комунікативному; фаховому; опануванні досвіду [12].

На нашу думку, професійна компетентність молодого вчителя – поняття динамічне, його зміст і структура змінюються відповідно до процесів, що відбуваються в суспільстві. В умовах впровадження Концепції нової української школи (2016), що передбачає використання особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів до управління освітнім процесом, актуальним є визначення основних компонентів професійної компетентності вчителя, який працюватиме у загальноосвітньому навчальному закладі нового типу. Аналіз вимог до професійної діяльності сучасного вчителя дозволяє обґрунтувати одні з ключових компонентів його професійної компетентності:

– мотиваційний компонент – забезпечує позитивну мотивацію вчителя до прояву і розвитку професійно-педагогічної компетентності, що виражається

в інтересі до педагогічної діяльності, бажанні працювати, свободі творчості, потребі у самоосвіті, саморозвитку;

- змістовий компонент – охоплює володіння науковими професійно-педагогічними знаннями, здатність реалізувати зміст освіти, заснований на формуванні компетентностей в учнівській молоді, потрібних для успішної самореалізації в суспільстві, загальну ерудованість;

- продуктивний компонент – передбачає вміння практично вирішувати педагогічні завдання, фаховий досвід, володіння інноваційними педагогічними технологіями та педагогічним менеджментом на принципах академічної свободи;

- виховний компонент – зумовлює формування виховного середовища на принципах довіри, взаємної допомоги і взаємної підтримки;

- партнерський компонент – передбачає вміння здійснювати: роль тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини, замість ролі наставника та джерела знань; діалог і багатосторонню взаємодію та співпрацю між учителем, учнем і батьками на принципах розподіленого лідерства, соціального партнерства;

- психологічний компонент – охоплює здатність використовувати психологічні засоби навчання у формуванні оптимальної траєкторії розвитку дитини, організації партнерської взаємодії в освітній діяльності;

- інформаційний компонент – це вміння наскрізного застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі, опрацювання різних видів інформації, великих масивів даних тощо;

- особистісний компонент – представлений такими особистісними та професійно важливими якостями, як любов до дітей, доброта, альтруїзм, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексія, людяність тощо;

- моральний компонент – означає готовність, спроможність і потребу жити за традиційними моральними нормами.

На нашу думку, означені компоненти тісно взаємопов'язані між собою, взаємозалежні, їх набуття слід вважати важливою умовою професійного становлення молодого вчителя в сучасних умовах розвитку суспільства.

У діалогічному зв'язку з поняттям «професійна компетентність» знаходиться категорія «педагогічна майстерність». На переконання академіка І. Зязюна, автора теорії педагогічної майстерності вчителя, основним завданням етапу професійної адаптації молодого вчителя є опанування основ майстерності для усвідомленого і продуктивного початку професійної діяльності. Учений обґрунтовує поняття педагогічної майстерності як комплекс властивостей особистості (гуманістична спрямованість діяльності учителя, професійна компетентність, педагогічні здібності, педагогічна техніка), що забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності та здійснює порівняльний аналіз діяльності вчителя-майстра і вчителя-початківця, що дає можливість визначити особливості професійної поведінки молодого педагога, які є важливими для подальшого планування його професійно-особистісного розвитку [13].

Особливості професійної діяльності молодого вчителя (за І. Зязюном)

Діяльність учителя-майстра	Діяльність учителя-початківця
Вбачає педагогічні завдання у цілісному педагогічному процесі й обирає рішення з орієнтацією на надзавдання	Сприймає кожне завдання окремо, не пов'язуючи з іншими
Вирішує переважно стратегічні завдання	Вирішує переважно ситуативні завдання
Уміє викликати певні психічні стани (самоопанування)	Відчуває страх, пригніченість
Уміє передавати ініціативу учням, створювати умови для їхньої активної діяльності	У вирішенні завдань прагне виступати головною дійовою особою; переважає прямий вплив
Працює з усім колективом, однак не випускає з уваги жодного учня	Звертає увагу, насамперед, на тих учнів, які «випадають» із поля зору
Усуває причини	Спрямовує зусилля на сааме явище, а не на причини
Дошукуючись причини, аналізує власну діяльність	Шукаючи причину, звинувачує інших, посилається на обставини

На основі аналізу даних, систематизованих у таблиці, можна стверджувати, що, на відміну від досвідченого педагога, у молодого фахівця існують труднощі щодо реалізації прийомів самоаналізу, самоконтролю власної діяльності, поведінки, психічних станів.

Психологічний аспект становлення молодого вчителя, на переконання В. Рибалки, відбувається через особисту систему самопідготовки, самоосвіти, самонавчання і самовиховання. Учений наголошує: «Виграє» та людина, яка має більш високу здатність до навчання. Її професійна кар'єра розвивається як по «вертикалі» (від нижчої посади до вищої), так і по «горизонталі» (від низького рівня кваліфікації до високого), через що людина змушена неперервно навчатися й удосконалюватися, набуваючи зі стажем все більш високого рівня професійної компетентності, майстерності» [14].

Отже, професійне становлення молодого вчителя є найважливішим періодом його професійного та особистісного розвитку. Фундаментальним етапом цього процесу є етап професійної адаптації молодого вчителя, пов'язаний з його практичним входженням в педагогічну професію, включенням у систему професійної діяльності. Важливою умовою професійного становлення вчителя є розвиток професійної компетентності, набуття педагогічної майстерності, оволодіння формами, методами і засобами педагогічної діяльності, які сприяють успішній творчій праці. Водночас нинішня практика суспільного і шкільного життя недостатньою мірою спрямовує молодого вчителя до творчих пошуків поліпшення результатів своєї праці.

Для зміни такої ситуації з метою підтримки професійного становлення молодого вчителя в Україні вважаємо за доцільне:

по-перше, визначити статус молодого вчителя на державному рівні, забезпечити надання відповідних гарантій випускникам вищих педагогічних навчальних закладів України, законодавчо закріпити норму, за якої заробітна плата вчителя має бути не меншою за середню заробітну плату, що існує в регіоні, реалізувати комплекс заходів з піднесення престижу педагогічної професії (це зумовлене тим, що від соціального становлення вчителя в

суспільстві, його захищеності, від почуття власної гідності залежить і ставлення до праці та її наслідків);

по-друге, розробити державні стандарти педагогічної освіти, модернізувати процес професійної підготовки майбутніх учителів (це зумовлене тим, що будуть визначені обсяг та якість знань, які повинні отримати випускники вищих педагогічних навчальних закладів; посиляться професійно-педагогічна спрямованість підготовки майбутніх учителів, формування в них професійно значущих якостей, необхідних для практичної діяльності, здійснено педагогізацію навчального процесу вищого навчального закладу);

по-третьє, запровадити педагогічну інтернатуру як обов'язкову форму післядипломної підготовки випускників вищих педагогічних навчальних закладів (метою педагогічної інтернатури упродовж року має бути розвиток педагогічної майстерності, професійної компетентності молодих учителів, а її діяльність спрямовано на систематизацію форм роботи з молодими вчителями та координацію діяльності методичних служб, шкіл та університетів молодого вчителя, творчих майстерень вчителів-наставників);

по-четверте, використати науково-освітній потенціал підвідомчих установ Національної академії педагогічних наук України, зокрема досвід Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих зі створення центрів професійного саморозвитку вчителів (це зумовлене необхідністю фахового навчання, професійного вдосконалення педагогічних працівників).

Література

1. Нова українська школа: простір освітніх можливостей. – К., 2016 [Електронний ресурс] – URL: <http://mon.gov.ua/%D0%9D%D0%BE%D0%B2%D0%B8%D0%BD%D0%B8%202016/12/05/konczepczya.pdf>
2. Болотова Е. Л. Есть ли правовой статус у молодого специалиста? / Е. Л. Болотова // Народное образование. – 2010. – № 2. – С.132–138.
3. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя [Електронний ресурс] – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/166230/1/nac%20dopovid%202016.indd%20smal.pdf>
4. Новий тлумачний словник української мови / укл. В. Яременко, О. Сліпушко. – К.: Аконті, 2004. – Т. 2. – 926 с.
5. Коваль Г.В. Соціальна вразливість молодих спеціалістів на ринку праці в Україні / Г. В. Коваль // Наукові праці Чорноморського державного університету імені Петра Могили». Сер. : Політологія. – 2010. – Т. 131, Вип. 118. – С. 107–111 [Електронний ресурс] – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Npchdupol_2010_131_118_24
6. Философский словарь / под. ред. И.Т. Фролова. – М., 1987. – 588 с.
7. Зеер Э.Ф. Психология профессий: учеб. Пособ. / Э.Ф. Зеер. – М.: Изд. центр «Академия», 2007. – 240 с.
8. Петрусенко С.Ю. Педагогічні умови професійного становлення молодих учителів у загальноосвітньому навчальному закладі: дис. ... канд. пед. наук / С.Ю. Петрусенко. – Одеса, 2009. – 20 с.
9. Шевченко О. А. Особливості професійної адаптації молодого вчителя / О.А. Шевченко // Психолого-педагогічні засади діяльності фахівця: історія, теорія, практика»: матеріали міжнар. наук.-практ. веб-конф. (15–16 травня 2013 р., м. Херсон) / за ред. В.В. Кузьменко. – Херсон: КВНЗ «ХАНО», 2013. – С.273–275.
10. Савченко О. П. Шляхи й умови підвищення ефективності дидактичної адаптації випускника ВНЗ / О.П. Савченко // Вісник Черкаського університету. Сер. Педагогічні науки. – Вип.199. – Черкаси, 2011. – С. 7–12

11. Онаць О.М. Управління розвитком професійної компетентності молодого вчителя загальноосвітнього навчального закладу : дис....канд. пед. наук / О.М. Онаць. – К., 2006. – 23 с.
12. Яланська С. Професійне становлення вчителя як актуальна проблеми педагогічної психології / С. Яланська // Естетика і етика педагогічної дії: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтав. нац. пед. ун-т ім. В. Г. Короленка. – Вип. 7. – Полтава, 2014. – 220 с.
13. Зязюн І. А. Педагогічна майстерність: підруч. / [І. А. Зязюн, Л. В. Крамушко, І.Ф. Кривонос та ін.]; за ред. І. А. Зязюна. – К.: СПД Богданова А. М., 2008. – 376 с.
14. Рибалка В.В. Психологія та педагогіка праці особистості: від обдарованості до майстерності дорослого: посібник / В.В. Рибалка. – К. : Інститут обдарованої дитини, 2014. – 220 с.

ЕТАПИ РОЗВИТКУ ПОЛІКУЛЬТУРНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Султанова Л.Ю.

vpee2011@ukr.net

***Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України***

Розвиток полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти передбачає певну етапність. Вживаючи поняття «етап» у значенні окремого моменту, періоду, стадії в розвитку [1, с. 267], етапи розвитку полікультурної компетентності розуміємо як певні періоди або стадії в розвитку особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу, метою яких є послідовне досягнення найвищого – ціннісно-значущого рівня полікультурної компетентності. Поетапна побудова цілісного процесу розвитку полікультурної компетентності дає можливість максимально ефективно реалізувати в умовах освітньої практики магістратури модель полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти, забезпечивши при цьому динаміку означеного розвитку.

Те, як навчання може впливати на процес розвитку компетентності, яскраво продемонстрували у своїй роботі «Довідник з коучингу: комплекс вправ для тренерів та менеджерів» («*The Coaching handbook: An action kit for trainers & managers*») тренери у галузі менеджменту Сара Торп і Джеккі Кліффорд [2, с. 26–27].

Науковці зіставили окремі теорії, покладені в основу сучасних уявлень про навчання і розвиток. Згідно з цією теорією, навчання становить чотириступеневий процес, який передбачає перехід від несвідомої некомпетентності до несвідомої компетентності (див. рис. 1.):

1. Несвідома некомпетентність.
2. Свідома некомпетентність.
3. Свідома компетентність.
4. Несвідома компетентність.

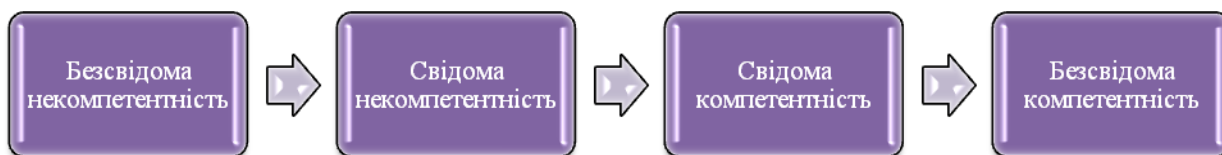


Рис. 1. Процес розвитку компетентності (за Сарою Торп і Джеккі Кліффорд)

Несвідома некомпетентність. При несвідомій некомпетентності людині невідомо, що вона не знає (або не вміє робити) чого-небудь. Вона знаходиться на рівні «Я не знаю про те, що я не знаю». Можливо, людина практично не відчуває потреби або необхідності в набутті цього вміння або знання і тому ще не усвідомила дефіцит власної компетентності.

Свідома некомпетентність. При усвідомленій некомпетентності людина набуває знань про своє «незнання». Зазвичай це відбувається внаслідок появи потреби або бажання зробити ту чи іншу дію. Це стадія «Я знаю про те, що не знаю».

Свідома компетентність. Для того, щоб стати свідомо компетентним, людині потрібно пройти через навчання (формальне або неформальне). Часто на цій стадії здобувач вищої освіти копіює дії викладача. У кожен момент часу здобувач усвідомлює те, що робить, адже він знаходиться на стадії «Я знаю, про те, що знаю».

Несвідома компетентність. При несвідомій компетентності знання і вміння використовуються настільки часто, що стають «звичками». Виконуючи відповіді дії, людина вже не відчуває потреби в продумуванні кожного наступного кроку, бо алгоритм дії закладений у несвідоме (або підсвідоме). Тепер людина можете сказати: «Я не знаю про те, що я знаю».

Як приклад Сара Торп і Джеккі Кліффорд наводять процес оволодіння керуванням автомобіля. Так, несвідомою некомпетентністю (*нерозумінням власної некомпетентності*) в ранньому дитинстві є нерозуміння дитиною того, що вона не вміє керувати, незважаючи на усвідомлення факту подорожі на легковому автомобілі з одного місця в інше. Свідомою некомпетентністю є розуміння підлітком відсутності вміння керувати автомобілем (*власної некомпетентності у керуванні*), що вимагає постійного користування послугою професійного водія. Свідомою компетентністю є керування автомобілем після відповідного навчання з постійним нагадуванням собі правил керування автомобілем. Насамкінець, несвідомою компетентністю є керування автомобілем на «автопілоті», тобто здійснення всіх необхідних дій автоматично, не замислюючись над ними.

Таким чином, несвідома компетентність (автоматичне застосування отриманих знань, умінь і навичок) є найвищим рівнем компетентності, досягнення якого є однією з основних цілей освіти.

Процес розвитку полікультурної компетентності можна співвіднести з підходом до розуміння процесу розвитку компетентності, запропонованим Сарою Торп і Джеккі Кліффорд (див. рис. 2.).

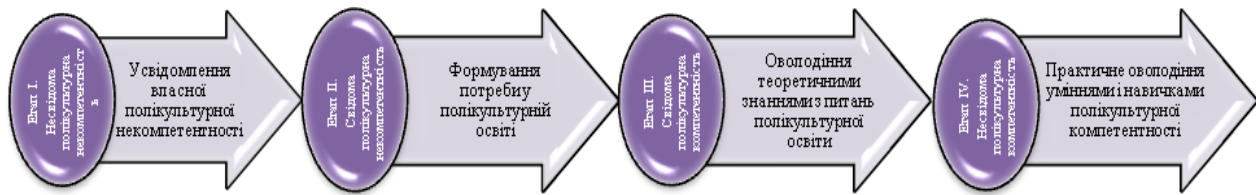


Рис. 2. Процес розвитку полікультурної компетентності

Так, перший етап розвитку полікультурної компетентності може відповідати «несвідомій некомпетентності», адже майбутній викладач, не маючи практичного професійного досвіду, може не усвідомлювати наявного дефіциту полікультурної компетентності. Тому основне завдання цього етапу полягає в усвідомленні власної полікультурної некомпетентності.

На другому етапі свідомої полікультурної некомпетентності, коли майбутні викладачі вже усвідомили свою некомпетентність, можна розпочинати формувати потребу у полікультурній освіті.

На наступному етапі «свідомої полікультурної компетентності» майбутні викладачі розпочинають теоретичне вивчення означеної проблеми.

Насамкінець, етап несвідомої полікультурної компетентності передбачає володіння практичними уміннями і навичками.

Таким чином, процес розвитку полікультурної компетентності проходить чотири етапи: етап несвідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної компетентності і етап несвідомої полікультурної компетентності. Кожен з етапів передбачає визначення мети і завдань, розробку змісту реалізації етапу, вибір форм і методів, необхідних для реалізації етапу.

Схарактеризуємо більш детально кожен етап розвитку полікультурної компетентності.

Етап несвідомої полікультурної некомпетентності. Цей етап передбачає організацію заходів, спрямованих на визначення фактичного рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти з метою подальшого розвитку структурних компонентів полікультурної компетентності. Послугуючись результатами констатувального експерименту здійснюється узагальнення про структурні компоненти, критерії і рівні полікультурної компетентності. На наш погляд, цей етап є дуже важливим, адже він дозволяє об'єктивно оцінити стан полікультурної освіти і відповідно спланувати процес розвитку полікультурної компетентності. Відтак, метою етапу несвідомої полікультурної некомпетентності майбутніх викладачів закладу вищої освіти є усвідомлення власної полікультурної некомпетентності.

Досягнення означеної мети вимагає реалізації низки завдань. Першим завданням є визначення фактичного рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти. Завдання реалізується шляхом проведення вхідного діагностування за допомогою запропонованого нами комплексу психолого-педагогічних методик:

- методика «Ціннісні орієнтації» (Мілтон Рокич);

- адаптована нами методика визначення мотивації професійної діяльності (*Кетелін Замфір у модифікації Артура Реана*);
- експрес-опитувальник «Індекс толерантності» (*Галина Солдатова та інші*);
- тест на визначення рівня навичок критичного мислення Лоурена Старкі (*Starkey Lauren*);
- тест на визначення рівня теоретичних знань з полікультурної освіти (розроблений нами);
- методика діагностики міжособистісних відношень Тімоті Лірі (*Timothy Francis Leary*).

Процес визначення фактичного рівня полікультурної освіти детально описано у попередньому підрозділі. Відзначимо, що, як правило, діагностика здійснюється анонімно, тобто без наведення даних респондента. Такий підхід дає можливість отримання більш об'єктивних результатів. При цьому варто враховувати те, що, чим менше обрана методика діагностування передбачає розгорнутих письмових відповідей, тим більше вірогідність збереження анонімності опитуваного, а отже, і об'єктивності результатів. Проте з метою здійснення респондентами самоаналізу та при бажанні індивідуального обговорення результатів діагностування з інтерв'юером варто передбачити код ідентифікації, який вказує на належність до групи чи підгрупи і порядковий номер в середині групи.

Другим завданням є аналіз результатів вхідного діагностування, який проводиться у формі неформальної зустрічі (*Bar Camp*). На зустрічі обговорюються результати діагностування. А саме, пояснюється суть методики дослідження, дається характеристика можливих результатів за кожною методикою. За потреби в індивідуальній бесіді обговорюються результати діагностування.

Останнє завдання цього етапу полягає в ознайомленні майбутніх викладачів закладу вищої педагогічної освіти з компонентами, критеріями і рівнями полікультурної компетентності. Засідання проводиться у формі семінару з використанням презентації в форматі PowerPoint «Структура полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти».

Етап свідомої полікультурної некомпетентності. Цей етап є одним із найскладніших, оскільки стосується змін свідомості майбутнього викладача. Мета етапу полягає у формуванні у майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти потреби у полікультурній освіті. Досягнення поставленої мети вимагає виконання завдань.

Перше завдання спрямоване на мотивацію майбутнього викладача підвищувати рівень полікультурної компетентності. Виконання цього завдання можливе шляхом проведення ділової гри з розвитку професійної мотивації «Мотиватор». Гра передбачає актуалізацію полікультурної освіти майбутнього викладача, виконання низки вправ з розвитку мотивації та підведення підсумку у вигляді коротків виступів-аргументів «Для чого потрібна полікультурна освіта». Таким чином кожний учасник ділової гри стає свого роду мотиватором. Ділова гра «Мотиватор» дозволить мотивувати майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти на досягнення ціннісно-значущого рівня полікультурної компетентності.

Друге і третє завдання спрямоване на визначення ціннісних орієнтирів майбутнього викладача в контексті полікультурної освіти, які є підґрунтям для розвитку толерантності, як якості особистості. Реалізація цього завдання здійснюється в процесі проведення засідання дискусійного клубу, як інтерактивної форми навчання. У попередніх підрозділах нами наведено приклад засідання дискусійного клубу з використанням медійних засобів навчання, а саме з використанням уривків кінофільму «Вбити пересмішника». Така форма роботи дозволяє ефективно проілюструвати діалектичний закон єдності і боротьби протилежностей. А саме, проілюструвати протилежні, такі, що виключають одна одну, сторони, властивості, відношення об'єктів, процесів, явищ тощо.

Сформована потреба у полікультурній освіті дозволяє перейти на наступний етап – *свідомої полікультурної компетентності майбутнього викладача*, який можна вважати основним, оскільки на цьому етапі майбутній викладач отримує максимум інформації з проблеми полікультурної освіти. Метою цього етапу є оволодіння майбутнім викладачем закладу вищої освіти теоретичними знаннями з питань полікультурної освіти. Відповідно завданнями етапу є систематизація знань з питань полікультурної освіти, отриманих у процесі вивчення суміжних тем інших дисциплін, а також вивчення дисципліни «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти». Зміст реалізації етапу передбачає узагальнення знань майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти з питань полікультурної освіти отриманих в процесі вивчення суміжних тем інших дисциплін та впровадження в освітню систему закладу вищої педагогічної освіти трьох змістових модулів спеціального курсу «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти».

У процесі вивчення спеціального курсу використовуються такі форми організації процесу полікультурної освіти: навчальні заняття (лекції та семінари); самостійна робота; контрольні заходи (поточний, тематичний та підсумковий контроль).

Вивчення спеціального курсу передбачає використання таких методів та прийомів організації полікультурної освіти: методи організації і здійснення навчально-пізнавальної діяльності; стимулювання і мотивації навчально-пізнавальної діяльності; контролю і самоконтролю ефективності навчально-пізнавальної діяльності.

Метою останнього *етапу несвідомої полікультурної компетентності* є практичне оволодіння уміннями і навичками полікультурної компетентності та аналіз динаміки розвитку полікультурної компетентності. Досягнення визначеної мети передбачає виконання таких завдань:

1. Набути уміння оперувати теоретичними знаннями з питань полікультурної освіти.
2. Оволодіти навичками критичного мислення.
3. Оволодіти навичками міжкультурної взаємодії та комунікації.
4. Провести вихідне діагностування рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти.
5. Проаналізувати отримані результати.

Несвідома полікультурна компетентність означає не просто оволодіння певними навичками, а перетворення цих навичок у невід'ємну частину себе.

Адже володіння навичками полікультурної компетентності свідчить про те, що майбутній викладач є експертом у своїй професійній діяльності.

Дослідники виокремлюють три стадії оволодіння навичкою [3]. Декларативна стадія – передбачає оволодіння теоретичними знаннями про певний процес. Далі відбувається багаторазовий повтор якої-небудь дії, у результаті якого можна і думати, і виконувати дію одночасно. Ця стадія називається асоціативною. Остання стадія – автоматична. На цій стадії дії доводяться до автоматизму (див. рис. 3).

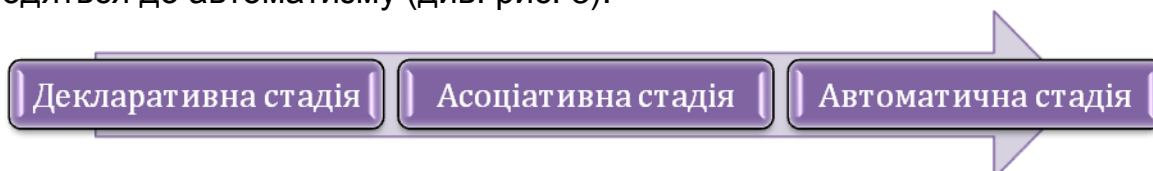


Рис. 3. Стадії оволодіння навичкою

Чим більше тренується певна навичка – тим більш глибокими, керованими й усвідомленими стають уміння. Іншими словами, постійне багаторазове виконання якої-небудь дії здійснюється настільки несвідомо, що вона стає частиною особистості.

Отже, зміст реалізації етапу несвідомої полікультурної компетентності передбачає:

- проведення вебінару з розробки моделі полікультурної освіти;
- проведення тренінгу з розвитку критичного мислення;
- виконання комплексу вправ в форматі вебінару, спрямованих на оволодіння навичками міжкультурної взаємодії та комунікації;
- діагностика рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої педагогічної освіти за допомогою комплексу психолого-педагогічних методик діагностування;
- аналіз отриманих результатів, обговорення їх з респондентом у формі неформальної зустрічі (Bar Camp).

Цей етап потребує постійного заучування інформації. Наприклад, для того, щоб навчитися грамотно вести діалог, необхідно раз за разом тренувати дикцію, дихання під час розмови і таке інше. Такий підхід дозволяє вийти на новий рівень майстерності. В умовах навчання на педагогічних факультетах цю функцію бере на себе така дисципліна, як «педагогічна майстерність». Сформована навичка дозволяє виконувати завдання автоматично і навіть навчати цьому інших, причому найрізноманітнішими способами і в різних обставинах.

Формуючи навички полікультурної компетентності варто пам'ятати про ризик втрати необхідності розвиватись, навчатись і удосконалюватись після успішного оволодіння означеними навичками. Особливо небезпечними є такі внутрішні автоматизми, як навички емоційного реагування або звичного мислення, адже звичка реагувати однією і тією ж емоцією на певну дію іншої людини, а також звуження спектру емоцій призводить до втрати цінності і значущості процесу переживання емоцій і відчуттів. Це може стати причиною уразливості, агресивності, тривожності та інших негативних емоційних проявів, або ж зовсім бездушності.

На цьому етапі передбачено здійснення аналізу динаміки розвитку своєї полікультурної компетентності. З цією метою інтерв'юер спочатку проводить

вихідне діагностування (контрольний експеримент) на предмет визначення фактичного рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти, аналізує результати, далі – порівнює отримані результати з попередньою діагностикою (із вхідним діагностуванням). Отримані результати варто обговорити з респондентом у неформальній формі (Bar Camp), з використанням індивідуальної або колективної бесіди. На цьому етапі можливе корегування виявлених недоліків у моделі полікультурної освіти. За необхідності майбутньому викладачу закладу вищої освіти надається додаткове навчально-методичне забезпечення (посібники, методичні рекомендації, наукові публікації тощо), яке знадобиться викладачу у подальшій професійній діяльності.

Отже, нами визначено чотири етапи розвитку полікультурної компетентності майбутніх викладачів вищих педагогічних навчальних закладів: етап несвідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної некомпетентності, етап свідомої полікультурної компетентності і етап несвідомої полікультурної компетентності (див. рис. 4.). Залежно від етапу формуються або розвиваються особистісні та професійні складники полікультурної компетентності. А саме, розвиваються такі особистісні якості майбутнього викладача як: система ціннісних орієнтацій, мотивація, толерантність; формування таких професійних якостей майбутнього викладача як: система теоретичних знань з питань полікультурної освіти, практичних умінь і навичок необхідними для успішного виконання професійної діяльності система ціннісних орієнтацій, мотивація, толерантність. Формуються такі професійні якості майбутнього викладача як: система теоретичних знань з питань полікультурної освіти, практичні уміння і навички необхідні для успішного виконання професійної діяльності.



Рис. 4. Етапи розвитку полікультурної компетентності

Деякі етапи мають однакові або подібні завдання, а також форми і методи реалізації етапу, але зміст їх різний. Наприклад, на першому та останньому етапі одним із завдань передбачено визначення та аналіз рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу. Для цього нами використовується один і той самий комплекс психолого-педагогічних методик діагностування рівня полікультурної компетентності майбутнього викладача вищого навчального закладу (тести,

анкети, опитувальники). Проте результати можуть і повинні бути різними. Це означає, що зміст аналізу отриманих результатів буде кожен раз відрізнятися.

Реалізація формульованого експерименту уможлиблюється завдяки розробленому навчально-методичному комплексу з полікультурної освіти майбутніх викладачів. Нагадаємо, що навчально-методичне забезпечення складається з навчальної програми курсу «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти»; методичних рекомендацій «Теоретичні і методичні засади полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти» до курсу; інструктивно-методичних матеріалів для проведення тренінгу з розвитку критичного мислення; навчального посібника, рекомендованого Міністерством освіти і науки України, «Людина у полікультурному суспільстві» та монографій «Полікультурна освіта в контексті загальнокультурного розвитку особистості педагога» та «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти: теоретичний аспект». Результатом виконання цього завдання буде включення навчальної дисципліни «Полікультурна освіта майбутнього викладача закладу вищої освіти» у зміст психолого-педагогічної підготовки магістрів.

Ефективність формування та розвитку полікультурної компетентності забезпечується формами і методами організації полікультурної освіти майбутнього викладача закладу вищої освіти обґрунтованими і рекомендованими нами у попередніх підрозділах дисертаційного дослідження.

Результатом поетапного оволодіння полікультурною компетентністю є усвідомлення майбутнім викладачем себе як «людини культури», яка усвідомлює себе носієм і транслятором певної культури зі сформованою системою ціннісних орієнтацій, толерантною до інших культур. Звичайно, усвідомлення себе як «людини культури» є варіантом ідеального результату. Адже процеси розвитку особистості є настільки складними, що ми можемо лише сподіватись на такий результат і передбачати його наявність, оскільки за такий короткий період (у межах здобуття освіти у вищому навчальному закладі) складно простежити зміни особистості в цьому контексті. Усе ж такі визначені нами завдання на кожному етапі та розроблений зміст полікультурної освіти допоможуть реалізувати поставлену мету. Для аналізу особистості майбутнього викладача вищого навчального закладу як «людини культури» ми використовуємо концепцію рис особистості, запропоновану персонологами. Ця концепція спрямована на пояснення того, що становить собою людина. Однією з найбільш популярних прикладів структурної концепції є концепція рис особистості, в якій риса розглядається як стійка якість або схильність людини вести себе певним чином у різноманітних ситуаціях. Троє провідних дослідників у галузі вивчення рис особистості – Гордон Олпорт, Реймонд Кеттел і Ганс Айзенк, вважали, що структуру особистості найкраще схематично уявити в термінах гіпотетичних якостей, що лежать в основі поведінки.

Нами запропоновано лише варіант (приклад) використання певного змісту, форм і методів реалізації етапу. Проте процес здійснення розвитку полікультурної компетентності майбутнього викладача закладу вищої освіти може змінюватись та/або доповнюватись відповідно до власного досвіду та творчих здібностей у своїй професійній діяльності.

Література

1. Великий тлумачний словник сучасної української мови. – Київ; Ірпінь: ВТФ «Перун», 2000. – С. 267.
2. Торп, С., Клиффорд, Д. Коучинг: руководство для тренера и менеджера. Теория компетентности. – СПб.: Питер, 2004. – С. 26–27.
3. Наука доведення навиків до автоматизма // INSIDER pro [Електронний ресурс]. – URL: <https://ru.insider.pro/lifestyle/2016-04-17/nauka-dovedeniia-navykov-do-avtomatizma>

ЦІННІСНІ ЗАСАДИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Піддячий В.М.

pvm2010@ukr.net

***Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України***

Цінності є однією з найважливіших основ для розбудови громадянського суспільства країн світового співтовариства. Вони спрямовують вектор його розвитку та відображають образ бажаного майбутнього. Саме тому, визначення ціннісних засад формування громадянської компетентності майбутнього педагога є ключовою проблемою освітньої політики провідних країн світу, яка реалізується у процесі педагогічної дії, незмінними суб'єктами якої є учитель та учень. Учитель є фахівцем що навчає, виховує, розвиває та веде за собою, а учень є особистістю, яка намагається через власну емоційно-почуттєву сферу сприйняти і осмислити ту інформацію, яку їй пропонують з метою подальшого її застосування у власній життєдіяльності для розвитку тих особистісних і професійних якостей, які допоможуть їй бути успішною у сучасному світі. Вирішення цієї проблеми спонукає не тільки до переосмислення змісту вищої освіти, але й до удосконалювання вже існуючих й розроблення нових організаційних форм і методів навчання. Тому, удосконалюючи систему вищої освіти України відповідно до сучасних умов розвитку суспільства, доцільно зосередити увагу на проектуванні ціннісних засад формування громадянської компетентності майбутніх педагогів, дотримуючись положення, що технології слугують людині, а не навпаки [15, с. 74], це передбачає їхню спрямованість на обслуговування загальнолюдських цінностей [14, с. 63].

Під громадянською компетентністю майбутнього педагога ми розуміємо динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка дозволяє усвідомлено, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські обов'язки та права у суспільно-політичній та навчальній діяльності, користуватися свободами, займати активну громадянську позицію з метою розвитку демократичного суспільства, бути патріотом своєї держави, шанобливо ставитися до народів і культур інших країн.

Дослідження проблеми ціннісних засад формування громадянської компетентності майбутніх педагогів допоможе у виробленні нових практичних підходів до організації навчання студентів закладів педагогічної освіти України.

Методологічну основу дослідження складають аксіологічний, особистісний, компетентнісний та діяльнісний підходи. Аксіологічний підхід передбачає визначення цінностей, що становлять основу громадянської компетентності майбутнього педагога та здатні задовільнити потреби особистості, соціальної групи до якої вона належить, суспільства у якому живе і активно працює. Відповідно до особистісного підходу, цінності розглядаються як складне особистісне утворення, що визначає спрямованість діяльності та поведінки. Компетентнісний підхід виражається у прагненні майбутнього педагога до опанування знаннями, уміннями та навичками, формування цінностей та інших професійних якостей, які визначають його здатність успішно здійснювати навчальну та професійну діяльність. Зміст діяльнісного підходу полягає у розгляді майбутнього педагога як активного суб'єкта, який планує та діє відповідно до власних ціннісних орієнтирів.

Результати дослідження дозволили встановити, що на сьогодні залишається неузгодженою позиція щодо сталого визначення ціннісних засад формування громадянської компетентності майбутнього педагога, які б поєднувались із основними цінностями для людини, суспільства та держави. Точиться жвава дискусія в якій дослідники відстоюють свої пропозиції. Це пов'язано з тим, що поняття цінність є полісемантичним. Її визначають як духовне формоутворення, об'єктивну суть та властивість речей, вартість, важливість та значущість чого-небудь, благо, що задовольняє потреби людини. У зв'язку з цим цінності класифікують за: об'єктом засвоєння (матеріальні, моральні, духовні); метою засвоєння (альтруїстичні, егоїстичні); рівнем узагальненості (конкретні, абстрактні); способом вияву (ситуативні, стійкі); роллю у діяльності людини (термінальні, інструментальні); змістом діяльності (пізнавальні, предметно-перетворювальні (творчі, естетичні, наукові, релігійні та ін.)); належністю (особистісні (індивідуальні), групові, колективні, суспільні (також і демократичні), загальнонародні (національні), загальнолюдські тощо) [11, с. 118–124].

Згідно з класифікацією Е. Носенко, їх поділяють на: 1) абсолютні – доброта, любов, правда, справедливість, гідність, свобода, чесність; 2) національні – патріотизм, національна гідність, державотворчі прагнення, історична пам'ять, прагнення до єдності; 3) громадянські – права і свободи, обов'язки, соціальна гармонія, повага закону; 4) сімейно-родинні – подружжя вірність, турбота про дітей, стосунки у сім'ї, пам'ять предків; 5) особистісні – риси характеру, поведінка, стиль приватного життя [12, с. 29]. О. Вишневський запропонував класифікувати цінності на абсолютні, вічні, національні, громадянські, сімейні, особистісні та валеологічно-екологічні [2, с. 230–234].

Гострі проблеми, що постали перед українським суспільством і керівництвом держави, потребують системного підходу до їх вирішення. Серед важливих його компонентів є розробка та реалізація ціннісних засад формування громадянської компетентності майбутнього педагога, які сприятимуть забезпеченню розвитку людини, суспільства та держави. Ця місія покладена на всі державні інституції та недержавні організації, що зацікавлені у динамічному поступі України на шляху європейської інтеграції та розвитку громадянського суспільства. Ключову роль у цьому процесі відіграє система освіти, цілі якої в значній мірі реалізуються завдяки діяльності педагога. Зважаючи на це, у Державній національній програмі «Освіта (Україна XXI

століття)» та Національній доктрині розвитку освіти наголошено на необхідності сприяння розвитку особистості суб'єктів учіння, взявши за основу загальнолюдські, загальноєвропейські і національні цінності. На цій базі доцільно розробляти вимоги до організації та здійснення освітнього процесу, який має забезпечити формування зазначених цінностей у суб'єкта учіння, що проявляються у раціональній, емоційно-почуттєвій та діяльній сферах особистості. На думку А. В. Євтодюк, в сучасній системі освіти України освітній процес доцільно організовувати на основі п'яти провідних груп цінностей: 1) фундаментальних, базових, наближених до загальнолюдських; 2) національних; 3) громадянських; 4) сімейних; 5) особистісних [10, с. 14].

У змісті публікацій О. Вишневського, В. Євтодюк, П. Ігнатенка, С. Матяж, Е. Носенко, О. Ткаченка, Л. Хомич та ін. простежується узгодженість щодо загальної класифікації цінностей на загальнолюдські та національні. Зважаючи на активне євроінтеграційне прагнення України ми пропонуємо до цих двох груп додати групу європейських цінностей. Вони становлять аксіологічні основи життя та праці громадян розвинених країн світу, таких як Німеччина, Франція, Італія, Іспанія тощо. Ці країни характеризуються високим рівнем розвитку громадянського суспільства. На наш погляд, зазначені групи цінностей доцільно брати за основу у формуванні громадянської компетентності майбутнього педагога, який проходить підготовку у вищих педагогічних навчальних закладах України.

Ми поділяємо думку, що загальнолюдські цінності – це цінності, притаманні людям усіх епох і народів, усіх класів та соціальних прошарків [6]. Вони «спонукають майбутнього педагога до самореалізації, самовдосконалення, любові до професії, до навколишньої дійсності, до природи, допомагають розібратися у сенсі людського буття. Загальнолюдський характер виявляється в тому, що майбутні педагоги повинні усвідомити себе частиною всієї планети, активною складовою ноосфери, відчувати відповідальність за свої вчинки перед усім людством ...» [18, с. 142]. До ключових загальнолюдських цінностей, що становлять основу громадянської компетентності майбутнього педагога, ми пропонуємо віднести: добро, красу, істину, справедливість і сім'ю.

Національні цінності доцільно розглядати як предмети, явища та їх властивості, що задовольняють потреби людини, суспільства і держави в безпечному житті та прогресивному розвитку [5, с. 18]. Їх можна розглядати як обмеження загальнолюдських цінностей рамками конкретної нації, яка має власну культуру, традиції і обряди [6].

Система національних цінностей утворює правову, філософську та етичну основу для забезпечення подальшого існування держави. Їх втрата може привести до зникнення нації як самостійного суб'єкта міжнародних відносин [4, с. 5].

Формування та загальне визнання системи національних цінностей є фундаментом для консолідації української нації, гармонізації інтересів громадян, забезпечення стабільності суспільства та сталого розвитку держави [13, с. 6]. Це допоможе подолати проблему формування ідентичності українського населення, яка, на думку П. Гай–Нижник, проявляється у світоглядній невизначеності, розмитості суспільних цінностей, розпорошеності і значній диференціації українського суспільства [3, с. 465–471].

Формування у суб'єктів учіння національних цінностей сприятиме підвищенню рівня їхньої національної самосвідомості, поваги до рідної мови, української ідеї, державної символіки, історії свого народу, його культурних традицій, а також зміцнюватиме духовну єдність поколінь [18, с. 142]. До пріоритетних національних цінностей, що становлять основу громадянської компетентності майбутнього педагога ми пропонуємо віднести: патріотизм, державний суверенітет, національну безпеку та національну культуру.

Дослідження європейських цінностей дозволило дійти висновку, що їх розглядають як сукупність аксіологічних максим, основних принципів розбудови сім'ї, суспільства та держави, політико-економічних, культурних, правових та інших норм, що об'єднують більшість жителів Європи та становлять основу їх ідентичності [1, с. 2]. За своєю суттю вони є ліберально-демократичними і відображають фундаментальні права та свободи людини, а також принципи на основі яких здійснюється управління державою. У базових документах Ради Європи (Україна є членом РЄ з 1995 р.) та Європейського Союзу європейські цінності закріплені у вигляді правових норм.

Якщо проаналізувати «Європейську конвенцію з прав людини та основоположних свобод людини» [7], «Хартію основних прав Європейського Союзу» [17], «Європейську соціальну хартію» [8], «Європейську Хартію регіональних мов або мов меншин» [9], «Рамкову конвенцію про захист національних меншин» [16], то можна виокремити, що права і свободи громадян ЄС є тими цінностями, на яких ґрунтується діяльність інституцій ЄС. Дослідження цих документів дозволило дійти висновку, що до основних європейських цінностей належать: свобода, гідність, правова держава, демократія, громадянськість, толерантність, справедливість. Узагальнюючи, можна дійти висновку, що Європейський союз побудований на трьох базових цінностях: природні права людини, демократія та верховенство права. Їх доцільно віднести до пріоритетних європейських цінностей, що становлять основу громадянської компетентності майбутнього педагога.

Отже, до ціннісних засад формування громадянської компетентності майбутніх педагогів належать три групи цінностей: загальнолюдські, національні та європейські. До основних загальнолюдських цінностей віднесено: добро, красу, істину, справедливість і сім'ю. Серед пріоритетних національних цінностей виокремлено: патріотизм, державний суверенітет, національну безпеку та національну культуру. Ключовими європейськими цінностями визначено: природні права людини, демократію та верховенство права.

На нашу думку, цінності мають діяльнісний характер, що зумовлює необхідність їхньої реалізації майбутнім педагогом у навчальній і трудовій діяльності для розвитку тих особистісних і професійних якостей, які допоможуть йому бути успішним у сучасному динамічному, глобалізованому світі. Для забезпечення стабільного існування демократії в Україні сучасний студент вищого педагогічного навчального закладу має бути поінформованим, розсудливим та виваженим у прийнятті рішень громадянином і керуватися у своїй діяльності та поведінці загальнолюдськими, національними та європейськими цінностями. Актуальним є розроблення вимог до організації та здійснення освітнього процесу на основі цінностей природних прав людини, верховенства права, сім'ї, патріотизму, національної культури, національного

суверенітету, національної безпеки, справедливості, демократії, добра, краси та істини.

Література

1. Амельченко Н. Цінності об'єднаної Європи. – К.: ГО «Лабораторія законодавчих ініціатив», 2013. – 42 с.
2. Вишневський О. Теоретичні основи сучасної української педагогіки: навч. посіб. 3–те вид., доопрац. і доп. К.: Знання, 2008. – С. 230–234.
3. Гай-Нижник П.П. Національні інтереси, національні цінності та національні цілі як структуроформуючі чинники політики національної безпеки // *Гілея: науковий вісник*. – 2014. – Вип. 84. – С. 465–471.
4. Горбулін В.П., Качинський А.Б. Засади національної безпеки України. К.: Інтертехнологія, 2009. – 272 с.
5. Горбулін В.П., Качинський А.Б. Стратегія національної безпеки України в аксіологічному вимірі: від «суспільства ризику» до громадянського суспільства // *Стратегічна панорама*. – 2005. – №2. – С. 13–27.
6. Долженко В. О. Виховання духовних цінностей у студентської молоді в полікультурному просторі : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.07 «Теорія і методика виховання». Луганськ, 2006. – 20 с.
7. Європейська конвенція з прав людини та основоположних свобод людини [Електронний ресурс]. – URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_004.
8. Європейська соціальна хартія [Електронний ресурс]. – URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_062.
9. Європейська Хартія регіональних мов або мов меншин [Електронний ресурс]. – URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_014.
10. Євтодюк А.В. Аксіологічні засади сучасної системи освіти України. *Педагогічний пошук*. – 2014. – № 2. – С. 12–15.
11. Ігнатенко П.Р. Аксіологія виховання: від термінології до постановки проблем. *Педагогіка і психологія*. – 1997. – №1. – С. 118–124.
12. Носенко Э.Л. Трансформация ценностных ориентаций молодежи на современном этапе развития общества (Психологический аспект). – Днепропетровск: Навчальна книга, 1999. – 168 с.
13. Парахонський Б.О. Національні інтереси України (духовно–інтелектуальний аспект). – К.: НІСД, 1993. – 43 с.
14. Піддячий М.І. Освіта і наука України у вимірі громадянських суспільств: соціально-професійна орієнтація // *Неперервна професійна освіта : теорія і практика*. Пед. науки. – 2016. – Вип. 3–4 (48–49). – С. 59–65.
15. Радченко Я.Ю. Оценка взаимодействия понятия «знание» и современных мировых проблем питания человека // *ScienceRise*. – 2017. – № 5. – С. 74.
16. Рамкова конвенція про захист національних меншин [Електронний ресурс]. – URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/995_055 Хартія основних прав Європейського Союзу [Електронний ресурс]. – URL: http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/994_524
17. Хомич Л.О. Наскрізні цінності у змісті навчання і виховання майбутніх педагогів [Електронний ресурс]. – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/5765/>

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ ДО ВПРОВАДЖЕННЯ ТЕХНОЛОГІЙ STEM-ОСВІТИ

Кадемія М. Ю., Кобися В. М.

vkobysa@ukr.net

Вінницький державний педагогічний університет ім. М. Коцюбинського

Одним з актуальних напрямів модернізації та інноваційного розвитку природничо-математичного, гуманітарного профілів освіти виступає STEM-орієнтований підхід до навчання, який сприяє популяризації інженерно-технологічних професій серед молоді, підвищенню поінформованості про можливості їх кар'єри в інженерно-технічній галузі, формуванню стійкої мотивації до вивчення дисциплін, на яких ґрунтується STEM-освіта.

Акронім STEM (від англ. *Science* – наука, *Technology* – технології, *Engineering* – інженерія, *Mathematics* – математика) визначає характерні риси відповідної дидактики, сутність якої виявляється у поєднанні міждисциплінарних практик орієнтованих підходів до вивчення природничо-математичних дисциплін. Водночас, у STEM активно включається сукупність творчих, мистецьких дисциплін, що об'єднані загальним терміном Arts (позначення відповідного підходу – STEAM). Актуальними напрямками STEAM є промисловий дизайн, архітектура, індустриальна естетика тощо [1].

STEM-освіта – це категорія, яка визначає відповідний педагогічний процес (технологію) формування і розвитку розумово-пізнавальних і творчих якостей молоді, рівень яких визначає конкурентну спроможність на сучасному ринку праці: здатність і готовність до розв'язання комплексних задач (проблем), критичного мислення, творчості, когнітивної гнучкості, співпраці, управління, здійснення інноваційної діяльності. STEM-освіта ґрунтується на міждисциплінарних підходах у побудові навчальних програм різного рівня, окремих дидактичних елементів, до дослідження явищ і процесів навколишнього світу, вирішення проблемно орієнтованих завдань [2, с. 2].

Використання провідного принципу STEM-освіти – інтеграції дозволяє здійснювати модернізацію методологічних засад, змісту, обсягу навчального матеріалу предметів природничо-математичного циклу, технологізацію процесу навчання та формування навчальних компетентностей якісно нового рівня. Це також сприяє більш якій підготовці молоді до успішного працевлаштування та подальшої освіти, яка вимагає різних і більш технічно складних навичок, зокрема із застосуванням математичних знань і наукових понять.

Головна мета STEM-освіти полягає у реалізації державної політики з урахуванням нових вимог Закону України «Про освіту» щодо посилення розвитку науково-технічного напрямку в навчально-методичній діяльності на всіх освітніх рівнях; створенні науково-методичної бази для підвищення творчого потенціалу молоді та професійної компетентності науково-педагогічних працівників.

Освіта в галузі STEM є основою підготовки фахівців в галузі високих технологій. Тому багато країн (Австралія, Китай, Великобританія, Ізраїль, Корея, США) проводять державні програми в галузі STEM-освіти. Значних економічних успіхів добився Сінгапур. Зосередженістю на науці, технології,

інженерії, математиці (STEM) та стимулюванням креативних якостей молоді, Сінгапур передбачив багато ключових сучасних стратегій в галузі освіти. Одна із них – впровадження молодих, талановитих людей в різні державні структури, відповідальні за економічну політику. У Франції, Японії, Південній Африці навчальні заклади та різні професійні організації займаються розробкою неформальних програм STEM-освіти (наприклад, літні табори, позашкільні заходи, конкурси тощо), які привертають увагу молоді до STEM-професій і дають можливість для навчання за різними творчими та інтелектуальними напрямками [3].

Здійснення переходу до компетентнісної моделі навчання та впровадження нових методичних підходів, перш за все, передбачає:

- принципово нове цілепокладання у педагогічному процесі, зміщення акцентів у навчальній діяльності з вузькопредметних на загальнодидактичні;
- оновлення структури та змісту навчальних предметів, спец. курсів тощо;
- визначення та оцінювання результатів навчання через ключові та предметні компетентності учня/учениці;
- запровадження наскрізного STEM-навчання, компетентнісно орієнтованих форм і методів навчання, системно-діяльнісного підходу;
- запровадження інноваційних, ігрових технологій навчання, технологій case-study, інтерактивних методів групового навчання, проблемних методик з розвитку критичного і системного мислення тощо;
- корегування змісту окремих тем навчальних предметів з акцентом на особистісно-розвивальні, ігрові методики навчання, ціннісне ставлення до досліджуваного питання;
- створення педагогічних умов для здобуття результативного індивідуального досвіду проектної діяльності та розробки стартапів [4, с 27].

На нашу думку, одним із ефективних засобів формування компетентностей у майбутніх учителів є дослідницько-проектна діяльність. Виконання навчальних проектів передбачає інтегровану дослідницьку, творчу діяльність студентів, спрямовану на отримання самостійних результатів під керівництвом викладача. Викладач здійснює управління такою діяльністю і спонукає до пошукової діяльності студентів, допомагає у визначенні мети, завдань навчального проекту, орієнтованих методів/прийомів дослідницької діяльності та пошуку інформації для розв'язання окремих навчально-пізнавальних завдань. Студенти самостійно або разом із викладачем обирають форму презентації, захисту отриманих результатів. Оцінювання проектної діяльності здійснюється індивідуально, за довільною системою.

Під час виконання навчальних проектів активізується дослідницька, творча діяльність студентів, спрямована на отримання самостійних результатів під керівництвом викладача. Дослідницько-проектна діяльність проходить алгоритм від зародження інноваційної ідеї до створення інформаційного продукту – стартапу – та його презентування. У процесі формування STEM-компетентностей у майбутніх педагогів особливу увагу варто приділяти методам міждисциплінарного дослідження, націлених головним чином на стики наукових дисциплін.

Практично реалізувати ці ідеї ми пропонуємо в рамках навчальних дисциплін «Комп'ютерно орієнтовані технології навчання» чи «Комп'ютерні

технології в навчальному процесі», що внесені до навчальних планів як вибіркова («Комп'ютерно орієнтовані технології навчання») та обов'язкова («Комп'ютерні технології в навчальному процесі») навчальна дисципліна для студентів ступеня вищої освіти бакалавра спеціальності 015 Професійна освіта (Комп'ютерні технології).

Прикладом інформаційного продукту може бути розроблений студентами у вигляді Веб-квесту навчальний проект «Теорема Піфагора і сучасність» (рис. 1), в рамках якого відбувається вивчення однієї з основних теорем геометрії та практичного її застосування в будівельній галузі та астрономії, що дозволяє одразу вказати на можливу практичну реалізацію теоретичних положень математики в архітектурі та наукових дослідженнях безмежного космічного простору.

У процесі проектної діяльності студенти визначають основні положення теоретичного циклу навчальних дисциплін (розділ Проблема) та розробляють елементи практичної їх реалізації у науці, техніці, архітектурі, мистецтві та побуті (розділи Завдання, Процес). Разом з цим визначаються професії (розділ Професії), представники яких можуть використовувати теоретичні положення та формувати практичні навички застосування теоретичного матеріалу у професійній діяльності та задіяні для вирішення визначеної проблеми (розділ Проблема).

Рис. 1. Сторінка Веб-квесту «Теорема Піфагора і сучасність»

Виділимо такі загальні методи дослідницької діяльності для розв'язання практико-орієнтованих завдань, які використовуємо у розроблених нами творчих завданнях для студентів в рамках виконання лабораторних робіт: спостереження, порівняння, абстрагування, ідеалізація, формалізація, синтез, аналіз, оцінювання тощо. Виходячи з нашого досвіду, відзначимо, що особливу роль у формуванні STEM-компетентностей відіграє метод моделювання як метод дослідження об'єктів, який починається з побудови моделей (інформаційних, математичних, комп'ютерних) процесів в об'єкті, що досліджується, і завершується приведенням результатів, отриманих моделюванням, до умов функціонування об'єкта. Спочатку студенти придумують, конструюють і моделюють, а вже у процесі цієї діяльності опановують теорію у галузі STEM.

Такий підхід дозволяє сформувати навички практичного впровадження технології STEM-освіти у професійну практичну діяльність та навчання методики організації навчання з використанням технології STEM-освіти.



Рис. 2. Структура навчального Веб-квесту.

Особливою формою наскрізного STEM-навчання є інтегровані заняття, які спрямовані на встановлення міжпредметних зв'язків, що сприяють формуванню в учнів цілісного, системного світогляду, актуалізації особистісного ставлення до питань, що розглядаються на уроці.

Інтегровані уроки можуть проводитись двома шляхами:

- через об'єднання схожої тематики кількох навчальних предметів;
- через формування інтегрованих курсів або окремих спецкурсів шляхом об'єднання навчальних програм таких курсів/предметів [6].

Основою ефективності таких занять є чітке визначення мети і відповідне їх планування для забезпечення різнобічного розгляду учнями певного об'єкта, поняття, явища з використанням навчальних засобів різних предметів. Особливість планування і проведення інтегрованих, бінарних занять полягає у тому, що вони можуть проводитись як одним викладачем, який викладає навчальні предмети, що інтегруються, так і декількома. Через складність координації діяльності педагогів у другому випадку таких інтегрованих занять проводиться необґрунтовано мало, тому необхідно планувати їх заздалегідь всіма вчителями паралелі. У випадках, коли програмовий матеріал різних навчальних предметів дозволяє інтегрувати його в межах одного навчального дня, можуть організовуватися «тематичні дні», коли всі заняття за розкладом спрямовують на реалізацію єдиної навчально-виховної мети, досягнення конкретного результату.

Розглянемо реалізацію цього підходу до впровадження технологій наскрізного STEM-навчання на прикладі Веб-квесту «Вивчення геометричних фігур на основі інтеграції», головна сторінка якого наведена на рис. 3.

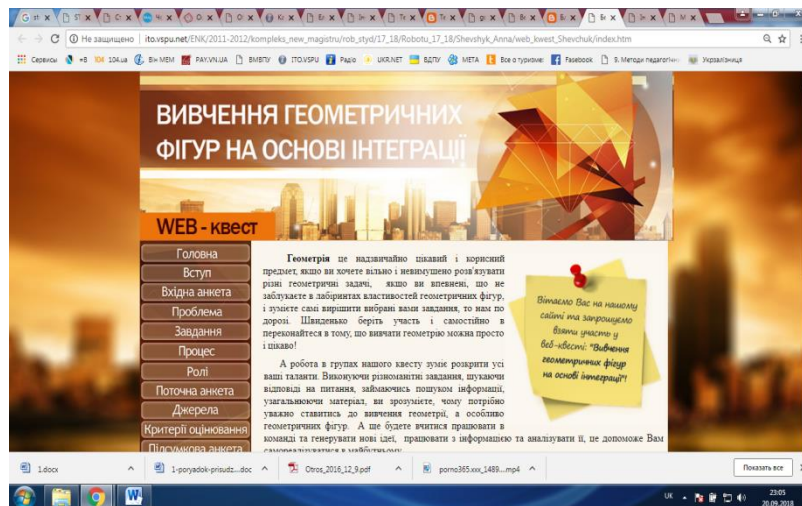


Рис. 3. Головна сторінка Веб-квесту «Вивчення геометричних фігур на основі інтеграції»

З метою залучення студентів до практичної діяльності бажано розширити діапазон організаційних форм, методів навчання, способів навчальної взаємодії та надати пріоритет засвоєнню навчального матеріалу у процесі екскурсій, квестів, конкурсів, фестивалів, хакатонів, практикумів тощо.

Водночас, для формування і перевірки предметних компетентностей викладач має спиратися на систему інтегрованих завдань, спрямованих на застосування студентами способів навчально-пізнавальної діяльності, знань, умінь і навичок для розв'язання певних задач у змодельованих життєвих і професійних ситуаціях.

Під час виконання навчальних проектів вирішується ціла низка різномірних дидактичних, виховних і розвивальних завдань: набуваються нові знання, уміння і навички, які знадобляться в житті; розвиваються мотивація, пізнавальні навички; формується вміння самостійно орієнтуватися в інформаційному просторі, висловлювати власні судження, виявляти компетентність. Проектно-дослідна діяльність сприяє формуванню соціальних компетенцій, дозволяє пройти технологічний алгоритм від зародження інноваційної ідеї до створення комерційного продукту – стартапу, а також навчитися презентувати його потенційним інвесторам. У перспективі це сприяє зміні ціннісних пріоритетів та світоглядної позиції у молоді в бік формування відповідальної, соціально-активної, громадсько-патріотичної врівноваженої поведінки.

Якість впровадження STEM-освіти багато в чому визначається компетентністю та рівнем професійної діяльності науково-педагогічних працівників, наскільки вони активно використовують новітні педагогічні підходи до викладання й оцінювання, інноваційні практики міждисциплінарного навчання, методи та засоби навчання з акцентом на розвиток дослідницьких компетенцій. У зв'язку з цим останнім часом посилена увага приділяється здійсненню якісної підготовки майбутніх педагогів, реалізації довгострокових ініціатив щодо їх професійної підготовки та перепідготовки.

Література

1. Проект концепції STEM-освіти в Україні [Електронний ресурс]. – URL: <https://drive.google.com/file/d/0B3m2TqBM0APKT0d3R29PbWZwUnM/view>.

2. Меморандум про створення Коаліції STEM-освіти [Електронний ресурс]. – URL: http://csr-ukraine.org/wp-content/uploads/2016/01/STEM_memorandum_FINAL_%D0%9011.pdf.
3. STEM. Future-proofing Australia's workforce by growing skills in science, technology, engineering and maths [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.pwc.com.au/stem.html>.
4. Балик Н.Р. Підходи та особливості сучасної stem-освіти / Н.Р. Балик, Г.П. Шмигер // Фізико-математична освіта, – 2017. – № 2(12), – С. 26–30.
5. Що таке STEM-освіта у навчальному закладі [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.pedrada.com.ua/article/1401-shcho-take-stem-osvta-u-navchalnomu-zaklad>.
6. Heidi Kleinbach-Sauter. STEM 2.0: An Imperative for Our Future Workforce / Heidi Kleinbach-Sauter, Edie Fraser [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.stemconnector.com/wp-content/uploads/2016/12/STEM-2pt0-Publication-2nd-Edition-1.pdf>.

ВЕБ-КВЕСТИ У ПІДВИЩЕННІ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Кулаласва Н. В., Романова Г. М.

MetodikaPTO@ukr.net

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

Динамічні темпи розвитку сучасного суспільства зумовлюють необхідність постійного, пошуку педагогічних інновацій, що інтенсифікують підвищення якості професійної підготовки майбутніх фахівців. Це, відповідно, вимагає удосконалення системи педагогічної та післядипломної освіти педагогічних і науково-педагогічних працівників відповідно до умов соціально орієнтованої економіки та інтеграції України в європейське і світове освітнє співтовариство [1].

Отже, сучасним педагогічним працівникам постійно доводиться опановувати новий термінологічний апарат і можливості інформаційного середовища, втілювати перевірені часом дидактичні принципи на якісно новому рівні, задля чого вони періодично підвищують свою кваліфікацію. Це процес передбачає професійний розвиток педагогів професійної школи шляхом поглиблення і розширення фахових знань, умінь і навичок в ході виконання різноманітних завдань. Відповідно до Порядку підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти [2] його метою є вдосконалення та розвиток професійно-педагогічної компетентності шляхом опанування сучасних освітніх технологій, методик загальної та професійної педагогіки, психології, а також ознайомлення із сучасним устаткуванням, обладнанням, технікою, прогресивними методами організації праці, необхідними для здійснення якісної підготовки кваліфікованих робітників.

У Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. наголошено на важливості «оновлення змісту підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації педагогічних працівників для професійно-технічних навчальних закладів та професійних коледжів» [1].

До завдань підвищення кваліфікації педагогічних працівників належать:

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

- засвоєння інноваційних технологій, форм, методів і засобів навчання;
- вивчення педагогічного досвіду, сучасного виробництва, ознайомлення з досягненнями науки, техніки і виробництва та перспективами їх розвитку;
- ознайомлення зі специфікою умов, станом і тенденціями розвитку підприємств, організацій та установ, вимогами до рівня кваліфікації працівників за відповідними професіями;
- застосування інноваційних технологій реалізації змісту підвищення кваліфікації, що передбачає його диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційних, інформаційно-комунікаційних технологій навчання;
- встановлення (підвищення, підтвердження) кваліфікації (розряду, класу, категорії).

Н. Оверко серед критеріїв системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників виокремлює такі: безперервність, гнучкість, орієнтація на індивідуальні потреби, практична спрямованість, оптимальність організації навчального процесу, адекватність методів навчання [3]. Авторка зазначає, що найбільш поширеними формами підвищення кваліфікації педагогічних працівників є: теоретичне підвищення кваліфікації з професії, предмета, психолого-педагогічної та методичної підготовки шляхом індивідуального чи курсового навчання в закладах післядипломної освіти; підвищення кваліфікації для одержання відповідного кваліфікаційного рівня шляхом стажування в умовах виробництва, навчання в навчально-практичних центрах; підвищення кваліфікації для опанування новітніми технологіями виробництва (стажування).

За О. Щербак, під час підвищення кваліфікації педагогічних працівників необхідно враховувати, що ефективність їхнього навчання значною мірою залежить від таких чинників, як: створення умов для їх самовизначення; організація освітнього процесу з урахуванням андрагогічних принципів; подолання стійких стереотипів і бар'єрів сприйняття; створення позитивної атмосфери під час освітньої діяльності; опанування інноваційними педагогічними технологіями, що оптимізують навчально-виробничий процес у закладах професійної (професійно-технічної) освіти (ЗП(ПТ)О) [4].

Оптимізувати освітній процес в умовах сучасних інформаційних технологій можна, використовуючи програмно-творчі проекти або веб-квести, які стають все більш популярними серед педагогів та учнів, оскільки універсальні навчальні дії будуються при цьому на принципах взаємодії, активності вихованців, обов'язковому зворотному зв'язку, спираючись на груповий досвід. Створюється інтерактивне середовище освітнього спілкування, що характеризується відкритістю, взаємодією учасників, рівністю їх аргументів, накопиченням спільного знання, можливістю взаємної оцінки та контролю. Пріоритетною метою занять з використанням мультимедіа технологій стає розвиток здібностей учнів до продуктивної самотійної творчої діяльності.

Веб-квест як сучасний вид проектного навчання дає можливість гармонійно реалізувати особливості технологічного і особистісно орієнтованого підходів у професійній підготовці майбутніх кваліфікованих робітників. Отже, підготовка педагогів до застосування веб-квестів у

професійному навчанні майбутніх кваліфікованих робітників сьогодні є важливим аспектом забезпечення якості професійної освіти. Саме використання веб-квестів дозволяє подолати слабкі сторони та небезпечності, пов'язані із запровадженням технології проектного навчання. Ефективною формою підготовки педагогічних працівників є тренінгова, оскільки вона відповідає особливостям навчання дорослих, зокрема ґрунтується на врахуванні особистісного та професійного досвіду слухачів.

У ході виконання науково-дослідної роботи «Методичні засади розроблення проектних технологій для професійної підготовки майбутніх кваліфікованих робітників аграрної, будівельної та автотранспортної галузей» співробітниками та аспірантами лабораторії технологій професійного навчання Інституту професійно-технічної освіти НАПН України (Н. Кулалаєва, Г. Романова, Т. Герлянд, Л. Романов, Г. Ткачук та ін.) розроблено та впроваджено тренінги для педагогічних працівників із застосування веб-квестів. Таке навчання передбачає проходження веб-квестів методичного характеру («Золоте яблуко» <https://q-golden-apple.blogspot.com/>; «Інноваційні педагогічні технології у професійній підготовці майбутніх фахівців» <https://wq-in-tech.blogspot.com/>).

Веб-квест в педагогіці – це проблемне завдання з елементами рольової гри, для виконання якого використовуються інформаційні ресурси Інтернету. Найчастіше веб-квест визначають як проект з використанням Інтернет-ресурсів. Однак його головна особливість полягає в наступному: замість того щоб змушувати учнів (слухачів) нескінченно блукати Інтернетом у пошуках необхідної інформації, педагог дає їм перелік веб-сайтів, які відповідають темі проекту. Завдяки наданому заздалегідь списку потрібних ресурсів учні (слухачі) не загубляться в мережі Інтернету і не стануть безцільно блукати в ньому в пошуках потрібної інформації. У зв'язку з цим, під час веб-квесту, використовуючи інформаційні Інтернет-ресурси та інтегруючи їх до навчального процесу, викладач ефективно вирішує низку практичних завдань: учасники квесту навчаються виходити за межі змісту і форм подання навчального матеріалу викладачем; створюються можливості для розвитку навичок спілкування учасників в мережі Інтернету, тим самим, реалізуючи їх комунікативну функцію; веб-квест підтримує навчання на рівні критичного мислення, аналізу, синтезу та оцінки; учасники квесту отримують додаткову можливість професійної експертизи власних творчих здібностей та вмінь; навчаються використовувати інформаційний простір мережі Інтернету для розширення сфери власної творчої діяльності; розміщення веб-квестів у реальній мережі дає змогу значно підвищити мотивацію учнів (слухачів) до досягнення найкращих навчальних результатів.

Робота з веб-квестами спрямована на розвиток в учнів (слухачів) навичок аналітичного і творчого мислення. Для цього забезпечуються: необхідне широке інформаційне поле діяльності; різні джерела інформації, погляди, точки зору на одну й ту ж проблему, що спонукають учнів (слухачів) до самостійності, пошуку власної аргументованої позиції. Необхідно додати, що тематика веб-квестів може бути найрізноманітнішою, а проблемні завдання можуть відрізнятися ступенем складності.

Технологія веб-квесту дає можливість повною мірою реалізувати наочність, мультимедійність та інтерактивність навчання. Наочність включає в

себе різні види демонстрацій, презентацій, відео, показ графічного матеріалу в будь-якій кількості. Мультимедійність додає до традиційних методів навчання використання звукових, відео-, анімаційних ефектів. Інтерактивність об'єднує все перелічене вище і дає можливість впливати на віртуальні об'єкти інформаційного середовища, допомагає впроваджувати елементи особистісно-орієнтованого навчання, надає можливість учням (слухачам) повніше розкривати творчі здібності.

Перевагами використання цієї технології у процесі навчання є:

- підвищення мотивації учнів (слухачів) до навчання, зокрема до відповідного предмету;
- використання різних видів сприйняття інформації (текстової, графічної, відео та звукової);
- наочне представлення різноманітних ситуаційних завдань тощо;
- виховання інформаційної культури в учнів (слухачів).

У викладача, який розробляє та використовує квести в навчальному процесі, з'являється можливість:

- легко поширювати власні досвід і методики навчання предмету серед інших викладачів, оскільки квести можуть бути використані багаторазово;
- реалізувати різноманітні методи навчання одночасно для всіх категорій учнів (учасників), тобто індивідуалізувати таким чином навчальний процес;
- зменшити обсяг навчального матеріалу за рахунок використання демонстраційного моделювання;
- відпрацювати з учнями (слухачами) різноманітні навички і вміння, використовуючи ПК як тренажер;
- здійснювати постійний і безперервний контроль за процесом засвоєння знань;
- зменшити кількість паперової роботи, і збільшити кількість творчої та індивідуальної роботи з вихованцями;
- зробити більш ефективною самостійну роботу учнів (слухачів), яка стає і контрольованою, і керованою.

Водночас використання квестів у навчальному процесі дає змогу учням (слухачам):

- вести роботу в оптимальному для них темпі, за необхідності робити перерви;
- повернутися до вивченого раніше матеріалу, отримати необхідну допомогу;
- легше долати бар'єри психологічного характеру (несміливість, нерішучість тощо);
- відпрацювати певні вміння та навички до необхідної підготовленості.

Застосування технології веб-квесту значно впливає на всі компоненти процесу навчання: змінюється сам характер, місце і методи спільної діяльності педагогів і учнів (слухачів); співвідношення дидактичних функцій; ускладнюються програми і методики викладання різних предметів; видозмінюються методи і форми проведення навчальних занять. Отже, впровадження у навчальний процес таких технологій неминуче призводить до істотних змін в структурі всієї системи освіти. Відповідно формується

принципово новий підхід до вирішення завдань навчального процесу, відмінний від традиційного, за яким відбувається створення уроку, орієнтованого, в першу чергу, на активну діяльність учнів (слухачів) із використанням інформаційних технологій. Проте під час роботи з веб-квестами слід пам'ятати про проблеми, що можуть при цьому виникати, а саме: для виконання такого інформаційного проекту всі учасники мають бути забезпечені гаджетами з відповідним програмним забезпеченням; технологія веб-квесту вимагає від викладачів й учасників відповідного рівня комп'ютерної грамотності; потрібно мати доступ до мережі Інтернет; повільний Інтернет може обмежувати тип завантажених ресурсів (наприклад, відеоматеріалів).

Особливістю веб-квестів є те, що частина або вся навчальна інформація, необхідна для самостійної або групової роботи учасників, представлена в мережі Інтернет на різних веб-сайтах. При цьому, завдяки чинним гіперпосиланням, вони цього не відчують, а працюють в єдиному інформаційному просторі. Учні (слухачі) здійснюють проектну діяльність: отримують завдання з відповідної теми щодо розв'язання певної проблеми, результатом якої обов'язково має бути створення певного «інформаційного» продукту. З цією метою їм необхідно зібрати інформаційні матеріали в мережі Інтернет, які вони й використовуватимуть для виконання завдання. Посилання на частину інформаційних джерел наводить викладач, а деяку частину вони можуть знайти самостійно, користуючись звичайними пошуковими системами. Після закінчення квесту учасники мають представити власні напрацювання по даній темі. Результатом їхньої роботи з веб-квестом є створення ними проектів – інформаційних продуктів у вигляді мультимедійних презентацій, веб-сторінок, веб-сайтів, блогів тощо (локально або в мережі Інтернет).

Характерними ознаками технології веб-квесту є: модальність, образність і структурованість. *Модальність* забезпечує використання якомога більшої кількості сенсорних каналів сприйняття інформації. Застосування мультимедійних засобів сприяє візуалізації досліджуваного матеріалу. На думку Є. Полякової, візуалізація дає змогу актуалізувати такі форми мислення, як: наочно-дійове, образне, асоціативне та ін. Вона також доповнює і розвиває слухове сприйняття у вербальному навчанні, активізує різні види пам'яті – словесно-логічну, наочно-образну, емоційну тощо [5]. Н. Житеньова вважає, що візуалізація як потужний чинник удосконалення навчального процесу, сприяє доступності й розумінню навчального матеріалу та неформальному засвоєнню учнями (слухачами) змісту навчання [6]. Отже, не викликає сумніву важливість наведеної ознаки технології веб-квесту.

Образність подання навчального матеріалу дає можливість засобами квесту за найкоротший час продемонструвати як динамічні процеси, так і статичні образи. Це набуває особливої важливості під час формування умінь зіставляти, порівнювати об'єкти і явища, узагальнювати факти, виокремлювати головне, розкривати асоціативні зв'язки. Упродовж роботи над веб-квестом його учасники можуть швидко відвідувати відповідні Інтернет-посилання, сприймаючи образно текстове або інше зображення та обираючи лише необхідну для себе інформацію з нього.

Структурованість подання навчального матеріалу забезпечується тим, що в технології веб-квест інформація, котра подається має розгалужену структуру, що реалізована за допомогою гіперпосилань. Це сприяє: організації

чітких логічних зв'язків; цілісному розумінню навчального матеріалу; оперативному регулюванню обсягів змісту досліджуваної теми; самостійному вибудовуванню учнями (слухачами) індивідуальної траєкторії навчання. Крім того, пошуковий характер технології веб-квесту дає змогу активізувати дослідницьку діяльність як викладача, так і учнів (слухачів).

Вибір джерела інформації головним чином залежить від суб'єктів навчання. Її пошук та обробка можуть розглядатися як інтерактивна діалогова взаємодія учнів з ПК, під час якої реалізується комунікація (запит та отримання інформації). При роботі з великими обсягами інформації в учнів (слухачів) формуються вміння, навички й здатності до: критичного мислення; здійснення вибору і відповідальності за нього, оцінки ефективності інформаційного пошуку, грамотного визначення обсягів пропонованої інформації. Таким чином, відбувається формування інформаційної та комунікативної компетентностей.

Як правило, технологію веб-квесту застосовують для розв'язання таких завдань, як: засвоєння базових знань з дисципліни, розділу або теми курсу; систематизації засвоєних знань; формування навичок самоконтролю; мотивація учнів (слухачів) до навчання в цілому; надання навчально-методичної допомоги учням (слухачам) у самостійній роботі над навчальним матеріалом. Варто додати, що у процесі творчої роботи над веб-квестом учні (слухачі) не отримують «готові» знання та спрощені формули, а безпосередньо залучаються до пошукової діяльності. Крім того, будь-який веб-квест не має бути ізольованим від навчального процесу в цілому, він потребує безпосереднього зв'язку з навчальною діяльністю учнів (слухачів).

Процес створення веб-квесту складається з таких процедур, як: постановка загальної проблеми та її декомпозиція на окремі підпроблеми; визначення теми; вибір Інтернет-сервісу і дизайну; підготовка завдань, виокремлення веб-ресурсів, планування результатів; створення блогу веб-квесту та наповнення його змістом; визначення вимог і критеріїв до оцінювання результатів роботи учасників веб-квесту; розроблення рефлексивних вправ та завдань; підготовка дидактичних матеріалів.

Згідно з критеріями оцінки якості, розробленими одним з авторів цієї технології Т. March, професійний освітній квест повинен містити: вступ, який інтригує; чітко сформульоване завдання, яке провокує мислення вищого порядку; розподіл ролей, що забезпечує різні точки зору на проблему; обґрунтоване використання інтернет-джерел [7].

Вони разом з В. Dodge визначили такі види завдань для веб-квестів [8]:

- переказ – демонстрація розуміння теми, на основі подання матеріалів з різних джерел в новому форматі: створення презентації, плаката, оповідання;
- планування та проектування – розробка плану або проекту на основі заданих умов;
- самопізнання – будь-які аспекти дослідження особистості;
- компіляція – трансформація формату інформації, отриманої з різних джерел (створення книги кулінарних рецептів, віртуальної виставки тощо);
- творче завдання – творча робота в певному жанрі – створення п'єси, віршів, пісень, відеороликів;
- аналітична задача – пошук і систематизація інформації;

- детектив, головоломка, таємнича історія – висновки на основі суперечливих фактів;
- досягнення консенсусу – прийняття рішення з гострої проблеми;
- оцінка – обґрунтування певної точки зору;
- журналістське розслідування – об'єктивний виклад інформації (поділ думок і фактів);
- переконання – схиляння на свій бік опонентів або нейтрально налаштованих осіб;
- наукові дослідження – вивчення різних явищ, відкриттів, фактів на основі унікальних онлайн джерел.

Необхідно додати, що переказ у більшості випадків вважається завданням для веб-квесту за умови, що: формат і форма доповідей учнів (слухачів) помітно відрізняються від оригінальних матеріалів, тобто не є простим копіюванням тексту з Інтернету в текстовий редактор; учні (слухачі) вільні у виборі того, про що розповідати і як організувати знайдену інформацію; учні (слухачі) використовують навички узагальнення, відбору та обробки інформації.

Для методичної оцінки веб-квестів В. Dodge [9] і Т. March [10] розробили відповідні критерії, спрямовані на визначення ступеня реалізації поставлених завдань у кожному розділі квесту:

- вступ – мотиваційна і пізнавальна цінність;
- завдання – проблемність, чіткість формулювання, пізнавальна цінність;
- порядок роботи і необхідні ресурси – точний опис послідовності дій; релевантність, різноманітність і оригінальність ресурсів; різноманітність завдань, їх орієнтація на розвиток розумових навичок високого рівня; наявність допоміжних та додаткових матеріалів для виконання завдань;
- оцінка – адекватність представлених критеріїв оцінки типу завдання, чіткість опису критеріїв та параметрів оцінки, можливість вимірювання результатів роботи;
- висновок – взаємозв'язок зі вступом, точний опис навичок, які набувають учні (слухачі), виконавши даний веб-квест.

Веб-квести, що задовольняють даним методичним критеріям, розміщуються в колекціях на порталі веб-квестів університету Сан Дієго (Каліфорнія, США) [11], та на порталі Best WebQuests [12]. Для створення веб-квестів розроблені спеціальні шаблони, що дають можливість викладачам самостійно створювати веб-квести.

Варто підкреслити, що виконання веб-квесту вимагає від учнів (слухачів) певних умінь, навичок та здібностей, а саме: певної комп'ютерної грамотності; оформлення результатів роботи у вигляді мультимедійних презентацій, веб-сайтів, флеш-роликів, баз даних тощо); вміння критично мислити, аналізувати, виділяти головне, знаходити кілька способів вирішення проблемної ситуації; визначати найбільш раціональний варіант, обґрунтовувати свій вибір; працювати в команді (планування, розподіл функцій, взаємодопомога, взаємоконтроль); самонавчання і самоорганізації; навичок публічних виступів (обов'язково проведення передзахисту і захистів проектів з виступами авторів, з питаннями та дискусіями). Зазначимо, що викладачі, які створюють веб-

квести, мають володіти високим рівнем предметної, методичної та інформаційно-комунікаційної компетентностей.

Отже, технологія веб-квесту має універсальний характер і може бути використана з метою розвитку професійної компетентності у сфері самостійної пізнавальної діяльності учнів (слухачів), що ґрунтується на засвоєнні способів набуття знань, умінь з різних інформаційних джерел. Вона дає можливість як доповнити знання учнів (слухачів), так і систематизувати вже наявні. Технологія стимулює пізнавальну активність учнів (слухачів), сприяє виявленню як в учнів (слухачів), так і в педагогів творчих, аналітичних і комунікаційних здібностей, дослідницьких якостей тощо. Технологія веб-квесту дає змогу виявити учнів (слухачів), які мають високий потенціал розвитку, визначити перспективи в роботі з ними, допомогти розвитку їх талантів та здібностей.

Слід констатувати, що застосування веб-квестів у підвищенні кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О має широкі перспективи. По-перше, це цілеспрямоване залучення інформаційних технологій та Інтернет-ресурсів до опанування навчальним матеріалом слухачами, що не має технічних ускладнень. По-друге, створюються умови для групової роботи слухачів, але зберігається можливість для застосування й індивідуальної діяльності. При цьому, педагогічні працівники, які підвищують кваліфікацію, мають можливість спілкуватися й обмінюватися власним досвідом. По-третє, використання веб-квестів сприяє розвитку критичного мислення слухачів. Вони аналізують, порівнюють і відбирають потрібну інформацію, класифікують її окремі елементи та розглядають їх з різних точок зору. Потім відбирають необхідні з них і складають їх таким чином, щоб отримати розв'язання проблеми. По-четверте, формат веб-квестів забезпечує «реальність» сприйняття завдання слухачами. До того ж, обов'язкове створення дієвого «інформаційного» продукту по закінченні роботи дає впевненість у корисності її виконання.

Література

1. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на 2012–2021 роки [Електронний ресурс]. – URL: http://meduniv.lviv.ua/files/info/nats_strategia.pdf. – Назва з екрану.
2. Наказ МОН України № 535 від 30.04.2014 р. Документ z0840-14, чинний, поточна редакція – Прийняття від 30.04.2014. – Офіційний вісник України офіційне видання від 08.08.2014. – 2014 р., № 61, стор. 101, стаття 1696, код акту 73349/2014. [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0840-14>.
3. Наталія Оверко Розвиток фахової майстерності педагогів професійної школи у системі підвищення кваліфікації / Наталія Оверко // Педагогіка і психологія професійної освіти. – № 4. – 2013. – С. 172–180.
4. О. Щербак Підвищення кваліфікації педагогічних працівників у системі неперервної освіти / О. Щербак. [Електронний ресурс] – URL: http://umo.edu.ua/images/content/nashi_vydanya/pislya_dyplom_osvina/1_2017/%D0%A9%D0%95%D0%A0%D0%91%D0%90%D0%9A.pdf.
5. Полякова Е.В. Визуализация как эффективный метод представления информации в сознании человека / Е.В. Полякова // Альманах современной науки и образования. – Тамбов : Грамота, 2012. – No 4 (59). – С. 180–181.
6. Житеньова Н.В. Сутність візуалізації в навчальному процесі / Н. В. Житеньова // Збірник наукових праць Кам'янець-Подільського національного університету ім. Івана Огієнка. Сер. : Педагогічна. – 2013. – Вип. 19. – С. 18–21.

7. Сокол І. М. Веб-квест як інноваційний метод формування творчої особистості [Електронний ресурс]. – URL: file:///C:/Users/natal/AppData/Local/Temp/Otros_2013_2_8.pdf.
8. Жакулина І. В. Образовательный веб-квест. [Електронний ресурс]. – URL: http://zhakulina20090612.blogspot.com/2011/07/blogpost_09.html.
9. Dodge B. A Rubric for Evaluating WebQuests. 2001. – URL: <http://webquest.sdsu.edu/webquestrubric.html>.
10. March T. Criteria for Assessing Best WebQuests. 2002-2003. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.bestwebquests.com/bwq/matrix.asp>.
11. Портал веб-квестів університету Сан Дієго (Каліфорнія, США). [Електронний ресурс]. – URL: <http://webquest.org>.
12. Портал Best WebQuests. – [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.bestwebquests.com>.

ІННОВАЦІЙНІ ФОРМИ ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ПЕДАГОГІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Сиско Н.М.

nnsysko@ukr.net

***Науково-методичний центр професійно-технічної освіти
та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників
у Хмельницькій області***

Реалізація принципу сучасної освіти – освіта впродовж життя – обґрунтовано потребує організації неперервного підвищення кваліфікації та зростання професійно-педагогічної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти (далі – ЗП(ПТ)О), розробки нових концептуальних підходів до підвищення кваліфікації.

Напрацьований у попередні роки Україною та сучасний європейський досвід організації післядипломної освіти є цінним для осмислення і творчого використання у практиці роботи закладів післядипломної освіти. Курс нашої держави на децентралізацію управління освітою, реформування організаційних, правових, економічних і фінансових механізмів з метою зміни самого її характеру актуалізують проблему дослідження загальних тенденцій і специфічних особливостей організації підвищення кваліфікації педагогічних працівників у різних освітніх системах.

Вивчення цієї проблеми свідчить, що головна суперечність інноваційного розвитку системи післядипломної освіти педагогічних працівників виникла у зв'язку з:

- потребою кардинального оновлення її функцій, змісту та організаційних форм та відсутністю сучасної нормативно-правової бази і державних стандартів післядипломної освіти педагогів системи професійної освіти і навчання;

- потребою постійного оновлення професійно-педагогічної компетентності педагогів та відсутністю належних організаційно-педагогічних умов для забезпечення цього процесу;

- потребою оцінювання рівня професійно-педагогічної компетентності педагогів професійної школи, якості їх діяльності та відсутністю механізмів, інструментарію та інституцій такого оцінювання;

- необхідністю врахування результатів курсового підвищення при визначенні кваліфікаційної категорії педагогічного працівника, педагогічного звання та відсутністю нормативних і процесуальних механізмів його запровадження;

- необхідністю запровадження процедури зовнішнього незалежного підтвердження кваліфікації (сертифікації) викладачів, майстрів виробничого навчання професійних навчальних закладів і відсутністю критеріїв та механізмів комплексного оцінювання їх педагогічної діяльності.

На нашу думку, вирішення цих суперечностей потребує творення нових форм організації освітньої діяльності, які мають ґрунтуватись на прогнозуванні та швидкому реагуванні на виклики, впровадженні інноваційних методик навчання, створення освітніх інституцій нового зразка, запровадження зовнішнього незалежного оцінювання.

Необхідно мати на увазі, що структура післядипломної освіти є комплексною системою, яка об'єднує самостійні підсистеми: курсове підвищення кваліфікації, внутрішньоучилищна методична робота, регіональні, всеукраїнські форми методичної роботи, самоосвіта. Кожна з цих підсистем мають власні цілі та завдання, специфічні особливості, проте усі вони об'єднані загальною метою – формування та розвиток професіоналізму педагогів, їх майстерності.

Успішне вирішення спільного завдання можливе за умови поєднання підструктур системи підвищення кваліфікації на основі розробки сучасних моделей професійної компетентності для різних категорій педагогічних працівників, діагностичного підходу до розробки програм розвитку професійної компетентності, особистісно-орієнтованого змісту курсового підвищення кваліфікації, його індивідуалізації, особистісно-діяльнісного підходу в організації навчання педагогів.

Післядипломна освіта має перетворитися на систему, яка здатна до саморегуляції відповідно до викликів суспільного розвитку, що постійно змінюються. З огляду на це, актуальними проблемами педагогіки професійної освіти постають наступні: визначення концептуальних підходів до розробки науково обґрунтованого профілю сучасного педагога, принципово нових моделей підвищення кваліфікації педагогів, які ґрунтуються поліваріантних схемах організації і змісту навчання; обґрунтування та впровадження інноваційних психолого-педагогічних засад технологій підвищення кваліфікації педагогів професійної школи; теоретичне обґрунтування і розробка інноваційного змісту та форм підвищення кваліфікації; запровадження особистісно-орієнтованих педагогічних технологій та визначення психолого-педагогічних умов їх ефективного функціонування в умовах неперервної професійної освіти.

В. Кремень наголошує на важливості використання європейської системи накопичення та трансферу кредитів як вимірників опанування певних компетентностей і кваліфікацій, що дає змогу проектувати індивідуальну освітню траєкторію впродовж життя, створює умови для академічної мобільності в освітній системі країни та зарубіжжя [1].

Науково-методичний центр професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області (далі – НМЦ ПТО ПК) понад 20 років забезпечує підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи професійної освіти Хмельницької області та інших регіонів України.

Враховуючи важливість проблеми підвищення кваліфікації педагогічних працівників системи професійно-технічної освіти, Міністерство освіти і науки України наказом від 28.04.2004 р. № 347 відкрило на базі НМЦ ПТО ПК у Хмельницькій області експериментальний майданчик всеукраїнського рівня з теми: «Розробка і впровадження інноваційних форм і змісту підвищення кваліфікації педагогів закладів професійно-технічної освіти», який діяв упродовж 2004–2009 років.

Відповідно до наказу МОН України від 29.04.2009 р. № 370 «Про проведення експерименту щодо підвищення кваліфікації майстрів професійно-технічних навчальних закладів будівельної галузі» нашим центром було проведено експеримент зі запровадження нової системи підвищення кваліфікації майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів України з будівельних професій на базі Професійно-технічного училища № 1 м. Житомира.

Позитивні результати експерименту з удосконалення системи підвищення кваліфікації педагогічних кадрів професійно-технічної освіти сприяли тому, що наказами Міністерства освіти і науки України від 14.08.2009 р. № 745 і від 29.12.2009 р. № 1238 НМЦ ПТО ПК у Хмельницькій області було доручено організацію проведення, науково-методичний супровід та здійснення психолого-педагогічної підготовки майстрів виробничого навчання професійно-технічних навчальних закладів України з професій будівельної, швейної галузей та громадського харчування.

Це дало змогу запровадити нову форму курсового підвищення кваліфікації, яка поєднує в собі різні за змістом та завданнями форми розвитку професійно-педагогічної компетентності педагогів системи професійно-технічної освіти: підвищення кваліфікації з психолого-педагогічної і методичної підготовки; стажування в умовах виробництва з метою підвищення (підтвердження) робітничої кваліфікації; набуття нових компетенцій за новітніми виробничими технологіями з видачею відповідних документів. Така форма підвищення кваліфікації відповідає індивідуальним потребам майстрів виробничого навчання, цільовим та програмним завданням навчального закладу, вимогам роботодавців і визначена Національною стратегією розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. пріоритетною [2].

Враховуючи багаторічний досвід НМЦ ПТО ПК у Хмельницькій області щодо курсового підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти та згідно з наказом Міністерства освіти і науки України від 03.02.2011 р. № 93 упродовж 2011-2015 рр. проводилась дослідно-експериментальна робота всеукраїнського рівня за темою «Розроблення і впровадження інноваційних форм і змісту підвищення кваліфікації з психолого-педагогічної підготовки педагогів закладів професійно-технічної освіти».

За результатами роботи експериментальних майданчиків всеукраїнського рівня у НМЦ ПТО ПК Хмельницької області було підготовлено

збірник «Форми та зміст курсового підвищення кваліфікації керівних і педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти» [4].

Методологічними принципами курсового підвищення кваліфікації визначено: діагностичність, диференціація, індивідуалізація, поєднання індивідуальних інтересів з програмними цілями навчального закладу, взаємозв'язок курсового підвищення кваліфікації з методичною роботою, самоосвітою, регіональними та всеукраїнськими формами методичного розвитку.

Можемо дійти висновку, що напрацьований за попередні роки досвід мав певною мірою випереджувальний характер. Адже запропоновані методологічні підходи щодо організації та забезпечення курсового підвищення кваліфікації, поглиблення персоніфікації цього процесу, його взаємозв'язку з іншими складовими системи післядипломної освіти, її неперервність мали своєчасний та інноваційний характер. На цьому наголошував В. Кремень на загальних зборах НАПН України «Концептуальні засади розвитку професійної освіти», а саме на важливості гармонізації, взаємодоповнення і взаємодії основних видів професійної освіти: формальної, неформальної та інформальної [1].

Педагогічні працівники згідно із Законом України «Про освіту» [3] обирають форму проходження курсового підвищення кваліфікації (очну, очно-заочну, індивідуальну, дистанційну). Вибір форми курсового підвищення кваліфікації зумовлювався потребами педагогів з врахуванням їх досвіду, стажу педагогічної діяльності, кваліфікації, а також думки керівників навчальних закладів.

Останнім часом спостерігається тенденція пріоритету індивідуальної та дистанційної форм курсового підвищення кваліфікації. З метою забезпечення якісного підвищення кваліфікації педагогічних працівників за даними формами курсової підготовки з 2011 року у НМЦ ПТО ПК у Хмельницькій області було розроблено навчальне веб-середовище на дистанційній платформі Moodle, яка забезпечує персоніфікований доступ до дистанційних курсів. Курси представлені для різних категорій педагогічних працівників і містять лекційний матеріал, практичні завдання з методичними рекомендаціями щодо їх виконання, відеоматеріали, велику джерельну базу, тести для контролю знань слухачів.

Потужними ресурсами, які виконують функції науково-методичного та інформаційно-комунікативного забезпечення педагогічних працівників, їх професійного розвитку є офіційний сайт НМЦ ПТО ПК (<http://www.hmnmcs.km.ua/>) та інформаційний портал «Профтехосвіта Хмельниччини» (<http://profosvitakm.at.ua/>), на яких розміщуються нормативно-правові та розпорядчі документи, матеріали засідань науково-методичної ради НМЦ ПТО ПК, матеріали засідань обласних фахових секцій керівних та педагогічних працівників, результати дослідно-експериментальної роботи регіонального та локального рівнів, здобутки профтехосвітян області, матеріали передового педагогічного досвіду, сайти закладів професійної освіти і педагогічних працівників, блоги методистів НМЦ ПТО ПК та педагогів області, відеоматеріали обласних заходів, інформація про регіональний ринок праці, перелік активно працюючих підприємств і організацій Хмельницької області та баз стажування педагогічних працівників.

Викладачі ЗП(ПТ)О активно залучаються до неформального та інформального навчання, беруть участь в on-line конференціях, семінарах та вебінарах. За останній період пізнавальною для педагогів була участь у Міжнародних інтернет-марафонах «Досвід успішних реформ естонської й фінської освіти для України. Європейський досвід» (12-14.12.2017 р.), «Світові освітні практики. Досвід Канади» (26-29.03.2018 р.), співорганізаторами яких виступили ДНЗ «Інститут модернізації змісту освіти» МОН України і ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України.

Як відомо, існує широкий спектр ресурсів, які надає Internet-простір. Індивідуальна траєкторія професійного розвитку викладача, його пізнавальні потреби можуть бути частково реалізовані шляхом інформальної освіти. Принагідно акцентуємо увагу на сертифікованому українському громадському проєкті масових відкритих онлайн-курсів «Prometheus» (<https://prometheus.org.ua/>), який започатковано у 2014 р. Його головна мета – безкоштовне надання онлайн-доступу до курсів університетського рівня, авторами яких є досвідчені викладачі провідних закладів вищої освіти України.

У викладачів ЗП(ПТ)О Хмельницької області є позитивний досвід навчання на платформі «Prometheus». Пізнавальними є як фахово спрямовані курси, так і курси загального розвитку, зокрема «Критичне мислення для освітян», «Дизайн-мислення для інновацій», «Психологія стресу та способи боротьби з ним» та інші. Платформа «Prometheus» динамічно розвивається і надалі та насичується новими курсами. За результатами успішного навчання, виконання інтерактивного тестового контролю учасники мають можливість отримати сертифікат, який у найближчій перспективі планується визнаватись як результат неформальне навчання.

Актуальною проблемою залишається організація стажування педагогів на виробництві з метою набуття особою виконання завдань та обов'язків педагогічної діяльності, оскільки виробництво та бізнес з цілого ряду причин більшою мірою залишаються «закритими» одне від одного й до освіти. Такий стан речей зумовив обрати шлях організації стажування педагогів на базі опорних ЗП(ПТ)О України, яких згідно наказів МОН налічується 77 за різними галузями виробництва з 94 професій. Перелік цих опорних закладів-баз стажування у найближчий час буде оновлено.

Отже, наш досвід переконливо свідчить про те, що система підвищення кваліфікації педагогічних працівників ЗП(ПТ)О буде ефективною за таких умов: обґрунтування новітніх теоретичних і методологічних засад підвищення кваліфікації викладачів та майстрів виробничого навчання; децентралізації та регіоналізації підвищення кваліфікації, вільного вибору форм та змісту підвищення кваліфікації; врахування акмеологічних та андрагогічних засад навчання, самоосвіти та саморозвитку дорослих; запровадження особистісно орієнтованого підходу до курсового підвищення кваліфікації відповідно до індивідуальних потреб педагогів, їх професійної спрямованості та з врахуванням програмних цілей навчального закладу; впровадження інноваційних форм та змісту курсового підвищення кваліфікації; встановлення взаємозв'язку між курсовим підвищенням кваліфікації, стажуванням, науково-методичною, дослідно-експериментальною роботою, регіональними формами методичної роботи та самоосвітою педагогів; відповідного науково-методичного забезпечення різних форм підвищення кваліфікації.

Вважаємо, що опрацювання та пошук шляхів забезпечення ефективного вирішення вищезазначених умов сприятиме якісному підвищенню кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Література

1. Кремень В. Формування глобального конкурентоспроможного людського капіталу – найважливіше завдання професійної освіти // Професійно-технічна освіта. – 2015. – № 4. – С. 3–6.
2. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
3. Закон України «Про освіту» [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19/page>
4. Форми та зміст курсового підвищення кваліфікації керівних і педагогічних працівників закладів професійно-технічної освіти / Шевчук Л.І., Джус Л.К., Каспрік Н.М., Супрун В.В., Тертична О.В., Шамралує О.Л., Щерба А.П.; Під заг. кер. та ред. В.В. Супруна. – Хмельницький: ПП Цюпак А.А., 2012. – 720 с.

РОЗВИТОК ІНФОРМАЦІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Кулинич О.А.

elankul@ukr.net

**Державний навчальний заклад
«Запорізьке вище професійне училище»**

Четверта промислова революція, про яку все частіше заявляють провідні світові економісти та бізнесмени, визначить у недалекому майбутньому зміни не лише у виробничому секторі, а й у суспільному і соціальному устрої, накладе відбиток на системи освіти, медицини, торкнеться глибинних питань міжособистісних відносин, моралі, світогляду. Усвідомлення необхідності своєчасної реакції на прийдешні зміни, завчасної готовності до викликів майбутнього стає запорукою успіху як в масштабах країни, так і особистісного професійного розвитку кожного. В нещодавно опублікованому аналітичному прогнозі WEF щодо майбутніх трендів у розподілі робочої сили «The Future of Jobs Report 2018», розділі «Workforce Trends and Strategies for the Fourth Industrial Revolution» («Тенденції та стратегії робочої сили для четвертої промислової революції») зазначено: «Для того, щоб використовувати трансформаційний потенціал Четвертої промислової революції, лідери бізнесу в усіх галузях промисловості та регіонах вимушені будуть змінювати загальну стратегію робочої сили, повинні бути готовими вирішувати проблеми цієї нової ери прискорення змін та інновацій. Політики, педагоги, профспілки та окремі працівники також мають велику перевагу від глибшого розуміння нового ринку праці та активної підготовки до змін, що відбуваються. Основні чинники, які слід враховувати, включають: відображення масштабу професійних змін; фіксацію нових видів робочих місць та таких що скорочуються; висвітлення можливостей використання нових технологій для росту ефективності праці, підвищення якості умов праці;

відстеження еволюції професійних компетенцій; формування дорожніх карт та бізнес планів для інвестицій у перепідготовку, підвищення кваліфікації та трансформацію робочої сили» [1] (авт. переклад).

Як зазначено у доповіді WEF «The Future of Jobs Report 2018», «глобальні ринки праці, ймовірно, зазнають суттєвих перетворень. Такі трансформації, якщо керувати ними розумно, можуть призвести до появи нових робочих місць та поліпшення якості життя, але, якщо процесом не керувати, існує імовірність ризику збільшення розривів у навичках (компетентностях), більшої нерівності та поляризації суспільства. Уже зараз настав час формувати майбутні робочі місця» [2] (авт. переклад).

Таким чином, незважаючи всі негаразди та проблеми, з якими сьогодні стикаються заклади професійної освіти, свідоме чи неусвідомлене ігнорування зазначених глобальних тенденцій в ході визначення шляхів реформування, якими найближчим часом будуть рухатися кожен педагогічний колектив і система професійної (професійно-технічної) освіти в цілому, може мати непоправні наслідки для ринку праці, економіки та суспільства України.

Поява широкого спектру нових ІТ, хмарних сервісів, мобільних додатків для освіти, популяризація STEM-освіти, перспектива використання у освітньому процесі надсучасних технологій доповненої, розширеної, віртуальної реальності, дуальна професійна освіта тощо з одного боку та підвищені вимоги до загальної інформаційної обізнаності щодо тенденцій в галузі підготовки кадрів, компетенцій, які будуть затребувані у недалекому майбутньому, напрямків реформування професійної освіти з іншого боку, окреслили нові аспекти в дослідженні поняття інформаційної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

У ході вивчення наукової періодики виникла потреба в чіткому подальшому розмежуванні понять інформаційної та інформаційно-комунікаційної компетентності (в сучасних публікаціях – ІТ компетентності). Тобто, не дивлячись на схожість, співзвучність, етимологія понять та смислове навантаження зовсім різні.

Наголосимо, що подібна ситуація, до речі, складається і з поняттями Четверта промислова революція («4-та промислова революція») та Індустрія 4.0 («Industry 4.0»). На нашу думку, доречним є дослідження поняття інформаційна компетентність в умовах глобальних перетворень епохи Четвертої промислової революції. Для напряму Індустрія 4.0 більш логічними є поняття ІТ, інформаційно-комунікаційної компетентності. Це пов'язано зі змістовим наповненням явищ. З метою запобігання лінгвістичній плутанині, розглянемо основні відмінності між поняттями «4-та промислова революція» та «Industry 4.0».

Термін «Industry 4.0» прийнято вживати, коли йдеться про програми, аналогічні ініціативі німецького уряду про хай-тек стратегії до 2020. Це була *скоординована, державна ініціатива щодо мобілізації всіх національних ресурсів з метою прискорення технологічних змін та утримання лідерства в світовій конкуренції*. Аналогічні програми, до речі, існують не лише у Німеччині. Але саме «Industry 4.0» має найбільш узагальнені ознаки явища.

Проникнення цифрових технологій, автоматизації та ІТ на всі рівні життя, економіки (діджиталізація) почалися ще у минулому столітті й отримали назву технологічного укладу 3.0. Але те, що останніми роками передові бізнес-

структури привнесли абсолютно нове – це певне *переосмислення, зміну бізнес-моделей*: горизонтальна та вертикальна інтеграція ІТ, поєднання різних технологій, створення нових кібер-систем та штучного інтелекту, відмова від конвеєрного типу будови виробничого процесу тощо. Оскільки нові технології застосовують не лише у виробництві, то з часом термін «Industry 4.0» стає більш узагальненим. Кардинальні зміни і трансформації відбуваються у сфері міської та побутової інфраструктури (Smart City, «розумний будинок»), освіти, охорони здоров'я. До спектру технологій додалися також кібербезпека, нано-, біо-, та нові енергоефективні технології, 3D-друк тощо. Як зазначає генеральний директор АППАУ О. Юрчак, «поняття «4-та промислова революція» охоплює всі сфери життя, куди проникають нові технології. Нові технології породжують кардинальні зміни, які, в свою чергу, породжують новий етап розвитку суспільства. Під терміном же «Industry 4.0» слід розуміти нові технології та моделі виробництва саме в промисловості, або цим терміном найчастіше називають програми, подібні німецькій платформі» [3].

Отже, надалі поняття «інформаційна компетентність», уточнення визначення «інформаційна компетентність педагогічних працівників закладів П(ПТ)О» буде здійснено саме на тлі глобальних перетворень, які отримали назву «Четверта промислова революція». Як зазначає засновник та голова Всесвітнього економічного форуму Клаус Шваб (Klaus Schwab), «швидкість сучасних проривів не має історичного прецеденту. У порівнянні з попередніми промисловими революціями, Четверта розвивається швидше за експоненціальную, а не лінійною траєкторією. Більше того, вона втручається та змінює практично кожну галузь в кожній країні» [4]. Готовність учнів до реалій нового ринку праці буде залежати від усвідомлення та готовності до змін самих педагогів, які здійснюють професійну теоретичну та практичну підготовку майбутніх кадрів.

Рівень сформованості інформаційної компетентності педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти визначають, крім того, доступність сучасних ІТ, засобів комунікацій, наявність мультимедійного обладнання, засобів візуалізації освітнього контенту, безперервний доступ до мережі Інтернет, тобто цифровізація або діджиталізація освітнього процесу. Це суттєве підґрунтя для будови сучасного уроку теоретичного та виробничого навчання, для застосування інтерактивних освітніх технологій, які забезпечують не лише навчальну мету, а й дають можливість розвивати поруч з «твердими» так звані «гнучкі» компетентності.

Під твердими (іноді можна зустріти термін «жорсткими») компетентностями розуміють здатність працювати з технікою і виконувати конкретну роботу, результат якої можна перевірити і виміряти. До них відносяться компетентності, прояв яких складно відстежити, перевірити і наочно продемонструвати, наприклад, управління часом і здатність ефективно взаємодіяти з людьми. На відміну від твердих компетентностей з їх вузькою сферою застосування, є такі, які можуть бути застосовані в широкому контексті і не обмежуються професійною діяльністю.

Сучасна модель масової освіти виникла в ХІХ ст., коли основним завданням освіти була підготовка людей до роботи на фабриках або в державному бюрократичному апараті. Вся система освіти була вибудована таким чином, щоб учень звикав жити в ритмі індустріального суспільства.

Власне освітній процес був побудований за принципом індустріального конвеєра, в якому учні отримують однотипні знання, просуваючись по лінійному освітньому плану, де лише іноді допускається деяка умовна свобода вибору. Передбачалося, що набір компетентностей, необхідних для роботи, буде досить статичним, а працівникові лише іноді потрібно проходити курси підвищення кваліфікації для отримання нових компетентностей.

Але така система не підходить під освітні завдання XXI ст. У новому складному світі буде все менше фіксованих професій і все більше ситуативних ролей, які людина стане займати в процесі реалізації колективних і індивідуальних цілей. Виробниче середовище буде постійно змінюватися. Професійна освіта вже сьогодні зіткнулася з ситуацією, коли компетентності застарівають швидше, ніж закінчується нормативний термін навчання. Саме тому потрібен абсолютно новий підхід до формування компетентностей. Наявність і перевага в освітніх програмах «гнучких» компетентностей буде з часом більш актуальною.

У доповіді «Навички майбутнього. Що потрібно знати і вміти в новому складному світі» зазначається: «На часі становлення нової освітньої парадигми, яка сприятиме переходу суспільства до нового соціального і економічного укладу. Мова йде про перехід до інтегральної освіти, що дозволяє в повній мірі розкрити індивідуальний потенціал кожної людини і колективний потенціал людства [5] (авт. переклад). Забезпечити ці далекоглядні плани здатні лише педагогічні працівники, рівень розвиненості інформаційної компетентності яких дозволить використовувати в професійній діяльності не лише сучасні технологічні досягнення, а й осмислити нові педагогічні тенденції, «вдихнути життя» в ці ідеї.

Розглядаючи інший аспект проблеми зазначимо, що для занять практичного виробничого навчання, окрім вже зазначених засобів цифровізації освіти, є потреба у оволодінні майстрами виробничого навчання та використанні на уроках обладнання, інструментів, засобів автоматизації, що не лише відповідали б досягненню технологій в тій чи іншій галузі, а працювали б «на випередження». На жаль, реалії такі, що наявне обладнання, на якому здійснюється підготовка учнів ЗП(ПТ)О сьогодні, морально та технологічно застаріло.

Нещодавно Кабінет Міністрів України ухвалив Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти. Під час презентації Концепції Міністр освіти і науки України Л. Гриневич зазначила, що впровадження дуальної освіти допоможе подолати проблему зношеності на 60-100% обладнання у закладах вищої та професійної освіти, дасть змогу роботодавцям включитися у процес підготовки, а не перенавчати випускників, а також ефективніше використовувати часовий і фінансовий ресурс учнів, закладів, роботодавців [6].

Під «ефективнішим використанням часового і фінансового ресурсу» закладів професійної освіти, як правило, мається на увазі скорочення часу на опанування теоретичними знаннями та збільшення часу на практичне навчання в умовах виробництва. Це дійсно раціональний крок в умовах, коли дуальну форму навчання можна організувати на базі крупного промислового підприємства, готового прийняти одразу велику групу учнів та забезпечити їх робочими місцями чи надати необхідні площі для організації виробничого

навчання. Нажаль, не всі роботодавці, учасники програми, мають такі можливості. Тоді перед закладами освіти постає проблема забезпечення більш гнучкого графіку освітнього процесу, надання доступу до матеріалу теоретичного циклу не лише офлайн (у навчальних приміщеннях), а й онлайн – через мережу Інтернет. Виходом з цієї ситуації може стати система електронних дистанційних навчальних курсів з предметів теоретичного циклу, передбачених робочими навчальними планами з підготовки кваліфікованих робітників. На сьогодні існує декілька платформ, що надають закладам освіти таку можливість. Найбільш розповсюдженими є:

- навчальна платформа Moodle (акронім від Modular Object-Oriented Dynamic Learning Environment – модульне об'єктно-орієнтоване динамічне навчальне середовище);

- сервіс Google Classroom – сучасна динамічна платформа, інтегрована з Google Docs, Drive, Gmail, що входить в спеціалізований освітній пакет Google Apps for Education поряд з календарем, електронною поштою та іншими додатками.

Застосування зазначених технологій, таким чином, є не лише ознакою розвиненості інформаційної компетентності педагогічних працівників, а й є обов'язковою умовою забезпечення якості освітнього процесу в умовах, що склалися.

Ми вже зверталися до проблеми невідповідності рівня цифровізації освітнього процесу сучасним вимогам, застарілості, зношеності а подекуди і відсутності сучасного виробничого обладнання в процесі підготовки робітничих кадрів. Така ситуація, попри бажання педагогічних працівників застосовувати сучасні освітні та виробничі технології, вихолощує зусилля, націлені на системний розвиток інформаційної компетентності педагогічних працівників закладів П(ПТ)О.

Ситуація не зміниться, доки вітчизняні роботодавці, замовники робітничих кадрів, стейкхолдери не усвідомлять глибинні причини кризових явищ, з якими вони, наче з вітряками, намагаються боротися застарілими методами.

Десятиліттями відбувалося викривлення уявлення про низьку престижність робітничих професій, у суспільстві формувалися негативні погляди на систему професійної освіти. Як зазначила під час засідання Уряду, на якому було ухвалено Концепцію підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти Міністр освіти і науки України Лілія Гриневич, лише 20% наших випускників шкіл здобувають професійну освіту, а 80% – вищу. При цьому, більшість (80%) безробітних в нашій країні – це люди з вищою освітою. За її словами, в Європі 40% випускників навчаються в закладах професійної освіти. У Чехії, Австрії, Хорватії та Фінляндії цей показник сягає 70% [6].

Але навіть попри високі середньоєвропейські показники в питаннях професійної освіти, ці країни сьогодні відчувають нестачу кваліфікованої робочої сили, яку поки що їм вдається компенсувати за рахунок такого явища, як робоча міграція, а також за рахунок відтоку кваліфікованих робітників і з України.

Досліджуючи перспективи ринку праці будівельної галузі України, можна зустріти вражаючі факти, що свідчать про глибинну кризу. Так, за інформацією Конфедерації будівельників України (КБУ) до 70% трудових мігрантів з України

є представниками різних будівельних професій. Водночас згідно з даними Держстату українська будівельна галузь сьогодні відчуває нестачу майже 5 тисяч (4,8) фахівців різних напрямків. Тобто, за перше півріччя 2018 року число вільних вакансій на будівельному ринку зросла майже наполовину, – на 43 відсотки, в порівнянні з показниками аналогічного періоду, але роком раніше [7]. Зокрема в країнах Балтії, які самі в результаті трудової міграції були позбавлені місцевих фахівців, в той час як інфраструктура цих країн інтенсивно розвивається, сьогодні представникам українських компаній та заробітчанах платять у три-п'ять разів більше, ніж середньоєвропейські показники.

Ще одним напрямом, яким європейські країни покривають нестачу робочої сили, є пільгові освітні програми для випускників шкіл, студентів інших країн, у тому числі і України. Показовими є якість освітніх послуг та сучасне матеріально-технічне забезпечення професійної освіти цих країн.

Система ж професійної освіти нашої країни, на жаль, досі вимушена виживати у ролі не рідної дочки, з якої багато питають та мало дають. Трудова міграція має як позитивні, так і негативні явища для країн акцепторів. Серед найбільш згадуваних – втрата національної ідентичності.

Пройде ще якийсь час, доки бізнес-структури цих країн, з урахуванням глобальних тенденцій Індустрії 4.0 почнуть відмовлятися від послуг трудових мігрантів на користь застосування штучного інтелекту, суцільної цифровізації, автоматизації, роботизації рутинних процесів, 3-D друку тощо. Цей процес вже відбувається і надалі буде ширитися в геометричній прогресії.

Перед бізнесовими структурами України нині постає дилема: або намагатися якнайшвидше наздогнати європейські країни, не минаючи всі камені спотикання, через які пройшли їх ринки праці, повторюючи всі згини цього непростого шляху вирішення проблеми нестачі продуктивної робочої сили або перейти одразу до інноваційних моделей, на кшталт бізнес-моделей та платформ Індустрії 4.0.

На жаль, як свідчить практика, суспільство, економіка України, більшість роботодавців, замовників кадрів, бізнес-структур ще дуже далекі від розуміння важливості системного руху щодо Індустрії 4.0. З прийняттям Концепції «Розвитку цифрової економіки та суспільства України» у січні 2018 року окреслилися позитивні зміни з цього напрямку. 27 вересня 2018 р., відбулося друге засідання Координаційної ради «З питань розвитку цифрової економіки та суспільства України», на якому було вирішено підготувати повний перелік проектів та оприлюднити його як інвестиційні проекти для залучення ресурсів і можливостей приватних компаній; розробити законопроект «Про цифрову економіку»; створення цифрової інфраструктури вважати пріоритетом для розвитку цифрової економіки та суспільства України.

Від того, яку роль будуть відігравати у цьому процесі заклади професійної освіти, наскільки вони відповідатимуть уявленням сучасної молоді про успішну кар'єру в епоху становлення Четвертої промислової революції, рівень та якість освітніх послуг в системі професійної (професійно-технічної) освіти залежатиме питання зростання престижності та затребуваності професійної освіти. Ось чому так важливо педагогічним колективам закладів професійної (професійно-технічної) освіти системно та послідовно вирішувати проблеми цифровізації освітнього процесу, забезпечувати розвиток

інформаційної компетентності кожного викладача, майстра виробничого навчання як дієвого інструменту будови сучасного освітнього процесу.

Література

1. Workforce Trends and Strategies for the Fourth Industrial Revolution *WEF*:. URL: <http://reports.weforum.org/future-of-jobs-2018/workforce-trends-and-strategies-for-the-fourth-industrial-revolution/>
2. The Future of Jobs Report 2018 *WEF*. [Електронний ресурс]. – URL: http://www3.weforum.org/docs/WEF_Future_of_Jobs_2018.pdf
3. Юрчак О.В. «Індустрія 4.0 – що це таке та навіщо це Україні» *АППАУ*: [Електронний ресурс]. – URL: <https://appau.org.ua/publications/industriya-4-0-shho-tse-take-ta-navishho-tse-ukrayini/>
4. Klaus Schwab The Fourth Industrial Revolution: what it means, how to respond *WEF*. [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.weforum.org/agenda/2016/01/the-fourth-industrial-revolution-what-it-means-and-how-to-respond>
5. «Навыки будущего. Что нужно знать и уметь в новом сложном мире» *Доклад экспертов Global Education Futures и WorldSkills*. [Електронний ресурс]. – URL: https://futuref.org/futureskills_ru (дата звернення: 27.09.2018)
6. «Від 25 до 50% навчання на робочому місці, роботодавець оцінює учня та бере участь у відборі на навчання – Уряд затвердив Концепцію дуальної освіти» *МОНУ*. [Електронний ресурс]. – URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/vid-25-do-50-navchannya-na-robochomu-misci-robotodavec-ocinyuye-uchnya-ta-bere-uchast-u-vidbori-na-navchannya-uryad-zatverdiv-konceptiyu-dualnoyi-osviti>
7. Украина грозит катастрофическая нехватка строителей. [Електронний ресурс]. – URL: <https://strou.net/novosti/2018/1303-ukraine-grozit-katastroficheskaya-nexvatka-stroitelej>

АНДРАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ МАГІСТРІВ – КЕРІВНИКІВ ЗАКЛАДІВ ОСВІТИ

Герасимова І.Г.

gerasimovair@gmail.com

***Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського***

Процеси демократизації, гуманізації суспільного життя зумовлюють модернізацію системи освіти. Саме освіта є підґрунтям соціально-економічного, політичного, культурного розвитку держави. Тому професійна підготовка майбутніх магістрів, зокрема й керівників закладами освіти, набуває особливої актуальності в умовах глобалізації, інформаційної революції, переходу до ринкових умов функціонування економіки. Її важливість обумовлена ще й тим, що сучасний стан державного управління освітньою сферою еkleктично поєднує в собі як інститути, успадковані від радянської адміністративно-командної системи, так і нові, сформовані вже за роки незалежності, які не завжди відповідають стандартам демократичної правової держави із соціально орієнтованою ринковою економікою [9]. Саме цим, певною мірою, можемо пояснити певне гальмування реформування галузі освіти.

Слід наголосити, що вивчення вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про відсутність цілісного опису андрагогічного підходу. З одного боку,

у вітчизняній практиці освіти дорослих виділеною є «головна відмінність» андрагогічного підходу як знання суб'єктом учіння своїх потреб, що задовольняються у сфері освіти, і свідома активність діяльності з їх задоволення. Сформульовані основоположні передумови андрагогічного підходу, які спираються на соціальні і психофізіологічні особливості дорослого, який навчається, і відносяться до процесу навчання.

Добре відомо, що вперше термін «андрагогіка» (від грец. «andros» – дорослий чоловік «ago» – вести, дослівно – «ведення дорослої людини», «людино-ведення», в 1833 р. запропонував німецький історик педагогіки епохи Просвітництва К. Капп у книзі про педагогічні погляди Платона. Вже в кінці XIX століття необхідність педагогічного знання, пов'язаного з проблематикою освіти дорослих, стала загальноновизнаною (П. Блонський, Дж. Дьюї, М. Пірогов, К. Ушинський та ін.).

Зазначимо, що поняття «андрагогіка» почало активно використовуватися у 60-70 рр. XX ст. поряд з поняттями «педагогіка дорослих», «теорія освіти дорослих», «освіта дорослих». Значне посилення уваги до освіти дорослих у контексті змін, що відбуваються в системі освіти, пов'язано перш за все з:

- розвитком ринкових відносин, формуванням ринку освітніх послуг;
- швидким накопиченням нових знань і застаріванням уже накопичених;
- зміною технології навчання й необхідністю організації самонавчання педагогічних кадрів, що вимагає постійного вдосконалення знання, діяльності в галузі освіти людей, зайнятих наукою, висуває нові вимоги до професійної компетентності педагогів, стимулюючи їх участь у процесах «довічного» підвищення кваліфікації і перепідготовки;
 - появою університетів «третього віку», завдяки яким люди поважного віку можуть компенсувати прогалини у загальнокультурній освіті, оскільки в силу різних причин не володіють багатьма сучасними знаннями й уміннями (розуміння сучасної картини світу, володіння комп'ютером, комунікативні навички, здатність до адаптації тощо), що зумовлює необхідність відповідної підготовки педагогічних кадрів;
 - реформування галузі освіти, розроблення нових підходів до організації навчально-виховного процесу в закладах освіти, що передбачає прийняття нових стратегій розвитку галузі;
 - з новими можливостями для безперервного навчання, що відриваються у зв'язку з розвитком комп'ютерних технологій для освіти дорослих і людей з інвалідністю;
 - виникненням проблем соціально-психологічного характеру у зв'язку з кризовими явищами, що супроводжують економічний розвиток країни останніми десятиліттями, які сприяють появі дезорієнтації ціннісної сфери сучасної людини тощо.

Зростаюча роль освіти в сучасному світі проявляється в двох найбільш загальних функціях, що сприяють соціалізації дорослих: професійній та особистісній. Перша – покликана забезпечити соціалізацію через засвоєння нових професійних ролей, розвиток професійної компетентності і мобільності. Друга – дозволяє доповнити і збагатити процес соціалізації через залучення особистості до загальнолюдських цінностей, мови, культури мислення й чуттєвості, діяльності й спілкування. Тим самим освіта дорослих із системи

адаптивно-компенсаторної «стає інтегральним фокусом всієї освітньої системи» [3].

Сьогодні освіта дорослих покликана розв'язувати завдання, спрямовані на творче визначення особистості щодо тих змін, що відбуваються в сучасному суспільстві. Таке самовизначення залежить від розвитку духовної культури дорослої людини, її інтелектуальної зрілості, професійної компетентності [2] та набуває актуальності в контексті підготовки майбутніх магістрів-керівників закладів освіти.

Завдяки андрагогічному підходу стає можливим психолого-педагогічний вплив на дорослу людину з метою її самовдосконалення, самонавчання і саморозвитку, оскільки основною характеристикою навчання в межах андрагогічного підходу стає процес самостійного пошуку знань, умінь, навичок і розвитку особистісних якостей [11].

Потреба в фахівцях, які здатні до самостійного пошуку професійно необхідних знань в умовах швидкоплинних змін, у здатності до безперервного самонавчання тільки зростатиме. Саме в межах андрагогічного підходу навчання перетворюється в процес самостійного пошуку професійно необхідних знань, умінь та навичок, а також самостійного розвитку професійних якостей. Оскільки суспільство, яке постійно змінюється потребує таких людей, які здатні застосовувати свої знання в умовах, що постійно змінюються, і чия пріоритетна компетенція полягає в умінні постійно самонавчатися впродовж усього свого життя [17].

Розглядаючи можливості андрагогічного підходу професійної підготовки майбутніх магістрів-керівників закладів освіти, нашу увагу привернула точка зору С. Змєйова [7] щодо взаємодоповнюваності педагогічної й андрагогічної моделей навчання. Їх застосування залежить не стільки від віку тих, хто навчається, скільки від цілей, змісту, умов навчання, рівня самосвідомості і відповідальності, характеру життєвого досвіду і попередньої підготовки тих, хто навчається. У систематизованому вигляді ми представили характеристики двох моделей у табл. 1. Їх співвідношення дозволяє виявити особливості функцій викладача, ролі студентів, методів навчання, значення життєвого досвіду, специфіки видів навчальної діяльності та їх форм, мотивації, цілей та організації навчання, його головного завдання, можливості використання, мети, логіки навчання, участі тих, хто навчається в організації процесу навчання.

Таблиця 1

Характеристика педагогічного та андрагогічного підходів до навчання (за С. Змєйовим)

Педагогічний підхід	Андрагогічний підхід
Функції викладача	
Визначає цілі, зміст і результат навчання.	Надає допомогу тому, хто навчається, у визначенні параметрів навчання в пошуку інформації.
Роль студента	
Пасивна, направлена на сприйняття (рецептивна діяльність).	Активна, самостійне визначення тим, хто навчається, параметрів навчання і пошук знань, умінь, навичок і особистісних якостей.
Методи навчання	
Трансляційні і передаточні	Самостійні.
Значення досвіду	

Незначне, головним є досвід викладача.	Досвід як джерело навчання, допомога викладача у виявленні досвіду.
Вид навчальної діяльності	
За зразком.	Елементи творчості.
Форми навчальної діяльності	
Лекції, рекомендоване читання, телевізійні передачі.	Лабораторний експеримент, дискусії, вирішення конкретних завдань, різні види ігрової діяльності і т. ін.
Мотивація і цілі навчання	
Визначаються, в основному, зовнішніми причинами, соціальним примусом.	Внутрішні потреби у вивченні чого-небудь, що визначаються конкретними життєвими проблемами. Самомотивація навчання і самовизначення цілей навчання.
Організація навчання	
Вивчення одних і тих самих предметів за одним стандартом, одноманітне поступове вивчення окремих дисциплін, не пов'язаних між собою.	Індивідуалізація навчання, навчання за індивідуальною програмою.
Головне завдання того, хто навчає	
Створення штучної мотивації, діяльність з визначення цілей навчання, що зацікавлює дорослих.	Створення сприятливих умов для тих, хто навчається; забезпечення необхідними методами і критеріями, що допомагають з'ясувати потреби у навчанні; орієнтація на вирішення конкретних життєвих завдань; розвиток певних аспектів компетенцій.
Використання знань, умінь, навичок і особистісних якостей	
Набуття знань про запас без конкретного зв'язку з практичною діяльністю	Прагнення до термінового застосування отриманих знань
Мета навчання	
Заучування.	Компетентність у вирішенні певних проблем
Логіка навчання	
За розділами навчальних дисциплін, слідуючи логіці предмету.	Міждисциплінарні модулі (блоки).
Участь тих, хто навчається, в організації процесу навчання	
На етапах планування, оцінювання і корекції процесу навчання практично не здійснюється	Весь процес навчання будується на спільній діяльності тих, хто навчає і тих, хто навчається.

Зазначимо, що студентів магістратури можна віднести до категорії дорослих людей на підставі наукових праць таких вчених, як Г. Абрамова [1], Б. Лівехуд [13], Л. Лук'янова [14], і визначити характерні особливості цього віку:

- найвищий рівень розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей;
- формування своєї особливості Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості;
- розвиток творчих здібностей, створення стилю життя;
- зміна способу життєдіяльності, поява життєвого досвіду, виникнення нових типів соціальних взаємовідносин;
- обов'язкова участь у суспільному житті;
- відповідальність за устрій життя, в яких це можливо у конкретних соціальних умовах.

У цей період спостерігається уміння самостійно організовувати власну навчальну діяльність, оволодіння системою інтелектуальних, моральних, вольових якостей, які дозволяють управляти процесом власного учіння. В основі таких здібностей знаходиться розумова самостійність, яка проявляється у здатності людини планувати, організовувати і регулювати свою діяльність, відповідно передбачається розвиток самоконтролю і самооцінки [11].

У цьому віці вже проявляється здатність до власних суджень та уміння обирати лінію поведінки, нести повну відповідальність за власне життя. Відбувається активний розвиток моральних почуттів, відбувається стабілізація характеру, що дозволяє молодій людині повною мірою включитися у доросле життя.

Ставлення до студента магістратури як до дорослої людини зумовлює організацію навчального процесу на засадах андрагогіки. Враховуючи особливості ставлення дорослих до освіти необхідно надавати знання в такий спосіб, щоб майбутній фахівець зміг безпосередньо застосовувати їх у майбутній професійній діяльності. Як про це зазначає С. Вершловський [4] «тут і тепер», орієнтуючись на конкретний, практичний результат освіти.

Організація навчання на андрагогічних засадах зумовлює опору на сформульовані М. Ноулзом [17] основні положення навчання дорослих, а саме:

- провідна роль у процесі навчання;
- постановка конкретних цілей навчання, прагнення до самостійності, самореалізації, самоуправління;
- наявність професійного і життєвого досвіду, знань, умінь і навичок, які повинні бути використані у процесі навчання;
- пошук місця і способів якнайшвидшого застосування отриманих знань і вмінь;
- обмеженість процесу навчання часовими, просторовими, соціальними чинниками як чинника сприяння або ж обмеження навчання;
- організація процесу навчання у вигляді спільної діяльності на всіх його етапах: отримання знань, нової інформації; оволодіння інформацією на новому рівні; набуття навичок і умінь у використанні інформації; вироблення переконань і ціннісних орієнтирів; вироблення нових особистісних якостей; задоволення пізнавальних інтересів.

До основних принципів андрагогічного підходу до професійної підготовки майбутніх магістрів можна віднести: пріоритет самостійності навчання; спільність навчання; опора на життєвий досвід; актуальність, затребуваність, актуальність результативності навчання; системність навчання; індивідуалізація навчання; свідомість навчання; елективність навчання; неперервність навчання; контекстність навчання; наочність; систематичність і послідовність; міцність; науковість; зв'язок теорії з практикою.

Найбільш загальними в організації процесу навчання дорослих людей є і такі принципи, як: єдність трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне), відкритість освітнього простору, синтез трьох підходів до освіти, діяльності, постійної підтримки, принцип професійної мотивації, розвитку освітніх потреб [14].

Реалізація андрагогічного підходу дозволяє виокремити методи освіти дорослих, які найбільшою мірою підвищують мотивацію навчання,

забезпечують проблемно-відрефлексований підхід, сприяють розвитку професійної компетентності, подоланню негативних тенденцій освіти [15].

Їх виокремлено за результатами аналізу праць науковців (І. Грешилова [6], Р. Ісламшин [8], О. Кукуєв [10], Л. Ніколенко [15]) та представлено в табл. 2.

Таблиця 2

Андрагогічні прийоми і методи навчання

Методи, прийоми	Сутність
Аналіз досвіду	Система навчання, викладання й учіння, яка забезпечує створення умов, що дозволяють дорослим, які навчаються, оволодівати новими знаннями чи новим змістом навчання як новим освітнім досвідом через ефективне залучення особистого досвіду тих, хто навчається, в ході його активізації педагогом-андрагогом чи викладачем фасилітатором за допомогою системи спеціальних способів і прийомів організації навчальної роботи: лабораторні роботи, вирішення конкретних виробничих завдань, дискусії.
Організаційно-діяльнісні	Грунтуються на технології усвідомлення, орієнтовані на розв'язання проблем, що включають моделювання, рефлексію, проектування. Типовими характеристиками методів навчання дорослих є комунікація, рефлексія, мислення.
Інтерактивні	Дозволяють враховувати навчальні потреби дорослої людини, створювати умови для аналізу власних дій і вчинків. Передбачають проведення тренінгів, дискусій, рольових і ділових ігор, мозкових атак, аналізу ситуацій.
Організація самостійної роботи	<ul style="list-style-type: none"> – опертя на життєвий і професійний досвід тих, хто навчається; – спільне планування самостійної роботи з тим, хто навчається; – види самостійної роботи мають бути орієнтовані на конкретні проблемні виробничі або життєві ситуації; – методичне забезпечення самостійної роботи з корегуванням помилкових дій, організації і контролю самостійної роботи.

При цьому необхідно зауважити, що опора на життєвий досвід майбутніх магістрів має суперечливий характер, оскільки, з одного боку, сприяє більш глибокому осмисленню проблем, що вивчаються, а з іншого – стає джерелом стереотипних, емпіричних і рутинних оцінок, що захищають людину від нового. У зв'язку з цим, зростає роль психологічного супроводу навчання дорослого, усвідомлення ним сучасної соціально-економічної ситуації, подолання стереотипних поглядів, зняття тривожності. У такій ситуації зростає роль групових занять, модульна побудова процесу навчання, використання різноманітних ігрових методів, дискусій тощо [3; 5].

Організацію процесу навчання на основі андрагогічного підходу доцільно здійснювати за такими етапами навчання:

- визначення реальної проблеми, для вирішення якої необхідне навчання (загальна освіта, професійні навички, здоров'я, сімейне життя, суспільне життя, дозвілля, розвиток особистості);
- діагностика того, хто навчається (визначення освітніх потреб, виходячи з рівня життєвого досвіду, психофізіологічних особливостей тощо);
- планування процесу навчання (мета, цілі, форми, методи навчання, критерії, форми, методи оцінювання досягнень);

- створення умов реалізації процесу навчання (створення позитивного освітнього середовища);
- реалізація процесу навчання;
- оцінювання процесу й результатів навчання;
- корекція процесу навчання [16].

Важливою умовою реалізації андрагогічного підходу до професійної підготовки майбутніх магістрів є встановлення рівноправних відносин суб'єктів навчального процесу, дружньої атмосфери, яка включає взаємну підтримку і відповідальність учасників навчальної діяльності, надання пріоритету співробітництву.

Розглядаючи професійну підготовку майбутніх магістрів, зокрема менеджерів-керівників освітніми закладами, важливо розуміти не тільки потенціал андрагогічного підходу щодо їх професійного становлення, а й опанування майбутніми керівниками засад андрагогіки для подальшої професійної діяльності в середовищі дорослих людей. Оскільки від професіоналізму педагогічних кадрів значною мірою залежить успіх реформ галузі освіти, тих змін, які мають визначити подальший соціально-економічний розвиток суспільства.

Література

1. Абрамова Г.С. Возрастная психология : учеб. пособие для студентов вузов / Г.С. Абрамова. – 6-е изд. – М/ : Академ. проект : Альма матер, 2006. – 702 с.
2. Бетін В.І. Методологія андрагогічного дослідження / В.І. Бетін // Безпека життєдіяльності. – 2012. – № 4. – С. 30–32.
3. Вершловский С. Образование взрослых в России: вопросы теории / С. Вершловский // Новые знания : журн. по проблемам образования взрослых. – 2004. – № 3. – С. 6–8. – [Электрон. ресурс]. – URL: <http://bit.ly/2aW59Zr>
4. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – №8. – С. 3–8.
5. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования / С.Г. Вершловский // Педагогика. – 2003. – №8. – С. 3–8.
6. Грешилова И. Андрагогическая модель обучения в контексте современной философии образования / И. Грешилова // Alma mater. Вестн. высш. шк. – 2012. – № 4. – С. 36–39.
7. Змеев С.И. Становление андрагогики (развитие теории и технологии обучения взрослых) : дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Змеев Сергей Иванович ; Москов. гос. лингвист. ун-т. – М., 2000. – 279 с.
8. Исламшин Р.А. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века : учеб. пособие / Р.А. Исламшин, В.Ф. Габдулхаков. – М. : Изд. Москов. психолого.-социал. ин-та ; Воронеж : МОДЭК, 2005. – 288 с.
9. Крисюк С. В. Державне управління освітою : навч. посіб. для слухачів, асп., докторантів спец. «Державне управління освітою» / С. В. Крисюк. – К. : НАДУ, 2009 – 220 с.
10. Кукуев А.И. Андрагогическая подготовка преподавателя мега вуза: содержательный аспект : учеб.-метод. пособие / А.И. Кукуев – Ростов-на-Дону : Булат, 2008. – 160 с.
11. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин – М. : Просвещение, 1985. – 128 с.
12. Кулюткин Ю.Н. Эвристические методы в мыслительной деятельности и в обучении и взрослых : автореф. дис. ... д-ра психолог. наук : 19.00.07 / Кулюткин Ювеналий Николаевич. – Ленинград, 1971. – 42 с.
13. Ливехуд Б. Кризисы жизни – шансы жизни: развитие человека между детством и старостью / Б. Ливехуд. – Калуга : Духовное познание, 1994. – 217 с.

14. Лук'янова Л.Б. Дидактичні принципи екологічної освіти дорослих / Л.Б. Лук'янова // Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. пр.; голов. ред. С.О. Сисоєва. – К., 2009. – Вип. 4. – С. 78–87.
15. Ніколенко Л. Андрагогічний підхід до навчання дорослих у системі післядипломної освіти / Л. Ніколенко // Обрії / Івано-Франків. обл. ін-т післядиплом. освіти. – Івано-Франківськ, 2010. – № 1. – С. 30–33.
16. Освіта впродовж життя: як і чого вчити дорослих? / В. Олійник // Управління освітою : часоп. для керівників освіт. галузі. – 2010. – № 1. – С. 4–7.
17. Knowles M.S. The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy/ M.S. Knowles. – New York : Association Press, 1970 – 384 p.

Розділ IV ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ

ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА І НАВЧАННЯ: ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ

Радкевич В.О.

ipto_info@ukr.net

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

На зміну індустріальному суспільству, в якому переважало масове виробництво товарів, продуктів, матеріалів тощо, а в професійно-технічній освіті застосовувалася індустріальна модель підготовки кваліфікованих робітників на основі жорстко регламентованих навчальних планів і програм, розкладів занять, прийшло суспільство знань, провідним чинником розвитку якого виступає людський капітал з притаманними йому знаннями, навичками, інтелектом, здібностями.

Дослідженню проблем розвитку людського капіталу присвячені праці основоположників цього наукового напрямку Т. Шульца, Г. Беккера, а також значної кількості зарубіжних (Б. Вейсброд, Дж. Волш, Д. Добія, Дж. Кендрік, Л. Туроу, В. Худзон та ін.) й вітчизняних учених-економістів (О. Грішнова, О. Захарова, А. Колот, Е. Лібанова та ін). Окремі з них пов'язують зміст поняття «людський капітал» лише з людиною – носієм знань, чинником розвитку суспільства й економічного зростання [1; 3]. Однак більшість науковців розглядають це поняття не лише з позиції знань, але й інструментів інтелектуальної праці, виконання виробничих функцій тощо. На думку Д. Добія й В. Худзона, людський капітал складається із чотирьох елементів: генетичної спадщини, освіти, професійного досвіду і ставлення до життя або господарської діяльності. А отже, людський капітал може збільшуватися у результаті відповідних дій, однак не може вироблятися масово [2].

Вітчизняні науковці під людським капіталом розуміють сукупність сформованих і розвинутих внаслідок інвестицій продуктивних здібностей, особистих рис і мотивацій індивідів, що використовуються ними в економічній діяльності, сприяють забезпеченню продуктивності праці, і завдяки цьому впливають на зростання власного і національного доходів [7]. Це дає змогу ефективніше визначати межі та можливості технологічної, економічної і соціальної модернізації суспільства, формуючи галузь суспільного виробництва – індустрію новітніх технологій, продуктів відповідно до пріоритетних напрямів інноваційної діяльності України.

Під впливом сучасних процесів інноваційного розвитку економіки, на думку Т. Кір'ян, поширюється так звана інвестиційна концепція розвитку людського капіталу, яка поступово трансформується в концепцію економічного зростання. Вона базується на тому, як зауважує вчений, що інвестування у формування і розвиток людського капіталу є інвестуванням в економічний розвиток країни. Водночас модернізація виробництва, підвищення

конкурентоспроможності вітчизняної продукції на внутрішньому і зовнішньому ринках стають важливими чинниками, що сприяють «капіталізації» людських ресурсів, створенню нових робочих місць, підвищенню рівня оплати праці і, таким чином, життєвого рівня населення [10].

Науковий інтерес становлять обґрунтовані О. Захаровою принципи інвестування в розвиток людського капіталу, зокрема: результативності (максимальне наближення умов навчання персоналу до реальних умов праці); інтегрованості із загальною системою управління підприємством; інвестицій комплексного характеру формування управлінських рішень; динамічності; врахування фактору часу; економічної мотивації; соціально-економічної ефективності; багатокретиріальності оцінювання ефективності інвестування в людський капітал. Дотримання означених принципів, на думку дослідниці, потребує: вдосконалення методологічного апарату визначення соціально-економічної ефективності інвестування в людський капітал; розроблення вимог до системи професійного навчання та підвищення кваліфікації працівників на рівні підприємства; найбільш повного наближення загальнодержавного потенціалу з підготовки фахівців до потреб окремого підприємства; обґрунтування ефективної системи мотивації працівників до професійного зростання шляхом отримання додаткової освіти, професійної спеціалізації, перенавчання або підвищення рівня кваліфікації тощо [9, с. 51].

Про необхідність інвестицій у розвиток людського капіталу, створення нових робочих місць з метою прискорення економічного зростання країни наголошено у Посланні Президента України до Верховної Ради України «Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2018 р.» [13]. У цих процесах зростає роль фахівців зі сформованою стійкою мотивацією до розвитку особистісного потенціалу, безперервного професійного навчання, що сприятиме створенню новацій у будь-якій сфері економічної діяльності. Відтак, зумовлюється необхідність підготовки кадрів із професійною освітою і, насамперед, для високотехнологічних галузей, що забезпечують стабільність розвитку виробничого сектора національної економіки. Йдеться про освоєння нових технологій: транспортування енергії, впровадження енергоефективних, ресурсозберігаючих технологій, альтернативних джерел енергії; високотехнологічного розвитку транспортної системи, ракетно-космічної галузі, авіа- і суднобудування, озброєння та військової техніки; виробництва матеріалів, їх оброблення і, створення індустрії наноматеріалів та нанотехнологій; розвитку агропромислового комплексу; медичного обслуговування, лікування, фармацевтики; забезпечення чистого виробництва та охорони навколишнього природного середовища; розвитку сучасних інформаційних, комунікаційних технологій, робототехніки тощо [14].

У цьому контексті актуалізується значущість проведення реформ, зокрема в системі професійної освіти, з метою її модернізації, що сприятиме підвищенню її престижності в суспільстві, спрямованості на забезпечення безперервного професійного розвитку особистості упродовж життя відповідно до її інтересів та потреб ринку праці. З цією метою в частині формування та реалізації ефективної державної політики у сфері професійної освіти важливе значення має Концепція реформування професійної освіти, розробленої відповідно до завдань Середньострокового плану пріоритетних дій Уряду країни до 2020 р. [16]. У цьому документі викладено сучасне осмислення ролі,

місця й компонентів професійної освіти і навчання в умовах децентралізації управління та фінансування, нових підходів до розвитку соціального партнерства у сфері професійної освіти і навчання, професійної орієнтації, планування побудови кар'єри, реалізації гнучких траєкторій здобуття професійної освіти, підвищення якості професійної освіти і навчання шляхом оновлення змісту на основі компетентнісного підходу, створення сучасного освітнього середовища, підвищення престижу педагогічної праці, упровадження об'єктивних механізмів визнання результатів навчання, акредитації закладів та освітніх програм тощо [12].

У формуванні державної політики у сфері професійної освіти і навчання активну участь беруть роботодавці. Важливість їхньої партнерської взаємодії із суб'єктами освітнього процесу полягає в розробленні професійних і освітніх стандартів, оновленні Переліку професій і спеціальностей, акредитації освітніх програм тощо. При цьому роботодавці акцентують увагу на: формуванні у фахівців професійних компетентностей, пов'язаних з оновленням технологічних, організаційно-економічних, екологічних та інших важливих умов майбутньої професійної діяльності, а також зі специфікою роботи підприємств. Участь роботодавців в оцінюванні якості освітніх програм і окремих модулів полягає у виявленні достатнього рівня розкриття сучасних виробничих технологій, застосування інформаційно-комунікаційних, проектних та інших інноваційних технологій професійного навчання, наявності контрольних засобів підтвердження результатів навчання, ступеня відповідності матеріально-технічного оснащення вимогам змісту професійної діяльності тощо.

У підвищенні якості підготовки фахівців важливу роль відіграє дуальна форма здобуття професійної освіти, яка передбачає поєднання навчання осіб у закладах професійної освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, в установах та організаціях для набуття певної кваліфікації, як правило, на основі договору про здійснення навчання за означеною формою [11]. В умовах дуальної форми здобуття професійної освіти роботодавець забезпечує дотримання встановлених законодавством вимог з охорони праці, разом із закладом освіти бере участь у розробленні та затвердженні освітніх програм, навчальних планів, оцінює результати навчання згідно з освітньою програмою тощо.

Підготовка фахівців на основі дуальної форми здобуття професійної освіти передбачає створення кластерів із числа закладів освіти та зацікавлених роботодавців – підприємств, установ, організацій, у тому числі тих, що належать до сфери управління органів державної влади. Кластери дають змогу гнучко вибудовувати систему управління їх структурними підрозділами на основі реалізації принципів (ціннісно-цільової єдності учасників об'єднання, інтеграції, соціального партнерства, диференціації, індивідуалізації та ін.); передбачати напрями подальшого розвитку, забезпечувати сталість ресурсної (матеріальної, фінансової, технологічної, інформаційної, методичної тощо) підтримки учасників кластера. В умовах кластерів ефективніше забезпечується функціонування освітнього середовища, діяльність якого підтримується застосуванням комплексу програмних засобів, інформаційно-комунікаційних, дистанційних та інших технологій, засобів контролю тощо.

Об'єднання в кластери сприяє підвищенню якості підготовки майбутніх фахівців шляхом організації практик на підприємствах – учасниках кластерів, що, в кінцевому підсумку, позначається на збільшенні кількості працевлаштованих на цих підприємствах випускників закладів професійної освіти. Роль кластерів є визначальною в розширенні напрямів підготовки фахівців, зокрема для пріоритетних високотехнологічних галузей економіки, що реалізуються ними, активізації участі підприємств – учасників кластерів у розробленні нових кваліфікацій, освітніх програм для підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації здобувачів професійної освіти.

Важливим чинником розвитку людського капіталу є сукупність ключових і професійних компетентностей, а також особистісних якостей працівників підприємств. При цьому знання виступають базовим компонентом людського капіталу, який вдосконалюється у процесі їхнього професійного розвитку. У цьому контексті, метою державної політики у сфері професійного розвитку працівників підприємств є підвищення їхньої конкурентоспроможності відповідно до суспільних потреб шляхом сприяння роботодавцям в ефективному використанні праці та досягненні ними належного професійного рівня працівників [8].

До основних напрямів діяльності роботодавців у сфері професійного розвитку працівників віднесено: організацію професійного навчання, забезпечення підвищення кваліфікації працівників безпосередньо у роботодавців або в закладах професійної освіти тощо. Зокрема, професійне навчання працівників за робітничими професіями забезпечується шляхом навчання: курсового, що передбачає формування навчальних груп і здійснюється в навчальних аудиторіях; індивідуального, що передбачає навчання на робочому місці під керівництвом кваліфікованих робітників – інструкторів виробничого навчання.

При курсовому навчанні безпосередньо у роботодавця теоретичний курс слухачі опановують у навчальних групах загальною чисельністю від 5 до 30 осіб, а виробниче навчання здійснюється у два етапи: на першому етапі проводиться в навчальній групі чисельністю 5–15 осіб під керівництвом викладача з числа фахівців роботодавця (інструктора) або майстра виробничого навчання, якщо навчання здійснюється на створеній для цього навчально-виробничій базі; на другому етапі – на робочих місцях роботодавця, що атестовані за умовами праці, індивідуально під керівництвом не звільненого від основної роботи інструктора виробничого навчання.

При індивідуальному навчанні працівники вивчають теоретичний курс самостійно та шляхом консультацій у викладачів. Виробниче навчання проводиться індивідуально на робочому місці під керівництвом інструктора виробничого навчання. Працівників, які навчаються індивідуально, доцільно по можливості об'єднувати в групи чисельністю від 5 до 30 осіб для вивчення спільної частини теоретичного курсу, передбаченої навчальними планами та програмами. Кожний працівник при індивідуальному навчанні – на весь період виробничого навчання, а при курсовому – на другому етапі виробничого навчання забезпечується робочим місцем, оснащеним необхідним обладнанням, інструментами, сировиною та матеріалами. Перепідготовка завершується кваліфікаційною атестацією.

У розширенні меж професійної компетентності й мобільності працівників підприємств, орієнтованих на власну кваліфікацію, важливе значення надається їхній перепідготовці. Цей вид професійного навчання стосується не тільки звільнених, а й підготовки працівників широкого профілю. У такому разі перепідготовка має бути пов'язана з професійно-кваліфікаційним зростанням працівників, які здобули первинну професійну підготовку, і на цій основі – суміжну або принципово нову професію, для розширення їхнього професійного профілю. Перепідготовка, як і первинна професійна підготовка, здійснюється шляхом курсового та індивідуального навчання.

Ефективною формою професійного навчання працівників підприємств є підвищення їхньої кваліфікації, що сприяє якісному виконанню ними своїх функціональних обов'язків, розширенню меж компетенцій. Особливістю підвищення кваліфікації є те, що слухачі з числа працівників підприємств уже володіють певними знаннями і практичними навичками виконання своєї роботи, можуть критично ставитися до навчального матеріалу і хочуть отримати саме нову, інноваційну інформацію, потрібну для виробничої діяльності [4]. Окрім того, підвищення кваліфікації уможливорює вдосконалення та поглиблення працівниками своїх знань, умінь, навичок за професією або здобутою спеціальністю відповідно до вимог виробництва чи сфери послуг.

Працівники підприємств підвищують кваліфікацію з метою: збереження роботи та займаної посади; привернення уваги керівництва з метою одержання нової посади, отримання більшої заробітної плати за додаткові знання і навички, кваліфікацію тощо [6]. За цих умов параметри кваліфікації визначаються такими критеріями: кваліфікація має широкий профіль і відповідає вимогам виробничих процесів, конкретним технологіям у виробництві та сфері послуг; кваліфікація підвищується відповідно до розвитку техніки і технологій; працівники на реальному робочому місці володіють необхідним комплексом знань у сфері менеджменту, соціальної психології, колективної співпраці тощо; працівники готові до змін та інновацій [5].

Підвищення кваліфікації працівників підприємств здійснюється шляхом навчання на виробничо-технічних курсах та курсах цільового призначення. Зокрема, виробничо-технічні курси проводяться для підвищення кваліфікації, поглиблення та розширення знань, умінь і навичок робітників за наявною в них професією до рівня, що відповідає вимогам виробництва. Успішне закінчення курсів є необхідною умовою для присвоєння працівникам вищого кваліфікаційного розряду (класу, категорії, групи) та професійного зростання. Курси цільового призначення проводяться для вивчення працівниками нового обладнання, виробів, товарів, матеріалів, послуг, сучасних технологічних процесів, засобів механізації й автоматизації, що використовуються на виробництві, правил і вимог їх безпечної експлуатації, технічної документації, ефективних методів організації праці з питань економіки, законодавчих та нормативно-правових актів тощо. Сучасні програми підвищення кваліфікації призначені навчити працівників самостійно приймати рішення, розв'язувати складні й нестандартні завдання, працювати в команді [15, с. 51]. Функціонування системи підвищення кваліфікації на виробництві забезпечує: конкурентоспроможність підприємств, зростання показників їхньої виробничої діяльності; високий професійно-кваліфікаційний рівень та компетентність

працівників, підвищення продуктивності їхньої праці; зниження рівня виробничого травматизму тощо.

У професійному розвитку персоналу підприємств важливе значення надається стажуванню. Його метою є набуття практичних умінь і навичок щодо виконання обов'язків на займаній посаді або на посаді вищого рівня, засвоєння кращого вітчизняного та зарубіжного досвіду. За своєю суттю стажування – це продовження навчання працівниками підприємств з метою оволодіння додатковими компетентностями, необхідними для виконання виробничих функцій на конкретному робочому місці.

Відтак, за достатнього запасу теоретичних знань, отриманих у закладі професійної освіти, варіант професійного навчання на робочому місці в умовах виробництва кращий, ніж на різних спеціальних курсах, оскільки дає змогу «входити» в роботу відразу ж у процесі вивчення технології її виконання; потребує менших затрат, забезпечує тісний зв'язок із практикою. Однак таке професійне навчання вимагає ретельного відбору інструкторів – наставників/коучів, їхньої близькості з тими, кого вони навчають, за соціальним станом й особистісними якостями. Водночас необхідною умовою професійного навчання працівників підприємств є наявність стійкої мотивації до особистісного професійного розвитку як у напрямі оволодіння новими знаннями, додатковими трудовими навичками, так і з метою матеріального стимулювання. З іншого боку, професійне навчання працівників впливає на зростання їхньої відповідальності за якість особистих трудових дій і функцій з урахуванням вимог галузевих стандартів. Це, зокрема, впливає на підвищення ефективності діяльності підприємств, досягнення належного економічного ефекту. Саме тому професійне навчання працівників підприємств має ґрунтуватися на реалізації програм підготовки, перепідготовки та підвищення їхньої кваліфікації з метою розширення меж професійної компетентності й мобільності, підвищення продуктивної праці й заробітної плати, зростання економічних показників підприємств, а також повноцінної самореалізації в обраному виді трудової діяльності, що є важливими чинниками розвитку людського капіталу.

Література

1. Becker G. S. Human Capital and the Personal Distribution of Income: An Analytical Approach / Gary S. Becker. – Ann Arbor, 1967. – 268 p.
2. Dobija D. Pomiar i sprawozdawczość kapitału intelektualnego przedsiębiorstwa, Waższa Szkoła Przedsiębiorczości i Zarządzania im. L. Koźmińskiego, Warszawa. – 2003.
3. Shultz T. Investment in Human Capital / T. Schultz // Human Capital in the International Encyclopedia of the Social Sciences. – N.Y., London, 1971, vol. 6. – P. 26-28.
4. Буковинська М.П. Основні напрями підвищення конкурентоспроможності персоналу підприємства / М.П. Буковинська // Формування ринкових відносин в Україні. – 2014. – № 3 (154). – С. 173–177.
5. Взаємодія ринку праці та професійно-технічної освіти. Механізми створення Державних стандартів професійно-технічної освіти з конкретних професій: зб. мат. підгот. у рамках реалізації укр.-нім. проекту «Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні». – К. – 2009. – 276 с.
6. Грішнова О. А. Економіка праці та соціально-трудові відносини / О.А. Грішнова. – К.: Знання. – 2004. – 535 с.
7. Грішнова О.А. Людський капітал: формування в системі освіти і професійної підготовки / О.А. Грішнова. – К.: Т-во «Знання», КОО, 2001. – С. 16-17.

8. Закон України «Про професійний розвиток працівників» // Довідник кадровика. – 2012. – №3 (117). – С. 48-52.
9. Захарова О. Розвиток теорії інвестування в людський капітал / О. Захарова // Україна: аспекти праці. – №3. – 2012. – С. 45-52.
10. Кір'ян Т. Проблемні питання «капіталізації» людського ресурсу в Україні / Т. Кір'ян // Україна: аспекти праці. – №11 – 2014. – С. 10-15.
11. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти / Розпорядження кабінету Міністрів України від 19 Вересня 2018., №660-р –[Електронний ресурс]. – URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KR180660.html – Назва з екрану.
12. Концепція реформування професійної освіти України [Електронний ресурс]. – URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-rozrobilo-proekt-konceptualnih-zasad-reformuvannya-profesijnoi-osviti-ukrayini-suchasna-profesijna-osvita> – Назва з екрану.
13. Ничкало Н.Г. Розвиток професійної освіти в умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів: монографія / Н.Г.Ничкало. – К.: Вид-во НПУ ім.М.П.Драгоманова, 2014. – 125 с.
14. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта у контексті теорії людського капіталу / Н.Г. Ничкало. Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики (до 5-річчя НАПН України). Зб.наук.пр. – К.: Вид. дім «Сам», 2017. – С. 246-259
15. Послання Президента України «Про внутрішнє та зовнішнє становище України в 2018. [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.president.gov.ua/news/poslannya-prezidenta-ukrayini-do-verhovnoyi-radi-ukrayini-pr-49726>
16. Постанова Кабінету Міністрів України «Деякі питання визначення середньострокових пріоритетних напрямів інноваційної діяльності галузевого рівня на 2017-2021. [Електронний ресурс]. – URL : http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KP170980.html
17. Радкевич В.О. Ринкові засади управління професійним розвитком персоналу вітчизняних підприємств / В.О. Радкевич. Професійне навчання кваліфікованих робітників в умовах високотехнологічного виробництва: теорія і практика: монографія / авт. кол.:В.О. Радкевич, В.М. Аніщенко, Н.В. Кулалаєва та ін., за наук. ред. В.О. Радкевич. – К.: ТОВ «НВП Поліграфсервіс», 2014. – С. 8-33.
18. Середньостроковий План пріоритетних дій Уряду до 2020. [Електронний ресурс]. – URL: http://search.ligazakon.ua/l_doc2.nsf/link1/KR170275.html – Назва екрану.

ПРОФЕСІЙНА МОБІЛЬНІСТЬ – СУЧАСНА ПОТРЕБА ДОРОСЛОЇ ЛЮДИНИ

Сушенцева Л.Л.

sushentz2009@ukr.net

Національний університет «Львівська політехніка»

Динамічні процеси в суспільному житті, технічний прогрес та поява нових галузей діяльності людини майже повністю змінюють уявлення про умови праці в традиційних галузях виробництва та сфери послуг. Професійне майбутнє людини в постіндустріальному суспільстві характеризується невизначеністю і динамічністю, індивідуальні траєкторії кар'єри відрізняються великою варіативністю і багатомірністю. Сьогодні професійна мобільність відіграє надзвичайно важливу роль у сучасному суспільстві, адже вона прямо пов'язана з рівнем професійної освіти людини і є найбільш надійним каналом висхідної професійної мобільності.

Найвищу професійну мобільність виявляють працівники, які володіють гнучкістю і швидкістю мислення, здатністю адаптуватися до змін в тих чи інших сферах трудової діяльності. Варто зауважити, що людина не народжується мобільною і навіть не стає нею сама по собі. І якщо в суспільстві мобільність, зокрема й професійна, не є панівною якістю для більшості, тоді держава

повинна мотивувати населення до мобільності, заохочувати її прояв, активізувати рушійні до неї сили. Звертаючись до питання розвитку професійної мобільності фахівців важливо відзначити, що це особи, які представляють собою категорію дорослих, професійно орієнтованих людей, які можуть суміщати професійну і навчальну діяльність, мають професійний досвід, які зацікавлені в його збагаченні і розвитку власної професійної компетентності. Виходячи з цього, можна стверджувати, що професійна мобільність є невід'ємною складовою професійного вдосконалення фахівця.

До початку 90-х рр. ХХ ст. в Україні характерним було обмеження професійної мобільності людини. Закінчивши школу, молода людина усвідомлено чи не усвідомлено обирала професію, якій присвячувала все своє життя. Ці люди з гордістю говорили, що мають тільки один запис у трудовій книжці. Ті, хто часто змінював місця роботи й навіть професії, називалися «літунами». Ми погоджуємося з думкою, що за тих умов це було закономірно й правильно. Саме тому говорити про широку професійну мобільність у той період не доводиться. В останні десятиліття наша країна живе в іншому вимірі. Лібералізація соціально-економічних відносин спричинила появу конкуренції й зробила конкурентний чинник вирішальним у боротьбі за життєві блага. «Умови гри» змінюються практично щодня. У результаті, навіть протягом життя одного покоління, можуть відбуватися конструктивні перебудови економіки. Тому треба бути готовим до того, що «одержаної первинної освіти буде не досить і доведеться протягом життя постійно доучуватися й переучуватися відповідно до розвитку виробництва та цільового компонента професійної підготовки, реалізованого в навчальній діяльності» [18, с. 22].

Добування інформації на теперішній час стає пріоритетною сферою професійної діяльності людини й умовою успішного функціонування сучасного виробництва. Отже, можна стверджувати про зміну самого феномена знання та його співвідношення із суспільною практикою. Значні обсяги інформації, що застаріває швидше, ніж студент (учень) закінчить навчальний заклад, уже неможливо «втиснути» у зміст навчальної програми. За таких умов знання не навчання стало втрачати сенс, що є ознакою кризи знаннево-освітньої парадигми. В ринкових умовах та в умовах суспільства, що переживає трансформацію, коли більша частина населення обтяжена матеріальними проблемами, мобільність стає умовою виживання й досягнення успіху. Якщо говорити про освітню мобільність, то вона припускає здатність індивіда вчитися взагалі й учитися нового зокрема [19].

В умовах нових соціально-економічних відносин, на думку Є. Іванченко, «педагогічна наука не може не порушувати питання професійної мобільності спеціалістів, бо ринок праці диктує підвищені вимоги до якості підготовки молодих фахівців, спроможних до конкурентної боротьби за робочі місця» [10, с. 25]. Для того, щоб повною мірою використати весь потенціал робочої сили, необхідно ще в стінах освітнього закладу сформувати професійно мобільного кваліфікованого фахівця. Адже сьогодні потрібні не тільки добре професійно підготовлені працівники, а й працівники, що можуть і бажають вчитися й пристосовуватися до нових умов. Незаперечно, що важливим каналом професійної мобільності є освіта, головним завданням якої є модернізація її змісту, форм і методів навчання, збагачення її рекомендованими наукою

педагогічними технологіями [19]. Отже, сенсом професійної освіти стала підготовка професійно мобільного кваліфікованого фахівця, готового повноцінно жити й працювати навіть в стані невизначеності й непередбачуваності, готового до саморозвитку й самовдосконалення. Професійна мобільність визначає механізм адаптації особистості, забезпечує узгодженість окремих ланок її професійного розвитку та вдосконалення, вміння пристосуватися до нових умов праці. Вирішення цієї проблеми вимагає виявлення андрагогічних особливостей організації освітнього процесу та обґрунтування педагогічних умов розвитку професійної мобільності, як важливої інтеграції професійних якостей фахівця.

Поява педагогічних категорій «мобільність» та «професійна мобільність» зумовлена декількома причинами, з-поміж яких науковці виділяють зовнішні та внутрішні [3; 11]. Зовнішні причини, на думку В. Борисова, визначаються змінами в середовищі життєдіяльності людини (глобальні та індивідуальні). Глобальні зміни викликані реструктуризацією української економіки, а індивідуальні можуть бути викликані зміною професії, робочого місця, статусу в організації в результаті різних причин (стан здоров'я, зміна місця проживання тощо) [3]. Внутрішні причини залежать від індивідуальної спрямованості особистості. З одного боку, вони визначаються мотивацією успіху, яка викликає в особистості прагнення до вдосконалення професійних умінь та навичок, саморозвитку, кар'єрного зростання, а з іншого, пізнім професійним самовизначенням, що передбачає перехід до професії, яка значно відрізняється за профілем від одержаної раніше професійної освіти. Сучасна ситуація в суспільстві вимагає від людини «здатності до самозмінювання як способу прийняття виклику швидко змінюваній реальності з орієнтацією на автономність, незалежність, опору на власні сили» [6, с. 34].

Окремі науковці (С. Капліна, С. Кугель, Р. Ривкіна) вважають, що мобільність притаманна будь-якому пізнавальному процесу, у тому числі й тій його формі, яка реалізується у закладі освіти. Оскільки «мобільність» означає рухливість, тобто рух людини в її життєдіяльності, суть її розвитку, то, на думку науковців, її прояви важливо розкривати стосовно всіх складових, що забезпечують процеси життєдіяльності й навчання. Мобільність вони розглядають як принцип, що забезпечує усунення чи пом'якшення диспропорцій між проблемою, що постала, і наявною структурою кадрів [14].

Ми поділяємо думку С. Капліної, яка вважає, що мобільність, як категорія дидактики, повинна відповідати таким критеріям, як інструментальність, універсальність та самостійність [12]. Критерій інструментальності полягає не тільки в неперервному здійсненні процесу формування професійної мобільності, але й в докорінній перебудові самого характеру навчання. Із сприйняття та запам'ятовування навчального матеріалу процес навчання має перетворитися на процес здобування знань з метою глибоко розуміти сутність тих процесів, що відбуваються. Слід зауважити, що можливості всіх дисциплін стають усвідомлено необхідними, оскільки без них неможливо оволодіти професійними питаннями та здійснити сам процес формування професійної мобільності майбутнього фахівця. Критерій універсальності полягає в гнучкості етапів формування професійної мобільності, в поєднанні та регулюванні взаємовідносин із соціальними партнерами, з метою забезпечення швидкої адаптації майбутніх фахівців до нових умов праці за рахунок резервів,

закладених як в навчальних дисциплінах теоретичного циклу, так і в практичній підготовці та досвіді роботи. Критерій самостійності знаходить своє відображення в організації процесу формування професійної мобільності і виконує методологічну та регулятивну функції.

Зміна професійної діяльності практично завжди пов'язана з необхідністю оволодіти новими знаннями, технологіями, підлаштовуванням під нову професію, через зміну поглядів, інтересів, цінностей, а також з кількісними і якісними змінами структури особистості [8]. Проте, як вважають М. Боритко та М. Сергеев, глобальні комунікації, механізація виробництва та стандартизація загрожують втраті людиною її ідентичності, тобто можливості бути самою собою [4]. Інноваційність життя, притаманна сучасному суспільству спонукає до врахування його тенденцій і у системі професійної та вищої освіти. Винятково важливе значення мають такі тенденції, як: прискорення соціального розвитку в результаті взаємодії економічного, наукового та культурного потенціалу всієї планети; усунення негативних явищ, які гальмують соціальний прогрес; науковий підхід до явищ і процесів, що відбуваються в суспільстві й житті людей; творчість як універсальний мотив для всіх видів діяльності людини [6, с. 35]. Водночас передбачається, що налаштування поведінки людини на швидкозмінні життєві ситуації залежить від її загальної здатності мобілізувати в певній ситуації набуті знання й досвід.

У сучасних умовах постали нові вимоги до якості робочої сили. Як зауважував С. Батишев, такими є вимоги професійної мобільності, тобто здатності швидко освоювати технічні нововведення й нові спеціальності. А ця здатність значною мірою залежить від рівня загальної й політехнічної освіти, від широти й обґрунтованості спеціальної підготовки [17]. Цілком слушною є думка Р. Пріми стосовно того, що професійну мобільність доцільно розглядати як «підґрунтя ефективного реагування особистості на «виклик» сучасного суспільства, своєрідний особистісний ресурс, що лежить в основі дієвого перетворення суспільного довкілля і самого себе в ньому; системне багатогранне явище, що вимагає інтегрованого, міждисциплінарного підходу щодо дослідження; внутрішній (мотиваційно-інтелектуально-вольовий) потенціал особистості, що лежить в основі гнучкої орієнтації і діяльнісного реагування в динамічних соціальних і професійних умовах у відповідності з власними життєвими позиціями; забезпечує готовність до змін і реалізацію цієї готовності у своїй життєдіяльності (готовність особистості до сучасного життя з його багатоаспектними чинниками вибору); детермінує професійну активність, суб'єктність, творче ставлення до професійної діяльності, особистісного розвитку, що сприяє ефективному розв'язанню фахових проблем» [16, с. 101-102].

З огляду на те, що сучасний ринок праці поєднує «престижні» роботи, характеризується стабільністю зайнятості, становищем працівника, високим рівнем оплати праці, можливостями професійного зростання, використанням професійних технологій, заслуговує на увагу положення, обґрунтоване О. Грішновою та П. Смолівик про те, що конкурентоздатність фахівцю на українському первинному ринку праці забезпечуватиме фундаментальна базова освіта, здатність до навчання та поповнення знань, наявність додаткових знань та навичок, професійна мобільність, система цінностей, орієнтована на власний розвиток [7]. Крім того, сучасний фахівець «повинен

уміти працювати зі «старим досвідом», тобто проблематизувати його, в разі необхідності відмовитись від нього, усвідомивши в чомусь свою обмеженість і недостатність» [6, с. 126-127]. На думку М. Гусаковського, С. Костюкевич, Л. Яценко та інших дослідників, практика проблематизації повинна бути включена до числа актуальних завдань сучасної освіти. Тому при побудові процесу професійного вдосконалення майбутнього фахівця, здатного до професійної мобільності, варто звертатися до його життєвого досвіду і навчити його з ним працювати. В навчально-виробничому процесі це дасть йому змогу самостійно структурувати навчально-виробничі ситуації, а згодом реагувати на життєві та професійні ситуації в умовах їх невизначеності, що і буде виявом професійної соціальної мобільності. Ситуації невизначеності сьогодні є досить новим чинником, що впливає на життєдіяльність людини. Завдання викладача, майстра виробничого навчання – створити ситуації відкритості, свободи можливостей і перспектив. Саме на ситуацію повинні впливати педагоги, змінювати її і тим самим створювати все нові й нові можливості для професійного становлення та саморозвитку фахівця. Працюючи в режимі ситуації невизначеності, він «набуває досвіду самостійного руху, самовизначення, вироблення самостійних рішень, досвіду існування в непередбачуваному майбутньому і вироблення в ньому власних стратегій розвитку» [6, с. 127].

Хоча поняття «професійна мобільність» широко увійшло у наукову теорію й педагогічну практику, на жаль, в українських довідкових виданнях ми, не знайшли його тлумачення. У педагогічній енциклопедії, виданій у республіці Білорусь, Є. Рапацевич визначає професійну мобільність як «можливість і здатність успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати вид праці. Професійна мобільність передбачає володіння системою узагальнених професійних способів і умінь ефективно їх використовувати для виконання яких-небудь завдань у суміжних галузях виробництва і порівняно легко переходити від однієї діяльності до іншої. Професійна мобільність передбачає також високий рівень узагальнених професійних знань, готовність до оперативного відбору і реалізації оптимальних способів виконання різних завдань у галузі своєї професії. В умовах швидких змін техніки і технології виробництва професійна мобільність виступає важливим компонентом кваліфікаційної структури спеціаліста...» [15, с. 482].

Під професійною мобільністю М. Лошкар'єв та Є. Іванченко розуміють інтегровану якість особистості, що виявляється у здатності успішно переключатися на іншу діяльність або змінювати види діяльності у галузі економіки та фінансів із залученням правової сфери; вмінні ефективно використовувати систему узагальнених професійних прийомів для виконання будь-яких завдань у згаданих галузях діяльності та порівняно легко переходити від одного виду діяльності до іншого, згідно з аналізом економічної та соціальної ситуації в державі; володінні високим рівнем узагальнених професійних знань, досвідом їх удосконалення та самостійного здобування; готовності до оперативного відбору та реалізації оптимальних способів виконання завдань у галузі економіки та фінансів, спираючись на передові світові тенденції; орієнтації в кон'юнктурі ринку праці.

Водночас Н. Кожемякіна розглядає професійну мобільність менеджерів-аграріїв як «здібність і готовність особистості працювати в умовах швидких

динамічних (горизонтальних і вертикальних) змін у рамках своєї професії, а також в умовах певних соціальних перетворень (статусу, ролі, професії та ін.)» [13, с. 28].

Професійну мобільність офіцера Збройних сил України визначає А. Ващенко як інтегровану сукупність соціальних, індивідуальних та військово-професійних якостей особистості офіцера, які забезпечують продуктивне виконання покладених на нього службово-професійних обов'язків у встановлений термін з мінімальними витратами людських ресурсів і матеріальних засобів, на будь-якій посаді, як у мирний так і у воєнний час, а також надають змогу планувати свою кар'єру та професійне зростання [5, с. 43]. Як бачимо, одні дослідники розглядають професійну мобільність як інтегровану якість особистості, інші – як сукупність якостей особистості. На нашу думку, обидва підходи дають можливість характеризувати професійну мобільність як поєднання певних якостей особистості, проте вони враховують тільки професійну підготовку, тоді як надзвичайно важливими є «ключові компетенції», що залишилися поза увагою.

Обґрунтовуючи термін «професійна мобільність», Л. Горюнова доводить, що він охоплює: якість особистості (забезпечує внутрішній механізм розвитку людини через сформованість ключових та загальнопрофесійних компетентностей); діяльність людини (детермінована подіями, що змінюють середовище і результатом якої виступає самореалізація людини в житті та професії); процес перетворення людиною самої себе, а також навколишнього професійного та життєвого середовища) [6, с. 186]. Разом з тим поряд із поняттям «професійна самореалізація», як зауважує К. Черемних, «з'являється поняття професійного самоздійснення (як складової самоздійснення особистісного), основним змістовим навантаженням якого є акцентування на розгляді професійного життя людини в єдності із загальними векторами її життєвого шляху (життєвими цілями, цінностями, смислами)» [21, с. 34].

На думку інших дослідників (Е. Зеєра, Б. Ігошева), можливість здійснення людиною переміщень, змін у своїй професійній діяльності зумовлюється наявністю компетенцій і компетентностей. Іншим таким же значущим чинником забезпечення професійної мобільності Б. Ігошев, наприклад, вважає наявність у людини певних особистісних якостей, здатностей і виділяє такі, як: соціальна активність, що виражається в готовності брати участь у різних суспільних заходах, проектах різної змістовної спрямованості; висока адаптивність до різних суспільних ситуацій, функціонально різних видів діяльності; креативність, творче перетворення будь-якої ситуації [9, с. 108-109].

Наголошуючи на складності реалізації своїх можливостей для вузького фахівця, Л. Абдулліна розглядає поняття «професійна мобільність» у контексті сучасного ринку праці, основою професійної мобільності, на думку науковців, все-таки є сукупність набутих у школі і поза нею навичок, що пов'язуються з поняттям професії і поєднуються звичайно в одній особі, й об'єднаних загальною назвою. Ми погоджуємося з Л. Абдулліною в тому, що основою професійної мобільності є широкопрофільна загальна професійна підготовка та володіння набором «ключових компетенцій», які формують загальнокультурне ядро справжнього професіонала [2]. Професійна

мобільність, як зауважує Л. Горюнова, «розкривається в контексті особистісно-діяльнісного, системно-синергетичного й компетентнісного підходів» [6, с. 20]. До змісту поняття «професійна мобільність» належать: вибір професії, підвищення кваліфікації, визначення умовної зміни місця роботи або професії, плинність кадрів тощо.

Характер і зміст професійної мобільності, її розвиток зумовлюються зміною вимог до існуючих професій і виробленням нових, більш престижних професій, що забезпечують високий соціально-професійний статус фахівця. На цій підставі, сутність професійної мобільності Л. Горюнова визначає як якість особистості, що забезпечує внутрішній механізм розвитку людини; як діяльність людини, детерміновану подіями; як середовище, результатом якого виступає самореалізація людини в професії й житті; як процес перетворення людиною самої себе і професійного й життєвого середовища, що її оточує [6].

Характеризуючи критеріальні ознаки мобільності, Ю. Калиновський виокремлює: властивості і якості особистості (відкритість світу, довіра до людей і до себе, гнучкість, оперативність, локалізація контролю, толерантність); уміння (рефлексії, саморегуляції, самовизначення, цілевизначення); здатності (бачити і розуміти сутність змін у соціумі; бачити варіативність і альтернативність розвитку ситуації; конструктивно, продуктивно мислити; проектувати необхідні зміни в мікросоціумі; вирішувати проблеми; адаптуватися до змін) [11, с. 284].

Наразі виникає необхідність вивчення професійної мобільності на рівні особистісних якостей (адаптивність, комунікативність, самостійність, пристосовність, цілеспрямованість, ціннісні орієнтації й установки, соціальна пам'ять, критичне мислення, здатність до самопізнання, саморозвитку, самоосвіти, соціальна рухливість); на рівні характеристик діяльності (рефлексивність, креативність, проєктивність, прогнозування, цілевизначення, гнучкість, пластичність); на рівні процесів перевтілення власної особистості, діяльності, навколишнього середовища [6].

Поділяємо думку Л. Горюнової, суть якої полягає в тому, що компетентнісний підхід дає змогу представити професійну мобільність як сукупність певних компетенцій, які формуються, актуалізуються й активізуються в діяльності в міру виникнення важливих проблем. Такий підхід забезпечує взаємозв'язок освіти й ринку праці та орієнтує на включення в освіту практико-орієнтованих життєвих проблем і ситуацій. Методологічне значення мають види мобільності (соціальна, культурна, соціокультурна, академічна), а також її форми (вертикальна, горизонтальна, глобальна) [6, с. 15-17].

Думка Л. Горюнової про те, що нині все більшого значення набуває професійне самовизначення людини, суголосна з нашою. Ми погоджуємося з тим, що професійне самовизначення слід розглядати як процес формування ставлення особистості до себе як до суб'єкта професійної діяльності, який володіє комплексом компетенцій, що забезпечують йому адаптацію в соціально-економічних умовах, які зазнають постійних змін [6, с. 81]. Безумовно, інструментом, що забезпечує соціальну і професійну мобільність особистості, просування її у суспільстві є освіта. Підтвердженням цього є думка А. Фурсенка про те, що освіта є певним «соціальним ліфтом», який дає змогу «людям, навіть в чомусь ущемленим, різко підвищити свій статус».

Такий підхід зумовлює необхідність розглядати процес професійного орієнтування як можливість переосмислити й керувати власним життям і професійною кар'єрою. Оскільки ми живемо у постійно змінюваному світі, то система освіти мусить безперервно адаптуватися з огляду на зміни і зважати, на нашу думку, на два важливих завдання: соціальне (формування готовності до професійної мобільності у випускників) і загальноекономічне (формування професійно мобільного фахівця: професіоналізм і мобільність потрібні для кращого функціонування економіки держави). Потреба у професійно мобільних фахівцях, здатних переключатися з одного виду діяльності на інший, з широкими комунікативними вміннями і навичками – виклик сучасності. З іншого боку, практика показує, що мотивація фахівця до професійного вдосконалення зростає, якщо процес підвищення кваліфікації вибудовується з опорою на його професійний і життєвий досвід. Процес професійного вдосконалення засновано на актуалізації життєвого досвіду фахівця, його інтелектуально-психологічного потенціалу в освітніх цілях. Досвід використовується в якості одного з провідних ресурсів навчання. Важливо відзначити, що прагнення дорослого до самостійного і відповідального прийняття рішень, до цілеспрямованої побудови професійної підготовки надає процесу підвищення кваліфікації сенс самоосвітньої діяльності. Самостійність дорослого передбачає свободу вибору змісту, організаційних форм, термінів і режимів його навчання, активну участь у його професійній підготовці. Тому необхідно на завершальному етапі професійної підготовки майбутнього робітника наполегливо адаптувати «систему професійної освіти до актуальних і перспективних потреб ринку праці, орієнтувати на конкретні «меню професійних кар'єр».

Успішність процесу розвитку професійної мобільності фахівця залежить від розвитку його творчих здібностей, адже індивідуальні властивості, або «внутрішні» особисті властивості поєднують все самобутнє й оригінальне, творче. На нашу думку, творча функція особистості міститься в її рухливості, що творить і створює себе й світ навколо себе, в основі якої закладені особливі властивості особистості. Отже, мобільність убирає в себе всі індивідуальні, особливі властивості особистості: і здатність до самовдосконалення, і здатність до самобутності, і творчі акти, що зливаються у творчий процес. На нашу думку, досить влучно Ю. Калиновський відобразив вимоги, які ставить сучасна цивілізація до особистості (швидкість, темп, ефективність, інтенсивність, оперативність) і які визначають стиль мислення і діяльності людей, соціальних і етнічних груп (швидке реагування) [11, с. 17-21].

Дослідники визначають три напрями розвитку професійної мобільності: 1) освоєння нової сукупності професійних знань у різних сферах професійної праці (в основі цього виду професійної мобільності лежить кон'юнктура на ринку праці); 2) поява інтегрованих професій (наприклад, соціальний педагог, що включає в себе знання таких видів діяльності, як соціальний працівник, соціолог, психолог, медичний працівник, дефектолог та ін., що дає йому змогу на базі однієї професії освоювати перераховані види професійних знань як нові професії); 3) освоєння професій, що мають загальнопрофесійний, надспеціальний характер (наприклад, економіст, менеджер, маркетолог, юрист та ін.). У зв'язку з цим змінюється й характер вимог професії до людини. Замість пріоритету спеціальних знань в освоєнні професії формується

пріоритет загальнопрофесійних, міжпрофесійних знань. Водночас варто враховувати те, що у міру дорослішання людей змінюється «перспектива часу» («time perspective») – від майбутнього застосування знань до їх негайного використання, а мотиви до навчання у дорослих мають скоріше внутрішню, ніж зовнішню зумовленість. Тому у процесі професійного вдосконалення фахівців необхідно враховувати андрагогічні принципи М. Ноулза, а саме: коли людина дорослішає, її самосвідомість розвивається в напрямку від залежної до самоспрямованої особистості; дорослий накопичує величезний запас досвіду, який представляє собою багате джерело для навчання; готовність дорослого до навчання тісно пов'язана із завданнями його розвитку при виконанні соціальних ролей [1].

Отже, визначальними характеристиками сучасного фахівця стають самостійність, нестандартність мислення й дій, ефективність вирішення професійних і життєвих завдань різного рівня, здатність бути суб'єктом професійного розвитку, професійна мобільність. Професійна мобільність в умовах інтенсивного інформаційного розвитку висуває високі вимоги до рівня професійної підготовки фахівців, здатних до ефективного виконання соціальної й професійної функцій.

Розвиток професійної мобільності фахівця припускає неперервність навчального пізнання як необхідної умови створення нового знання. Професійна мобільність у навчальному пізнанні реалізується в процесі здійснення міжпредметних і міжциклових зв'язків на основі системного, особистісно-орієнтованого, діяльнісного і компетентнісного підходів. Професійну мобільність фахівця ми розглядаємо як інтегровану якість особистості, що є необхідною для її успішної життєдіяльності в умовах сучасного ринку праці. Вона виявляється в професійній діяльності і забезпечує самовизначення, самореалізацію в житті і праці на основі сформованості ключових компетенцій та базових професійних (ключових) кваліфікацій і прагненні особистості змінити не тільки себе, а й професійне поле та життєве середовище. Професійна мобільність передбачає готовність фахівця до зміни виконуваних професійних завдань, до зміни робочого місця, здатність швидко освоювати нові види робіт, нові спеціальності.

Література

1. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education, Chicago Association Press, 1980.
2. Абдуллина О.А. Общепедагогическая подготовка учителя в системе высшего педагогического образования / Оксана Алексеевна Абдуллина. – М.: Просвещение, 1990. – 141 с.
3. Борисов В.А. Социальная мобильность в советской России / В.А. Борисов // Социологическое исследование. – 1994. – №4. – С.114-117.
4. Борытко Н.М. Воспитание как педагогика бытия: гуманитарно-целостный подход / Н.М. Борытко // Теоретико-методологические проблемы современного воспитания: [сб. науч. тр.] / Волгоградский гос. пед. ун-т. – Волгоград: Перемена, 2004. – С.16-26.
5. Ващенко А.М. Формування професійної мобільності майбутніх офіцерів у процесі навчання у вищих військових навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Ващенко Андрій Миколайович. – Одеса, 2006. – 183 с.
6. Горюнова Л.В. Профессиональная мобильность специалиста как проблема развивающегося образования в России: дис. ... докт. пед. наук : 13.00.08 / Горюнова Лилия Васильевна. – Ростов-н/Д., 2006. – 337 с.
7. Грішнова О. Освіта й професійна мобільність як чинники конкурентоздатності робочої сили / О. Грішнова, П. Смолович // Україна: аспекти праці. – 1998. – №3. – С. 3-8.

8. Дворецкая Ю.Ю. Система ценностных ориентаций личности, сменившей профессию / Юлия Юрьевна Дворецкая // Человек. Сообщество. Управление. – 2006. – № 2 (Спецвыпуск). – С. 84-89.
9. Игошев Б.М. Организационно-педагогическая система подготовки профессионально мобильных специалистов в педагогическом университете: монография / Б.М. Игошев. – М.: ВЛАДОС, 2008. – 201 с.
10. Иванченко Є.А. Формування професійної мобільності майбутніх економістів у процесі навчання у вищих навчальних закладах: дис. ... канд. пед. наук :13.00.04 / Иванченко Євгенія Анатоліївна. – Одеса, 2005. – 181 с.
11. Калиновский Ю.И. Развитие социально-профессиональной мобильности андрагога в контексте социокультурной образовательной политики региона: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.01 / Калиновский Юрий Исаакович. – СПб., 2001. – 470 с.
12. Каплина С.Е. Концептуальные и технологические основы формирования профессиональной мобильности будущих инженеров в процессе изучения гуманитарных дисциплин: автореф. дис. на соискание ученой степени д-ра пед. наук: спец. 13.00.08 «Теория и методика профессионального образования» / С.Е. Каплина. – Чебоксары, 2008. – 46 с.
13. Кожемякіна Н.І. Соціально-педагогічні умови формування професійної мобільності майбутніх менеджерів-аграріїв: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04 / Кожемякіна Наталія Іванівна. – Ізмаїл, 2006. – 167 с.
14. Кугель С.А. Профессиональная мобильность в науке / С.А. Кугель. – М.: Наука, 1983. – 372 с.
15. Педагогика: большая современная энциклопедия / сост. Е.С. Рапацевич. – Мн. : Современное слово, 2005. – 720 с.
16. Пріма Р.М. Формування професійної мобільності майбутнього вчителя початкових класів: теорія і практика: монографія / Раїса Миколаївна Пріма. – Дніпропетровськ: ІМА-ПРЕС, 2009. – 367 с.
17. Профессиональная педагогика: учеб. для студ. вузов / под ред. С.Я. Батышева. – М.: ВЛАДОС, 1997. – 526 с.
18. Савицкий С.К. Формирование профессиональной мобильности в процессе подготовки специалиста машиностроительного профиля: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.08 / Савицкий Сергей Константинович. – Казань, 2006. – 121 с.
19. Сушенцева Л.Л. Підготовка професійно мобільного робітника – вимога сьогодення / Лілія Леонідівна Сушенцева // Главный механик.– 2007.– №3.

ПРОБЛЕМИ НЕПЕРЕРВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ ФАХІВЦІВ В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ

Креденець Н.Д.

ldt1p@mail.lviv.ua

Львівський коледж індустрії моди

Київського національного університету технологій та дизайну

Нова світова доба соціально-економічного розвитку закономірно вимагає і нової якості професійної підготовки людей, які живуть і діють у цю добу. Ця вимога набула особливої актуальності у зв'язку з тим, що останніми десятиліттями виник неприпустимий у нових умовах розрив між темпами соціально-економічного (і особливо технологічного) розвитку світового суспільства і темпами розвитку освітніх систем. Як зазначалося у звіті Американської інформаційно-технологічної асоціації (ІТТА) за 1997 р., в сучасних умовах виникла велика диспропорція між «кваліфікаційними потребами» виробництва та «кваліфікаційними можливостями» фахівців, що пропонують свої послуги цьому виробництву і, як

зазначає З. Сейдаметова, достатньо закономірно, що ця доповідь мала назву «Потрібна допомога: розрив на ринку робочої сили на початку нового століття» [15, с. 95]. Зауважимо, що сама постановка проблеми свідчить про необхідність прискорення формування професійних якостей фахівців відповідно до вимог реального виробництва, розвитку їх вміння адаптувати свої знання та навички до стрімкої зміни господарської кон'юнктури.

Водночас рішучих змін зазнала і філософія освіти. Наріжним її каменем стає ідея необхідності розвитку кожної особистості у процесі навчання та виховання, а генеральним напрямом модернізації освітніх систем стає орієнтація на формування цілісної, розвинутої особистості. Як зазначалося у 1995 р. на Міжнародній конференції з освіти, «людина – не економічний фактор, не просто знаряддя, засіб досягнення мети, у ній самій закладена самостійна мета розвитку» [5, с. 87]. Цей висновок підтверджується вимогою щодо кардинальної якісної переорієнтації всього розвитку освіти, вироблення нових методологічних концепцій підготовки фахівців для всіх галузей виробництва, визначення методичних шляхів втілення цих концепцій у педагогічну практику. Як відомо, головним напрямом такої підготовки у всіх економічно розвинутих країнах вважають саме компетентнісну переорієнтацію всієї системи підготовки фахівців для всіх галузей виробництва. Формування загальнокультурної та професійної компетентності людини у процесі її навчання розглядається як стратегічна мета освіти.

Такий методологічний підхід до визначення завдань сучасної освіти сприяє, з одного боку, формуванню всебічно розвинутої людини на основі загальнокультурних, цивілізаційних цінностей, а з другого, виробленню професійних якостей, знань і вмінь, які давали б їй змогу ефективно виконувати виробничі функції, успішно конкурувати на ринку праці. Адже надзвичайно бурхлива динаміка розвитку сучасного виробництва, вимоги ринку праці до професійної компетентності фахівців, що постійно зростають, потребують наявності у фахівця вміння оперативно орієнтуватися у цих вимогах, швидко адаптуватися до зміни суспільного середовища.

Прогнозуючи кардинальні зміни кваліфікаційних вимог майбутнього суспільства до компетентності фахівців, один із найпопулярніших західних соціологів О. Тоффлер ще у 1985 р. пророче писав, що для виробництва «завтрашнього дня будуть потрібні працівники, що володіють цілком новими властивостями. Виникне потреба у людях, які здатні швидко перенавчатися та які володіють уявою. При розв'язанні проблем співробітник корпорації завтрашнього дня буде діяти не «за підручником». Він повинен уміти виносити судження і приймати складні оціночні рішення, а не механічно виконувати надані згори розпорядження» [18, с. 453-454]. Підтвердження цьому ми знаходимо і у дослідженнях вітчизняних науковців, зокрема Л. Сушенцева та О. Сушенцев зазначають, що для того, щоб бути успішним і конкурентоздатним у своїй професії, фахівець повинен володіти певними особистісними якостями – бути готовим до будь-яких змін, вміти швидко і ефективно адаптуватися до нових умов, тобто бути професійно мобільним. Ця ситуація актуалізує проблему неперервної освіти фахівця упродовж життя [6].

Отже, саме формування професійної мобільності як фундаментальної передумови успішної діяльності людини у виробничих структурах майбутнього

може забезпечити ефективне подолання розриву між вимогами виробництва та можливостями професійної освіти фахівців.

Освітня система об'єднаної Європи ґрунтується на концептуальних принципах компетентнісної орієнтації, яка формується цілеспрямованими діями всієї європейської науково-педагогічної спільноти. Як показало вивчення документів і матеріалів країн ЄС, національні педагогічні концепції демонструють різне визначення самого змісту компетентностей, а також різні підходи до процесу компетентнісної переорієнтації та модернізації освітніх систем. Подолання цих розбіжностей – нагальне завдання європейської педагогіки на шляху створення єдиного освітнього простору в Європі.

Водночас зазначимо, що у розвинутих країнах світу створено і відповідні умови для формування професійної компетентності громадян. Наприклад, головною об'єктивною умовою не тільки формування, а й збереження та повсякденного відтворення компетентності фахівців є неперервна професійна освіта. Цілком очевидно, що саме постійне оновлення знань і вмінь забезпечує компетентному фахівцю здатність швидко адаптуватися до організаційно-технологічних змін у виробництві, сприяє підвищенню його професійної мобільності та конкурентоздатності на ринку праці.

Необхідність неперервної освіти впродовж усього життя зумовлюється саме прискореним розвитком сучасної виробничої сфери, у якій основні техніко-організаційні виміри оновлюються значно швидше, ніж професійна підготовка фахівців. Саме тому в останні десятиліття виникає гостра потреба у постійній перепідготовці, підвищенні та оновленні кваліфікації всіх працівників виробничої сфери, що можливе тільки на концептуальній основі неперервної освіти. Насамперед, це стосується економічно розвинутих країн світу. В освітній сфері цих країн панує думка, що «професійно компетентний працівник психологічно орієнтований на неперервну освіту» [1, с. 30].

Як відомо, останнім часом саме в розвинутих країнах значно посилилась увага до питань неперервної освіти як у середовищі науково-педагогічного співтовариства, так і серед практиків-організаторів освіти. У більшості з них вже сформована або активно формується ефективна система освіти на загальнонаціональному рівні. Так, ще у 1988 р. кожен третій громадянин США був учнем, студентом або слухачем програм кваліфікаційної підготовки та професійного вдосконалення, які пропонували йому працедавці [1, с. 26].

Однак у країнах, які бурхливо розвиваються, цей показник ще вищий. Наприклад, Швеція «демонструє модель поєднання формальних і неформальних видів освіти для дорослих, якою охоплено практично понад 50 % всього дорослого населення країни, що дає можливість задовольняти не лише особисті цілі, пов'язані із постійним розширенням власних знань, а й сприяє розвитку ефективних форм як особистого життя, так і життя у громадянському суспільстві» [11, с. 7], що свідчить про компетентнісну спрямованість усієї системи освіти Швеції.

Водночас в Японії у 80-х рр. ХХ ст., за даними соціологічних опитувань, кожен працівник у промисловості витрачав на підвищення своєї професійної компетентності у 6 разів більше часу, ніж працівник американської компанії; практично кожний працівник японської компанії (незалежно від посади та рівня освіти) постійно бере участь у діяльності різного роду шкіл та курсів підвищення професійної кваліфікації [12, с. 76].

Важливою формою неперервної професійної освіти останніми роками є дистанційне навчання, в запровадженні якого розвинуті країни набули великого досвіду. Як пише Н. Корсунська, «протягом останнього десятиріччя дистанційне навчання стало одним з найважливіших елементів системи після середньої освіти економічно розвинутих країн. Зокрема, у країнах Європейського Союзу дистанційна освіта є пріоритетним напрямом розвитку і одним із найважливіших досягнень сектору вищої освіти» [9, с. 45].

Головною ознакою дистанційного навчання є висока індивідуалізація освітнього процесу, під час якого здійснюється безпосередній зв'язок між кожним студентом і викладачем, що дає змогу повністю використати мотиваційні ресурси учня, врахувати його особисті бажання та реалізувати індивідуальні очікування. Водночас слід зазначити, що дистанційне навчання вимагає від людини певних навичок в організації та плануванні власної діяльності, вміння раціонально використовувати свій час, підвищує відповідальність учня за наслідки своїх дій, спрямованих на оволодіння знаннями, на набуття професійних вмінь та навичок, врешті-решт – за успішність процесу формування компетентності.

Важливість дистанційної освіти для формування професійної компетентності полягає в тому, що така модель освіти передбачає високу мотивацію до навчання, самостійність та відповідальність, свідоме ставлення студента до процесу набуття знань, тобто підвищує суб'єктність людини, що навчається, у процесі її освіти. Саме ці умови необхідні для формування як загальнокультурної, так і професійної компетентності людини.

Багато міжнародних освітніх програм підходять до проблеми розвитку дистанційної освіти саме із позицій компетентнісного підходу. Так, програма Світового Банку «Освіта для економічної компетентності» розглядає глобальну дистанційну освіту як важливий засіб удосконалення професійної компетентності фахівців, який забезпечує гарантований розвиток людини, сприяє підвищенню її професійної та соціальної мобільності протягом життя, успішної адаптації до сучасних суспільних умов, зокрема – до динамічних змін у виробничій сфері [3, с. 12].

Нагадаємо, що саме виникнення поняття «дистанційне навчання» збігається у часі із формуванням та загостренням уваги світового науково-педагогічного співтовариства до проблеми компетентнісно орієнтованої освіти. Сучасне дистанційне навчання, за визначенням польського вченого М. Кубяка, являє собою певний метод «здійснення навчального процесу в умовах, коли вчителі і учні віддалені одні від інших і не знаходяться в одному місці, використовуючи для передачі інформації, крім традиційних способів спілкування, також сучасні, найновіші телекомунікаційні технології. Сучасні технології дають можливість безпосереднього контакту в реальному часі між учителем і учнем за допомогою аудіо- чи відеоконференції, незалежно від відстані між ними» [4, с. 24].

Отже, завдання системи дистанційної освіти полягає у наданні студентові максимально можливої незалежності, автономності, самостійності у процесі навчання. Саме така вимога висувається і до формування професійної компетентності фахівця. Тому можна стверджувати, що сучасна система дистанційної освіти має безсумнівну компетентнісну спрямованість.

Не викликає сумніву, що трансформація кореспондентської освіти у дистанційне навчання зумовлена бурхливим розвитком комунікаційних технологій, методів та засобів поширення інформації, який відбувається у світі останніми

десятиліттями. Якщо кореспондентське навчання використовувало тільки розсилку друкованих матеріалів та поштовий зв'язок між викладачем та студентом, то дистанційне навчання спирається ще на три групи комунікаційних технологій:

1. Використання засобів масової інформації (радіомовлення і телебачення). Наприклад, у Великій Британії одним із перших став використовувати телебачення і радіомовлення та проводити дослідження щодо ефективності методів їхнього використання у дистанційній освіті Британський відкритий університет, який пропонував близько 20 годин навчання на тиждень за програмою вищої школи. Така система навчання навіть дістала назву медіа-університету [2, с. 198]. Сама по собі система навчання із застосуванням засобів масової інформації вимагає від студентів високої мотивації до здобуття освіти, самостійності та цілеспрямованості в оволодінні знаннями, що є важливою умовою формування ключових компетентностей людини.

2. Активне використання персональних засобів передбачає застосування у процесі дистанційної освіти персональних комп'ютерів, аудіо- і відеоплеєрів. Застосування персональних засобів може бути ефективним в організації дистанційного навчання, оскільки забезпечує автономність та гнучкість навчального процесу. Наприклад, протягом 20-ти років у Британському відкритому університеті (БВУ) головним персональним засобом дистанційного навчання були звичайні аудіо касети [16, с. 46], які дають змогу кожному студенту прослухати лекції провідних викладачів у зручний для нього час і не виходячи із власного помешкання. В Сполучених Штатах Америки активно впроваджуються навчальні програми на CD-ROM: практично до кожного підручника, виданого у цій країні, додаються компакт-диски з відповідними навчальними програмами та перевірними тестами. У цій країні практично в усіх великих університетах використовується навчання через мережу Інтернет [9, с. 46]. Такий метод дистанційної освіти значно підвищує самостійність та відповідальність студента за наслідки навчання, а отже, сприяє формуванню їхньої компетентності.

3. Нині особливого значення у дистанційному навчанні набувають телекомунікації (телефони, факси). У багатьох розвинутих країнах телефон перетворився на головний засіб зв'язку між студентом та викладачем. Телефон активно використовується для проведення телеконференцій, об'єднання студентів у консультативні групи. Факси допомагають викладачам та адміністрації інститутів прискорити передачу студентам інформації, навчальних програм та матеріалів. Причому застосування телекомунікації в організації ДО досить ефективно та успішно поєднується із використанням такого персонального засобу, як комп'ютер. Ще у 1985 р. виникли діалогові системи навчання на основі комп'ютерних комунікацій, що дало змогу проводити телеконференції на базі сучасних віртуальних навчальних закладів і асинхронних навчальних мереж ALNs [19, с. 195].

Не викликає сумніву те, що рівень організаційного і технологічного розвитку системи дистанційного навчання перебуває у прямій залежності від ступеня компетентнісної орієнтації освіти у кожній країні. Оскільки потреба у такій орієнтації відчувається передусім в економічно розвинутих (а отже, і найбільш багатих) країнах світу, то ці країни спроможні запроваджувати у національні системи дистанційної освіти найсучасніші технології дистанційного навчання.

Так, Н. Корсунська простежує пряму залежність між рівнем соціально-економічного розвитку країн та ступенем різноманітності використання в її навчальних системах технологій дистанційної освіти. Так, в 1996 р. у США (валовий національний продукт на душу населення \$28 020) у системі дистанційної освіти широко використовувались найрізноманітніші технічні засоби: телебачення, програми CD-ROM, Інтернет/ Web технології, аудіотелеконференції тощо. Водночас у Китаї (\$750 на душу населення) у дистанційному навчанні використовуються лише друковані матеріали та пошта. Така ж ситуація у галузі дистанційного навчання склалася і в Україні (\$1200), де воно по суті залишається на рівні кореспондентської освіти (друковані матеріали, поштова розсилка, установчі сесії та консультації [9, с. 48]. Якщо у 2001 р. громадяни України ще не мали широкого доступу до сучасних інформаційних технологій (в країні тільки 8,5 % усього населення користувалися мережею Інтернет), то згідно з даними міжнародного агенства «We are social», станом на вересень 2018 р. вже 58,0 % дорослого населення України користуються Інтернетом [14].

Здобуття професійної освіти шляхом дистанційного навчання потребує формування у студента високої мотивації і зацікавленості у позитивних результатах такого навчання. Саме ці умови необхідні і для формування професійної компетентності фахівця. Це ще раз підтверджує тісний взаємозв'язок процесів формування компетентності та розвитку системи дистанційного навчання.

У розвинутих країнах диверсифікації шляхів та методів формування професійної компетентності фахівців сприяє широко аспектна діяльність систем професійної освіти. Особливу роль у формуванні та вдосконаленні професійної компетентності відіграє післядипломна освіта, тобто постійне навчання після закінчення вищого навчального закладу.

У сучасних організаціях і на підприємствах, як зауважує О. Баніт, «набуває поширення орієнтація на інноваційний тип навчання для придбання нових знань, нових моделей мислення, за допомогою яких формується новий виробничий потенціал прикладом інноваційного за формою і змістом навчання персоналу в системі внутрішньофірмової підготовки є корпоративне навчання» [7, с. 94-95].

У розвитку персоналу за кордоном перевага надається промисловим підприємствам і фірмам. Наприклад, у приватних фірмах США наприкінці 90-х рр. минулого століття 1,6 млрд дол. були спрямовані на реалізацію власних програм і 400 млн дол. на оплату навчання співробітників в інших організаціях: університетах, коледжах, навчальних центрах інших фірм, професійних об'єднаннях. Зауважимо, що практично всі великі промислові компанії та фірми у США мають у своїх штатах викладачів відповідного профілю, загальна чисельність яких сягає 45 тис. осіб [10; 13].

У зарубіжних фірмах набуло поширення корпоративне навчання, метою якого є підвищення продуктивності праці та ефективності діяльності організації. Воно порівняно з традиційним професійним навчанням має певні переваги, зокрема:

– стрімкий розвиток науки і техніки, динамічність соціальних змін зумовлюють появу нових сфер діяльності, тому корпоративне навчання має випереджувальний характер порівняно з потребами практики;

– корпоративне навчання є мотивуючим і спрямоване на формування потреби оволодіння новими знаннями, уміннями, навичками, що забезпечується усвідомленням персоналом необхідності саморозвитку та самореалізації;

– у процесі корпоративного навчання виробничий персонал отримує додаткові можливості для професійного зростання як у межах організації, так і поза нею;

– корпоративне навчання сприяє загальному інтелектуальному розвитку людини, зміцнює впевненість у собі;

– корпоративне навчання неперервне (як у набутті професійних знань, умінь та навичок, так і в соціально-культурному розвитку);

– система корпоративного навчання динамічна, гнучка, мобільна, адаптивна до постійних змін, що відбуваються в суспільстві, економіці, на виробництві;

– корпоративне навчання вимагає ініціативності і креативності [8].

Наголосимо, що корпоративне навчання буде ефективним, якщо воно відбуватиметься не тільки у бізнес-тренінгах, семінарах, курсах, а й у межах корпоративних університетів, які організуються компаніями з метою здійснення професійної підготовки та організації неперервного навчання виробничого персоналу. Особливістю корпоративного університету є гнучка орієнтація на організацію навчання за затребуваними ринком праці напрямками і обсягами. Водночас позитивним моментом є те, що корпоративний університет не тільки пропонує програми навчання, а й виявляє потребу в навчанні в рамках організації.

Поступово й в Україні формується внутрішньофірмова система навчання персоналу. До прикладу, ТДВ «Львівський Маяк» здійснює підготовку висококваліфікованих фахівців, проводить атестацію та підвищення кваліфікації працівників підприємства. ЗАТ «Весна-Захід» має затверджений стандарт «Керування систематичною підготовкою і підвищення кваліфікації персоналу» в якому визначено, що навчання персоналу підприємства є важливим чинником для досягнення якості. Варто зауважити, що на цьому підприємстві в планово-облікових документах навчання поділяється на: планове навчання, необхідність у якому заздалегідь виявляється і проведення якого попередньо планується; незаплановане навчання, що проводиться при виникненні необхідності (участь у виробничих нарадах, відвідування фірм-постачальників і субпідрядників на їх запрошення, інструктажі при проведенні коригувальних заходів і т. ін.).

Таким чином, незважаючи на реформаційні процеси в економіці країни, які в окремих випадках зумовили звуження діяльності підприємств окремих галузей, до підготовки підвищення кваліфікації і перекваліфікації виробничого персоналу залишається одним із пріоритетних напрямів підприємств будь-якої форми власності.

Література

1. Carnevale A.P. The Learning Enterprise / Anthony P. Carnevale // Training and Development Journal, 1989. – February. – P. 26-33.
2. Daniel J. Mega-Universities and Knowledge Media: Technology Strategies for Higher Education / John Daniel. – London: Routledge, 1998. – 264 p.
3. Gebaska M. Program edukacyjny Banku Światowego / M. Gebaska // Edukacja ustawiczna dorosłych. – 2003. – № 2. – S. 9-19.
4. Kubiak M. Wirtualna edukacja / Mirosław Kubiak. – Warszawa: 2000. – 220 s.
5. L'éducation un trésor est caché dedans. Rapport a l'UNESCO de la Commission internationale Sur l'éducation pour le XXI siècle presidée par Jacques Delors. – Paris, 1996. – 346 p.

6. Sushentseva L.L. Determining factors of competitiveness of the future specialist in the current market of labor / L.L. Sushentseva, O.O Sushentsev // The scientific method. – 2018. – №16. – Vol. 1. – P.46-49.
7. Баніт О. Корпоративне навчання як інноваційна технологія у системі внутрішньо-фірмової підготовки персоналу / О. Баніт [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.google.com/url>
8. Внутрикorporativное обучение [Електронний ресурс]. – URL: <http://studall.ru/ref/387-vnutrikorporativnoe-obuchenie.html>.
9. Корсунська Н.О. Технології дистанційного навчання / Н.О. Корсунська // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. праць. – К.; Вінниця: ДОВ Вінниця, 2002. – Ч. 1. – С. 45-51.
10. Макарова И.К. Управление персоналом: учебник / Ирина Камильевна Макарова. – М.: Юриспруденция, 2002. – 304 с.
11. Мамрич С.М. До питання міжнародного співробітництва у професійній освіті / С.М. Мамрич // Сучасні інформаційні технології у процесі формування конкурентоспроможного фахівця: матеріали обласної науково-практичної конференції викладачів і студентів (26 листопада 2003 року). – Львів, 2003. – 68 с.
12. Мильнер Б.З. Японский парадокс (Реальность и противоречия капиталистического управления) / Борис Захарович Мильнер. – Москва: Мысль, 1985. – 264 с.
13. Михайлов Ф.Б. Методы управления персоналом / Федор Борисович Михайлов. – Москва: Дело ЛТД, 1995. – 312 с.
14. Полякова А. Лише 58% українців користуються інтернетом / Аліна Полякова. URL: <https://www.epravda.com.ua/news/2018/01/31/633590/>
15. Сейдаметова З.С. Требования рынка труда и гуманитарные вызовы общества при подготовке IT-специалистов / З.С. Сейдаметова // Проблемы инженерно-педагогической освіти: зб. наук. праць. – Харків: УІПА, 2004. – Вип. 6. – С. 253–258.
16. Сисоєва С. Проблемы дистанційного навчання: педагогічний аспект / С. Сисоєва // Неперервна професійна освіта. – 2003. – Вип. III–IV. – С. 78-87.
17. Такаянаги С. Японская система управления трудовыми ресурсами: пер. с англ. / Сатору Такаянаги // Как работают японские предприятия; под ред. Я. Мондена и др. – М.: Экономика, 1989. – С. 97-106.
18. Тоффлер О. Адаптивная корпорация / Олвин Тоффлер // Новая постиндустриальная волна на Западе. Антология; под ред. В.Л. Иноземцева. – М.: Academia, 1999. – С. 448-462.
19. Шуневич Б. Періоди розвитку дистанційного навчання / Б. Шуневич // Педагогіка і психологія професійної освіти. – 2003. – № 4. – С. 191-200.

ОСНОВНІ ТЕНДЕНЦІЇ ТА ЗАВДАННЯ ІМПЛЕМЕНТАЦІЇ ІНТЕГРАТИВНО-ДИФЕРЕНЦІЙОВАНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВЦІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ

Грищенко І.М., Щербак В.Г.

kpb@knutd.edu.ua

Київський національний університет технологій та дизайну

Тенденції розвитку професійної вищої освіти відповідно до сучасних структурно-інноваційних перетворень можна умовно поділити на дві групи: інтегративні та диференційні. Критерієм виділення тенденцій став характер їх дії – врахування та реалізація внутрішніх або зовнішніх по відношенню до українського освітнього простору умов. Однак зазначимо, що в сучасних реаліях вони переплітаються, міжнародні тенденції мають в українській дійсності свою специфіку, а внутрішні часто виникають під впливом глобалізації.

Почнемо з тенденцій, пов'язаних з особливостями розвитку українського суспільства і його вищої школи. Цілу групу найбільш значущих для української професійної вищої освіти тенденцій ми пов'язуємо з феноменом реформування, адже ХХІ ст. для української професійної вищої освіти ознаменований великою кількістю реформ самих різних типів.

Виділимо п'ять тенденцій української професійної вищої освіти, обумовлених внутрішніми факторами, які мають інтегративний характер.

Перша тенденція – приєднання України до Болонського процесу, трансформації системи вищої професійної освіти, де перехід на дворівневу модель освіти був зумовлений потребою в фахівцях з різним рівнем кваліфікації, необхідністю співпраці з Заходом в умовах глобалізації. При цьому, введення ЗНО як реформа викликана мінливими умовами всередині країни і необхідністю наблизити українську систему вищої професійної освіти до західної, створити єдині умови для всіх абітурієнтів країни. Насправді, це призвело до порушення наступності між середньою і вищою освітою, нівелювало сам принцип безперервності. Так, за даними проведеного Інститутом освітньої аналітики за сприяння Українського центру оцінювання якості освіти дослідження «Вплив соціально-економічного середовища на результати навчання учнів (вихованців) загальноосвітніх навчальних закладів», частка випускників, які подолали поріг «склав/не склав» з усіх предметів, склав 81,4%, а які не подолали поріг «склав/не склав» з 1–3 предметів, – 18,6%. При чому подальша тенденція демонструє системне зниження кількості учнів, що спроміглись якісно здати ЗНО у 2017, 2018 роках.

Друга тенденція – модернізація вищої освіти на початку ХХІ ст., яка передбачала включення України в європейський освітній простір, боротьбу з корупцією у вищій освіті, створення і зміцнення зв'язків між ЗВО та роботодавцем, формування ієрархії вузів. Ці ідеї частково реалізовані, але, на жаль, кожна з них має, поряд з позитивними, цілий комплекс негативних наслідків. Успішне реформування вищої освіти в умовах ринкових відносин та глобалізаційних процесів, реалізація потреб особистості у ПВО, розвиток державної і недержавної освіти – все це потребує удосконалення практичних форм і методів державного регулювання освітньої сфери, підвищення ефективності управління вищою освітою на відповідній науково–теоретичній основі. Неурегульованість державної політики в сфері ПВО призводить до низьких рейтингових позицій України. Результати рейтингового оцінювання вітчизняної вищої освіти, проведеною U21 Ranking of National Higher Education Systems (Universitas 21), наведені в табл. 1.

Найбільш повний комплекс показників конкурентоспроможності різних країн світу за різними критеріями оцінювання представляє Глобальний індекс конкурентоспроможності (Global Competitiveness Index). Так, у рейтингу 2017–2018 рр. Україна посіла 81 місце серед 137 країн світу (для порівняння, у 2010–2011 рр. – 56/139 країн). За показником «Стан вищої та професійної освіти» (Higher education and training) у 2017–2018 рр. Україна зайняла 35 місце (для порівняння у 2010–2011 рр. – 46), що свідчить про гальмування процесів розвитку ПВО [12].

Таблиця 1

Місце національної системи вищої освіти України в рейтингу U21 Ranking of National Higher Education Systems у 2012–2017 рр.

Рік	Загальний рейтинг (місце/оцінка, min значення**)	Групи показників			
		Ресурсне забезпечення (Resources)	Середовище вищої освіти (Environment)	Інтегрованість у мережу міжнародних зв'язків (Connectivity)	Результативність і впливовість (Output)
2012*	25/нд	10/76,0	28/84,6	33/39,2	35/23,7
	–	34,4	67,5	12,8	11,0
2013	36/49,0	30/51,7	43/74,2	27/51,2	нд
	35,3	17,1	63,2	12,3	21
2014	42/43,9	28/49,9	43/75,2	44/31,0	38/23,7
	38,6	16,4	64	22,7	11,3
2015	41/43,8	28/54,7	47/68,3	43/33,2	45/23,0
	37,8	21,0	62,8	22,3	13,8
2016	42/42,1	26/53,0	46/69,0	45/27,1	45/23,3
	36,9	19,1	50,0	23,7	14,8
2017	35/47,7	18/66,9	37/72,8	38/36,0	45/23,5
	33,3	20,4	48,3	22,8	13,8

* У 2012 р. у рейтинге було включено 48 країн, у 2013–2017 рр. – 50 країн.

** значення за всіма показниками – 100%

Джерело: [11]

Третя тенденція – реструктуризація та оптимізація як суттєвої частини реформ професійної вищої освіти в Україні XXI століття проводяться шляхом скорочення кількості ЗВО, перетворення ряду з них в філії, об'єднання підрозділів ЗВО в більші, зниження кількості виділених коштів на вищу освіту і науку з бюджету, збільшення числа студентів на одного викладача, зростання навантаження педагогів. Офіційним приводом реструктуризації є об'єднання в єдиний університет декількох ЗВО. Ідеальною представлялася картина кооперації ЗВО для створення сильної ресурсної бази. Фактично практика показує, що реструктуризація веде до появи дуже сильних ЗВО і всіх інших, багато хто з яких найчастіше знаходяться в ще більш жалюгідному становищі, ніж 10–15 років тому.

Одним із пріоритетних напрямів є реформування економічних засад системи освіти має спрямовуватися на створення прозорих фінансово–економічних механізмів цільового накопичення та адресного використання коштів, необхідних для реалізації в повному обсязі конституційних прав громадян на освіту. Необхідність вжиття низки заходів щодо реформування економічних засад системи освіти, зокрема її фінансування, визначено Національною доктриною розвитку освіти. З огляду на те, що Україна лідирує в світі за часткою фінансування освіти у ВВП та у видатках державного бюджету, проблему нестачі коштів неможливо вирішити шляхом перерозподілу в цю сферу додаткових бюджетних коштів. Навпаки, у 2016–2018 рр. частка видатків держави на освіту демонструє повільне зниження. Додаткових коштів у сфері освіти Україна може очікувати тільки від майбутнього зростання економіки. Інше питання – недостатня ефективність використання коштів, що наявні у системі ПВО. Тут йдеться про низку проявів

проблеми [17; 18]: університети як установи, що мають статус бюджетних, жорстко обмежені бюджетним законодавством щодо напрямів використання наявних у них коштів, у тому числі одержаних як гранти або зароблених самостійно; останніми роками держава практично не фінансує капітальні видатки ЗВО; неефективність чинної системи державного замовлення на підготовку фахівців: чисельність працівників ЗВО прив'язується до кількості студентів; обсяги державного замовлення на підготовку фахівців різних спеціальностей визначаються без оцінки реальної потреби в них української економіки; значні розбіжності у вартості підготовки спеціалістів однієї й тієї ж спеціальності у різних ЗВО. Наприклад, «річна вартість підготовки бакалавра права за бюджетні кошти досить суттєво відрізняється в університетах, які підпорядковані різним відомствам: Мін'юст – 20 тис. грн., Фіскальна служба – 30 тис. грн., Мінагро – 31 тис. грн., Мінкультури – 46 тис. грн., Прикордонна служба – 103 тис. грн., Міноборони – 104 тис. грн., СБУ – 115 тис. грн.» – така розбіжність у визначенні вартості освітніх послуг свідчить про низьку ефективність чинної системи стипендіального забезпечення студентства [17; 18].

Рейтингові позиції за критерієм «Вища освіта і професійна підготовка» Глобального індексу конкурентоспроможності свідчать про обмеженість умов вступу до вітчизняних ЗВО, що доводить наявність дисонансу між збільшенням кількості осіб з вищою освітою та якістю освіти. Хоча у рейтингу країн світу за рівнем охоплення вищою освітою Україна перемістилась з 13 на 16 позицію, і рівень якості освітньої системи України підвищився з 72 до 56 позиції, значний розрив пояснюється тим, що вищу освіту в Україні прагне отримати кожний бажаючий, навіть із мінімальним рівнем базових знань (табл. 2).

Таблиця 2

Рейтингові позиції України за критерієм «Вища освіта і професійна підготовка» Глобального індексу конкурентоспроможності

Позиції України за складовою субіндексу «Підсилювачі продуктивності»	2014–2015 (144 країни)	2015–2016 (140 країн)	2016–2017 (138 країн)	2017–2018 (137 країн)
	67	65	74	70
Вища освіта і професійна підготовка	40	34	33	35
Частка освіти	14	14	11	16
– зарахування до закладів середньої освіти	41	39	53	51
– охоплено вищою освітою	13	14	11	16
Якість освіти	65	46	46	49
– якість освітньої системи	72	54	56	56
– якість математичної та природничої освіти	30	38	27	27
– якість шкіл менеджменту	88	87	93	88
– доступ до Інтернету в школах	67	44	35	44
Навчання за місцем роботи	88	87	93	88
– доступність спеціалізованих науково-дослідних і навчальних закладів	84	78	77	68
– ступінь підготовки персоналу	92	74	94	88

Джерело: [12]

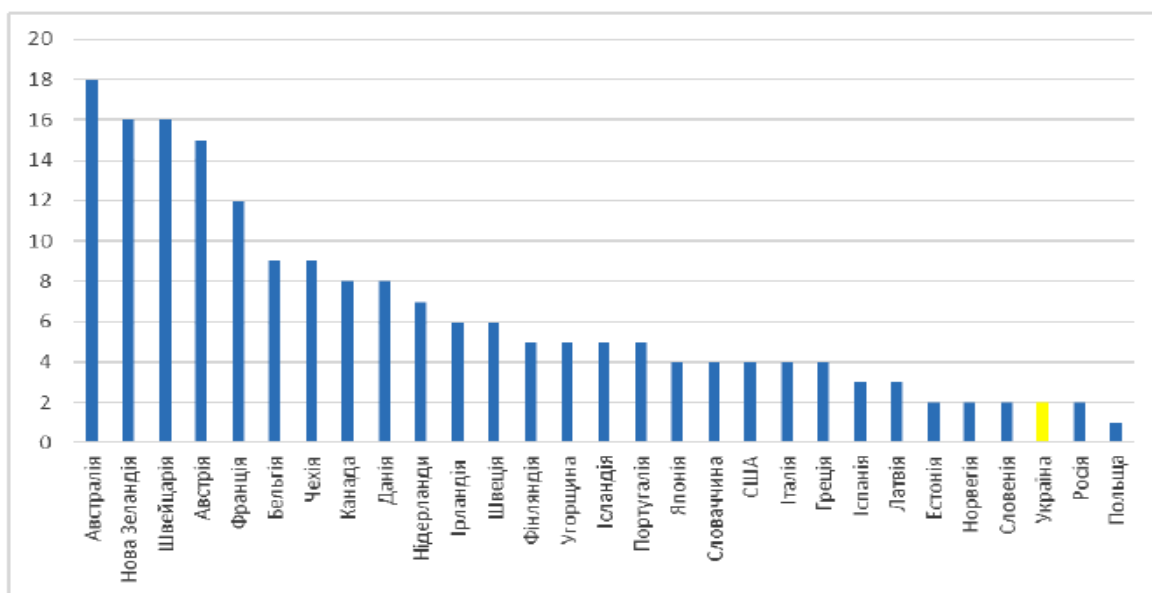
У рамках цієї ж тенденції здійснюється створення «статусних» ЗВО. Ідея їх створення передбачає формування на базі вже відбулися сильних освітніх організацій так званих «мегауніверситетів», які покликані розвивати той чи інший напрям освітньої сфери. Це національні дослідницькі, опорні університети. «Статусні» ЗВО мають цілу низку переваг порівняно з іншими, але в той же час до них і, отже, до їх співробітникам пред'являються підвищені вимоги, які, як правило, полягають в досягненні деяких показників, що дозволяють вузам включатися в міжнародні рейтинги і, як наслідок, в міжнародний освітній простір. Ці тенденції сприяють появі нових для української вищої освіти типів закладів вищої освіти, отже, і нових типологій суб'єктів вищої освіти, їх стейкхолдерів, типів управління, переходу від вертикальної до горизонтальної моделі системи закладів вищої освіти у вигляді конгломерації двох типів: 1) університет, 2) вища професійна школа. При цьому науково-дослідна робота у системі вищої освіти має бути невіддільною складовою винятково університетів. Саме в університетах мають готуватися та захищатися дисертації, присуджуватися наукові ступені. Вищі професійні школи мають ділитися на два види: 1) вищі професійні школи, право вступу до яких відкривається на основі попередньої повної середньої освіти, 2) вищі професійні школи, право вступу до яких відкривається на основі попередньої університетської освіти за відповідною бакалаврською програмою.

Четверта тенденція – забезпечення розвитку академічної міжнародної та внутрішньої мобільності. Адаптація національної системи освіти до загальноєвропейських критеріїв дозволить державі забезпечити принципову можливість розвитку академічної мобільності ПВО. Інструменти й способи забезпечення сумісності та порівнюваності цих систем базуються на наступних положеннях Болонського процесу: Всеосяжна рамка кваліфікацій для Європейського простору вищої освіти (The Overarching Framework for Qualifications in the European Higher Education Area – QF–EHEA); Європейська рамка кваліфікацій для навчання впродовж життя (European Qualifications Framework for Lifelong Learning – EQF–LLL); Кроки з розробки національних рамок кваліфікацій, ухвалені на Лондонській конференції міністрів, відповідальних за вищу освіту (2007); Рекомендації країнам з проведення процесу верифікації – критерії і процедури для підтвердження сумісності рамок освіти; критерії і процедури узгодження національних рівнів кваліфікації з Європейською рамкою кваліфікації (Додаток до листа Європарламенту і Ради Європи від 06.04.2008 р. № 14499); Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти (Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area – ESG); Зальцбурський принцип розробки докторських програм для європейського суспільства знань; Хартія європейських університетів для освіти впродовж життя.

Водночас наголосимо, що академічна мобільність у світі має системний, організований на рівні державної політики характер, однак в Україні вона залишається спонтанним та індивідуальним явищем. В Україні у 2017/2018 навчальному році контингент студентів ЗВО усіх рівнів акредитації та форм власності становить 1 млн 540 тис. осіб, у тому числі понад 60,1 тис.

іноземців із 146 країн світу, біля 4 тис. з яких – студенти з країн ЄС [17]. Серед країн–імпортерів українських освітніх послуг на першому місці Китай – більш як 9 тис. студентів, на другому місці РФ – понад 6 тис., на третьому Туркменістан – понад 5 тис. студентів [17]. Про невисокий міжнародний рейтинг системи ПВО щодо академічної автономії та мобільності свідчать і дані про кількість іноземних студентів, які навчаються в українських університетах. Так, Україна посідає, за даними Євростату та Держстату України за 2017 рік, 30–е місце за часткою іноземних студентів у загальній чисельності студентів українських закладів вищої освіти (ЗВО) (рис. 1).

Для України досягнення ефективною міжнародною академічною мобільності реальне лише за умови створення продуктивної системи національної академічної мобільності, її нормативно–правової бази, організаційно–економічного механізму, визначення джерел фінансування та готовності до партнерства суб'єктів процесу академічних обмінів. Виходячи з цього, для подолання третього виклику необхідно вирішити спектр завдань, котрі повинні бути вирішені на державному рівні і стати основою вироблення стратегії розвитку академічної мобільності у ПВО як однієї з форм її інтеграції у світовий освітньо-науковий простір: законодавчо–нормативне, інфраструктурне і матеріально–технічне, кадрове, фінансове забезпечення академічної мобільності; розробка та впровадження адаптаційних програм для учасників академічних обмінів.



Джерело: [17]

Рис. 1. Частка іноземних студентів у загальній чисельності студентів українських закладів вищої освіти

П'ята тенденція в цій групі, – п'ятий виклик – інтеграція професійної вищої освіти України до європейського освітнього та дослідницького простору. Університети світового рівня вирізняються домінуванням дослідницької складової їхньої діяльності. Ці заклади отримують більшість коштів за науково–дослідні розробки. Вітчизняні ЗВО практично повністю залежать від фінансування за рахунок контингенту студентів. Публікаційна активність окремих учених, навчання студентів на основі результатів досліджень

сприяють розвитку департаментів, інститутів та окремих ЗВО, що знаходиться відображення у міжнародних рейтингах та залучає додаткові кошти в цю галузь. Міжнародна мобільність студентів та викладачів, спільна робота у міжнародних командах, міжкультурні комунікації створюють креативне середовище, в якому продукуються нові ідеї, розробки, чого так бракує вітчизняній системі вищої освіти.

Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року [16] визначає метою реформування «створення привабливої та конкурентоспроможної національної системи вищої освіти України, інтегрованої у Європейський простір вищої освіти та Європейський дослідницький простір». Ця мета деталізується у цілях реформи ПВО: реалізація права на доступ до ПВО; створення системи забезпечення якості ПВО; інтеграція професійної вищої освіти і науки; забезпечення автономії закладів ПВО; підвищення ефективності системи фінансування ПВО; удосконалення структури системи ПВО; модернізація та професіоналізація управління ПВО; інтеграція у світовий освітній і науковий простір; професійний розвиток персоналу вищої школи; розвиток ПВО як чиннику підвищення конкурентоздатності вітчизняної економіки.

Друга група тенденцій, що відрізняються диференційованим характером, розкривають можливості професійної вищої освіти здійснювати підготовку висококваліфікованих фахівців практично на замовлення виробництва.

Перша тенденція з цієї групи – це можливість розкриття професійного освітнього потенціалу підприємств шляхом їх взаємодії з ЗВО у сфері реалізації освітніх програм. Це відбувається завдяки використанню сучасних освітніх технологій, до яких можна віднести наступні види: дистанційна та дуальна освіта, доступні мережеві курси і електронні бібліотеки, електронні конференції, звіти про науково-дослідної діяльності та проектні розробки. Індивідуальні освітні траєкторії навчання виконують ряд функцій, зокрема функцію управління як професійним, так і особистісним розвитком, а також функцію зворотного зв'язку, здійснювану між ЗВО і підприємством. Саме остання не тільки сприяє особистісному і професійному розвитку студентів та молодих фахівців, але і забезпечує постійне вдосконалення професійних якостей і навичок викладачів та провідних фахівців підприємств.

Аналіз існуючих практик взаємодії ЗВО з підприємствами дав можливість визначити наступні основні їх форми: реалізація системи самостійних госпрозрахункових структур; наукове і консультаційне співробітництво; внутрішньо університетська система сприяння працевлаштуванню випускників; організація навчальних стажувань (практик) студентів, включення студентів в трудовий процес на конкретному підприємстві; система цільової підготовки фахівців на основі тристоронніх договорів; система залучення провідних фахівців і керівників бізнес-структур для проведення занять зі студентами.

До перспективних напрямків співпраці ЗВО з підприємствами ми відносимо, розширення взаємодії ЗВО з підприємствами в галузі навчання фахівців на основі цільової підготовки, організації стажувань і практик студентів в організаціях; здійснення спільних проектів з підготовки та підвищення кваліфікації кадрів; проведення ЗВО досліджень з виявлення нових освітніх потреб і розробці на їх основі гнучких, інноваційних короткострокових програм навчання і перепідготовки персоналу підприємств;

створення при ЗВО координаційних рад або центрів із взаємодії з підприємствами щодо навчання персоналу та студентів з метою підвищення якості освіти (розробка навчальних планів, робочих програм навчальних дисциплін з урахуванням побажань потенційних роботодавців); продовження роботи в рамках наукових досліджень і в розробках інноваційних проектів; прийняття нормативно-законодавчих актів, що заохочують меценатство і благодійність у сфері освіти (зокрема надання підприємствам-роботодавцям пільг по оподаткуванню в вигляді відрахувань з оподатковуваної бази витрат на навчання, перепідготовку персоналу або на фінансування університетських наукових розробок); активна участь в освітньому процесі керівників і провідних фахівців підприємств.

Друга тенденція, яка має дифереційований характер, представляє собою розвиток технологій, насамперед дистанційних. З одного боку, подібні технології дозволяють отримувати вищу освіту особам з усіх куточків країни, в тому числі і віддалених від великих міст; вони роблять процес навчання більш мобільним, знижують витрати. З іншого боку, дистанційні технології в тому стані, в якому вони є зараз в Україні, зовсім не ведуть до ефективної та якісної освіти, починаючи з того, що студенти мають можливість необмежено списувати, закінчуючи тим, що у викладачів не завжди є можливість повноцінно працювати в дистанційних умовах. Крім того, цей вид навчання виключає особистий контакт суб'єктів освітнього процесу, а адже саме людське спілкування відіграє важливу роль в процесі передачі знань, досвіду від викладача до студента. Також і багато організаційних питань набагато швидше і легше вирішуються при безпосередньому контакті, ніж в дистанційній формі.

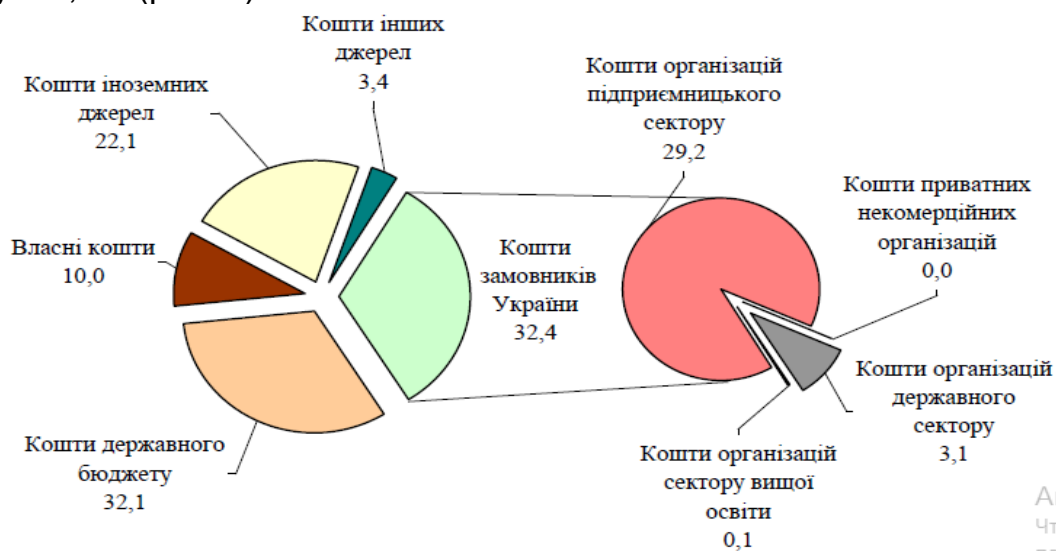
Третя тенденція – це розвиток безперервної освіти. В сучасному суспільстві кожен з нас стикається з необхідністю отримувати додаткові знання і навички у своїй професійній сфері або біля неї. Це викликано ускладненням виробництва, стрімкою зміною технологій, кризовими явищами в економіці, які вимагають від працівників постійного вдосконалення вмінь і навичок, набуття нових компетенцій, часто навіть перенавчання. Принципи безперервної освіти втілюються у створенні нових типів навчальних закладів для неформальної освіти, участі у розробленні та реалізації різних комерційних та міжнародних науково-дослідних проектів, індивідувальних навчальних програм та планів.

Принципи системи неперервної вищої професійної освіти – це система базових ідей, які необхідно впроваджувати у процесі конструювання системи освітніх установ, супроводжуючих людину в різні періоди її життя. До таких належать: поступальність у формуванні і збагаченні творчого потенціалу особистості; вертикальна і горизонтальна цілісність трирівневого освітнього процесу; інтеграція навчальної, науково-дослідної і практико-виробничої діяльності; урахування особливостей структури і змісту освітніх потреб людини на різних стадіях життя; змістова спадкоємність висхідних рівнів освіти; єдність професійної, загальної і гуманітарної освіти; самоосвіта в періоди між стадіями організованої навчальної діяльності; інтеграція формальної, неформальної та інформальної складових неперервного освітнього процесу.

Четверта тенденція – це зниження якості і престижу вищої освіти в суспільстві. З одного боку, вона є наслідком сукупності вищеназваних реформ. З іншого – результатом маси соціально-економічних і політичних процесів, що

відбуваються в Україні в кінці XX – початку XXI ст.. Серед них ми можемо відзначити різке зниження фінансування освіти, поява великої кількості недержавних ЗВО, модних напрямів підготовки, які не потребують серйозної інтелектуальної та матеріально-технічної бази. Навчання у ЗВО перетворилося на спосіб одержання диплома, а не професійних знань і компетенцій. Все це призвело до зниження рівня якості вищої освіти і, як наслідок, його престижу. В сучасних умовах наявність диплома про вищу освіту перестало бути конкурентною перевагою на ринку праці.

Світовий досвід доводить, що одним із можливих шляхів, який допоможе ЗВО «вижити» в конкурентній боротьбі на ринку освітніх послуг та досягти високого рівня підготовки фахівців, є розроблення і впровадження систем управління якістю (СУЯ) на основі принципів загального управління якістю (TQM), виконання вимог ДСТУ ISO 9001:2009 «Система управління якістю. Вимоги», з урахуванням специфічних особливостей освітньої галузі, зокрема вимог стандарту ДСТУ–П IWA 2:2007 «Система управління якістю. Настанови застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти» та «Стандартів і рекомендацій для гарантії якості вищої освіти на Європейському просторі», розроблених Європейською асоціацією з гарантії якості вищої освіти ENQA за прямим дорученням Конференції міністрів освіти європейських країн, що підписали Болонську декларацію [20]. Згідно з останніми даними в Україні на початок 2018 р. сертифіковано менше ніж 30 СУЯ, тоді як у світі сертифіковано понад 25 тисяч таких систем. Про недостатню увагу до освітньої науки свідчать такі дані. Обсяг фінансування наукової сфери України за рахунок усіх джерел у 2016 р. становив 11530,7 млн. грн., у тому числі за рахунок коштів державного бюджету – 3700,86 млн. грн. або 32,1% [22]. У структурі коштів вітчизняних замовників найбільшу частину становили кошти організацій підприємницького сектору (29,2%). Кошти організацій сектору вищої освіти складають найменшу частину – 0,1% (рис. 2).



Джерело: [22]

Рис. 2. Розподіл загального обсягу фінансування ДіР у 2016 р. за джерелами і секторами діяльності, %

Університети є одним із найважливіших центрів концентрації та збільшення інтелектуального потенціалу суспільства. Академічна свобода належить до цінностей, що необхідні для успішної реалізації цієї місії. Якщо ця

теза в успішних країнах не потребує доведення, то у нашій державі цінності академічної свободи, академічної автономії реалізуються вкрай обмежено. Україна успадкувала від СРСР практику регламентації «центром», столицю, міністерством багатьох академічних аспектів діяльності ЗВО, таких як переліки навчальних дисциплін, що їх мають опанувати студенти будь-якої спеціальності, правила набору студентів, особливості найму професорського складу, централізована система присудження наукових ступенів та вчених звань і багато іншого.

Головним «мейнстрімом» української вищої професійної освіти є процеси, пов'язані з загальносвітовими трендами розвитку суспільства. Це ще раз підкреслює необхідність вивчення тих тенденцій розвитку вищої професійної освіти, які зародилися в ХХІ ст. Використання інтегративно-диференційованого підходу до вивчення тенденцій вищої професійної освіти дозволив об'єднати їх в основні типи на основі самих різних критеріїв: інтеграційних та диференційних, зовнішніх і внутрішніх, об'єктивних і суб'єктивних, кількісних і якісних. Завдяки типології було охарактеризовано стан вищої професійної освіти, взаємодію між освітніми організаціями та його стейкхолдерами, визначити вектор її подальшого розвитку.

Розуміння основних тенденцій у професійній підготовці майбутніх фахівців уможливорює визначення основних завдань, реалізація яких дозволяє запроваджувати в національну вищу освіту компетентнісний підхід, створювати умови для активізації, стимулювання і заохочення процесу інституційної спроможності й самостійності вищих навчальних закладів, підвищити їх конкурентоспроможність, забезпечити етичні засади діяльності університетів, соціальну відповідальність та професійну спрямованість підготовки майбутніх фахівців, створити основи для європейської і світової інтеграції.

Література

1. Грищенко І. Професійна освіта в системі економічних досліджень: монографія. – К.: Грамота, 2014. 384 с.
2. Hrynevych O. (2017). Global Factors of Transformation and Competitiveness of National Higher Education Systems in the 21st Century. *Economic journal of Lesia Ukrainka Eastern European National University*. Volume 11 issue 3, 13-20. Retrieved from <https://doi.org/10.15421/171723>
3. Кремень В., Пазиніч С., Пономарьов О. (2008). *Філософія управління* : підручник. – 2-е вид., доповн. і переробл. – Харків: НТУ «ХПІ». 524 с.
4. Zayachuk, J. (2014). European Higher Education Reforms: Adoption of Them by Different Countries, Core Objectives, New Challenges and Benefits. *Journal Article published in Prace Naukowe Akademii im. Jana Długosza w Częstochowie. Rocznik Polsko-Ukraiński* volume 16, 113 - 122. Retrieved from <https://doi.org/10.16926/rpu.2014.16.06>
5. Milliken J. (2014). Addressing Global Challenges. *Global Opportunities and Challenges for Higher Education Leaders*, 163 – 167. Retrieved from https://doi.org/10.1007/978-94-6209-863-3_37
6. Kaydalova, A., Posylkina, O. (2016). Теоретико-методологічні підходи до оцінювання якості вищої освіти в контексті світових рейтингів вищих навчальних закладів. *Фармацевтичний часопис* issue 4. <https://doi.org/10.11603/2312-0967.2015.4.5562>.
7. McCowan T. (2016). Universities and the post-2015 development agenda: an analytical framework. *High Educ*, 72, 505-523. Retrieved from <https://doi.org/10.1007/s10734-016-0035-7>.

8. Нормативно–правовий інструментарій системи забезпечення якості освітньої діяльності в КНУТД: зб. положень / упоряд. О. Б. Моргулець; за заг. ред. І. М. Грищенка. – К.: КНУТД, 2012. – 374 с.
9. Колодій І. (2018). Впровадження системи внутрішнього забезпечення якості у закладі вищої освіти. Молодь і ринок. № 3 (158), 69-74. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4634.2018.128971>.
10. Shcherbak V., Marchenko S. (2016). Formation and development of brand equity of higher education institution Actual problems of the economy. № 6, pp. 213–222.
20. U21 Ranking of National Higher Education Systems [Electronic resource]. – Access mode: <http://www.universitas21.com/article/projects/details/152/u21-ranking-of-national-higher-education-systems>
11. The Global Competitiveness Index 2010-2018 [Electronic resource]. - Access mode: <http://reports.weforum.org>
12. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. №1556–VII. – <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
13. Указ Президента України від 12.01.2015 р. № 5/2015 «Про Стратегію сталого розвитку «Україна–2020». – <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>.
14. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським Співтовариством з атомної енергії і їхніми державами–членами, з іншої сторони. – http://www.kmu.gov.ua/control/uk/publish/article?art_id=248387631.
15. Стратегія реформування вищої освіти в Україні до 2020 року (Проект). – http://old.mon.gov.ua/img/zstored/files/HE%20Reforms%20Strategy%2011_11_2014.pdf.
16. Вища освіта в Україні у 2017 році: Статистичний збірник/ Державна служба статистики України, 2018. – www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publosvita_u.htm.
17. Національні рахунки освіти України у 2017 році: Статистичний збірник / Державна служба статистики України, 2018. – www.ukrstat.gov.ua/druk/publicat/kat_u/publosvita_u.htm.
18. Стандарти і рекомендації щодо забезпечення якості в Європейському просторі вищої освіти. – К. : Ленвіт, 2006. – 36 с.
19. ДСТУ-П IWA 2:2007. Системи управління якістю. Настанови щодо застосування ISO 9001:2000 у сфері освіти (Чинний від 2008-01-01). – К. : Держспоживстандарт України, 2008. – 70 с.
20. Standards and Guidelines for Quality Assurance in the European Higher Education Area (ESG). (2015). Brussels, Belgium. – <http://www.enqa.eu/index.php/home/esg/>.
21. Стан розвитку науки і техніки, результати наукової і науково-технічної діяльності за 2016 рік. Аналітична довідка. / Український інститут науково-технічної експертизи та інформації, 2017. – 105 с.
22. The Organisation for Economic Co-operation and Development (OECD). <http://www.oecd.org/about/>
23. Whitchurch, C., Gordon G. (2009). Academic and Professional Identities in Higher Education. The Challenges of a Diversifying Workforce. New York. Imprint Routledge. 288 p. Retrieved from <https://doi.org/10.4324/9780203865255>.

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ ОСВІТНЬО-ВИРОБНИЧОГО КЛАСТЕРУ РЕГІОНУ

Короткова Л.І.
modastil@ukr.net

Запорізьке вище професійне училище моди і стилю

Входження України до європейського освітнього простору, сучасні політичні, соціально-економічні трансформації, стрімкий розвиток інформаційних і виробничих технологій, зростаючий розрив між кваліфікацією фахівців та потребами ринку праці актуалізують необхідність особистісного й професійного зростання людини, її залучення до освіти впродовж усього життя, що зумовлює корінні зміни у системі освіти дорослих: перехід від концепції «освіти на все життя» до концепції «освіти впродовж життя». Саме освіта дорослих стає важливим механізмом економічного розвитку і конкурентоспроможності населення й держави, сприяє адаптації людини до життя у сучасному високотехнологічному суспільстві, удосконалення її професійної компетентності, відіграє провідну роль у забезпеченні інтелектуального потенціалу країни та збереженні культурної самобутності.

Отже, проблема забезпечення неперервності професійного навчання дорослого населення, підвищення рівня його доступності та відкритості в умовах становлення й розвитку «суспільства знань» набуває пріоритетного значення, про що наголошено у законодавчих та нормативно-правових документах (Законах України: «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про професійно-технічну освіту» (1998), «Про післядипломну освіту» (2014), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр. (2013 р.), Концепції розвитку освіти дорослих (2011), галузевій Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти (2013), Концепції розвитку освіти України на період 2015-2025 рр. (2015), а також у матеріалах Брюггського Комюніке про зміцнення європейського співробітництва у сфері професійної освіти і навчання на період 2012-2020 рр. (2010) та ін.).

У багатьох документах Європейського Союзу зазначено, що чинні освітні системи мають враховувати виклики ХХІ ст. Саме освіта впродовж життя є основною умовою особистісного й професійного самовдосконалення людини, «головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності та зайнятості громадян» [10].

Відповідно до Закону України «Про освіту» стаття 10 освіти дорослих віднесено до структури освіти України і визначено «як складову освіти впродовж життя, що спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки» [3].

Концепція розвитку освіти дорослих головним завданням освіти дорослих в Україні визначає: створення культурно-освітнього середовища, яке здатне забезпечити сприятливі умови для навчання й виховання на принципах освіти впродовж життя – відкритості освітнього простору; єдності трьох середовищ (освітнього, професійного, соціального); діяльності; рефлексивності; професійної мотивації; контекстності навчання тощо [4].

Наразі триває обговорення структури і змісту проекту Закону України «Про освіту дорослих», в якому беруть участь науковці Національної академії педагогічних наук України (далі – НАПН України), співробітники Міністерства освіти і науки України (далі – МОН України), представники місцевої влади та підприємств, педагогічні працівники закладів формальної й неформальної освіти. На важливості прийняття цього нормативно-правового акту, в якому закладено легітимізацію терміну «освіта для дорослих», визнання суспільної корисності цієї освіти та здійснення підготовки професійних кадрів для системи освіти дорослих наголошує академік НАПН України Н. Ничкало, зазначаючи, що даний Закон – «це не книга рецептів, як вирішити проблеми освіти дорослих в Україні, а лише один із кроків її розвитку» [6].

Необхідно зазначити, що впродовж останніх років вітчизняними науковцями (Н. Бідюк, О. Волярська, Т. Десятов, Л. Лук'янова, О. Матвієнко, Н. Ничкало, О. Огієнко, О. Отич, С. Прийма, Л. Сігаєва, С. Сисоєва та ін.) активно здійснювалися порівняльно-педагогічні дослідження з проблем розвитку освіти дорослих. Аналіз наукових праць цих авторів довів, що освіта дорослих в Україні – перспективний напрям розвитку неперервної освіти, інтеграції нашої країни в європейську педагогічну систему. Більшістю дослідників неперервну освіту розглянуто як процес навчання людини протягом усього трудового життя, оволодіння нею професійними знаннями і вміннями, що дає їй змогу залишатися ефективним фахівцем, бути конкурентоздатним на внутрішньому і зовнішньому ринках праці протягом усього життя [9, с. 106-107]. Стає очевидним, що значне зростання ролі неперервної освіти перетворює її на один з провідних факторів соціально-економічного розвитку всіх розвинених країн світу з великою різноманітністю організаційних форм, навчально-методичного забезпечення та технологічного здійснення освітнього процесу.

Освіта впродовж життя передбачає використання усіх можливостей формальної, неформальної та інформальної освіти для всебічного розвитку особистості, поглиблення її знань, удосконалення вмінь, необхідних для професійної діяльності, найбільш повного самовираження та здатності адаптуватися до динамічних змін на ринку праці.

Формальна або інституційна освіта деякими науковцями трактується як традиційний загальноприйнятий вид навчання, що здійснюється в спеціальних установах та організаціях за освітніми програмами відповідно до рівнів освіти, галузей знань, спеціальностей або професій, передбачає досягнення здобувачами освіти визначених стандартами освіти результатів навчання відповідного рівня освіти й здобуття кваліфікацій і завершується одержанням документу державного зразка (сертифікат, диплом або свідоцтво) [3].

Наголосимо, що на сучасному етапі розвитку суспільства лише формальна освіта не спроможна задовольнити стрімко зростаюче розмаїття пізнавальних потреб дорослого населення, що призводить до поширення та інституціоналізації неформальної освіти (далі – НФО) як важливої частини неперервного навчання. У відповідності з класифікацією ЮНЕСКО до НФО належать освітні програми, курси, семінари, гуртки, лекторії, що організовуються і проводяться поза традиційною системою освіти. На відміну від формальної, це навчання може здійснюватися як у закладі освіти, так і поза його стінами для осіб незалежно від їхнього віку, мати не тільки

професійну спрямованість, а й загальнокультурне значення. У Законі України «Про освіту» зазначено, що «неформальна освіта як правило не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та / або присудженням часткових освітніх кваліфікацій» [1].

Інформальна освіта передбачає набуття певних компетентностей в процесі власної трудової, громадської або повсякденної діяльності, спілкування між дорослими людьми через засоби масової комунікації, на основі життєвого досвіду і через самоосвіту. Для даного виду освіти характерним є автономність, незалежність від зовнішніх дій, гнучкість, зокрема за часом, місцем, формами та методами, змістом навчання тощо. Поєднання цих трьох компонентів сприятиме реалізації різноманітних освітніх траєкторій, забезпечених варіативними освітніми програмами з урахуванням індивідуальних можливостей, потреб і здібностей дорослих-здобувачів освіти, формуванню в них професійної й соціальної мобільності.

Сьогодні в системі освіти дорослих використовуються різноманітні форми здобуття освіти, серед яких слід відзначити очну (передбачає безпосередню участь здобувачів освіти в освітньому процесі); заочну (здобуття освіти під час короткотермінових сесій й у міжсесійний період); екстернатну (самостійне засвоєння освітньої програми з оцінюванням результатів та присудженням освітньої кваліфікації відповідно до законодавства); на робочому місці (навчання на виробництві шляхом практичної професійної підготовки, участі у виконанні трудових обов'язків і завдань під керівництвом фахівців-практиків); дуальну (поєднання професійної підготовки у закладах освіти з навчанням на робочих місцях на підприємствах, установах, організаціях з метою набуття певної кваліфікації). Упродовж останнього часу все більшого розповсюдження набуває дистанційна освіта, яка базується на використанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій за певними освітніми або освітньо-кваліфікаційними рівнями відповідно до державних стандартів освіти та дозволяє забезпечити необхідний рівень підвищення кваліфікації дорослої людини [1].

Законом України «Про освіту» визначено, що складниками освіти дорослих є: післядипломна освіта, професійне навчання працівників, курси перепідготовки, курси підвищення кваліфікації, безперервний професійний розвиток, а також будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені людиною [3].

Найважливішою ланкою у структурі неперервної освіти є післядипломна освіта, яка передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) (далі – П(ПТ)О) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду [3]. На думку вітчизняних науковців (І. Сорочан, В. Олійник), післядипломна освіта охоплює найтриваліший та найпродуктивніший період життя людини: з моменту отримання диплому про освіту і до закінчення професійної діяльності; забезпечує всебічний розвиток особистості шляхом організованого й систематичного навчання для подолання розриву між здобутою нею освітою, практичним досвідом і новими вимогами, зумовленими змінами, що відбуваються в науці й техніці [7, с. 7]. Характерною ознакою післядипломної

освіти на сучасному етапі розвитку суспільства є перехід від її дидактико-методичної спрямованості, формалізму й інертності до підвищення професійної компетентності та особистісного розвитку дорослої людини.

Відповідно до законодавства післядипломна освіта включає спеціалізацію, перепідготовку, підвищення кваліфікації та стажування. Розглянемо більш докладно кожен з видів післядипломної освіти.

Спеціалізація (від лат. *specialis* – особливий) визначається як профільна спеціалізована підготовка, набуття особистістю здатностей виконувати специфічні особливі завдання та обов'язки в межах раніш набутої професії (спеціальності). Як правило, спеціалізація здійснюється у закладах освіти за професійним спрямуванням виробничої діяльності робітника без присвоєння кваліфікації та підвищення освітньо-кваліфікаційного рівня.

В останні роки набуває актуальності такий вид освіти дорослих, як перепідготовка – професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями), затребуваними на ринку праці, забезпечення соціалізації дорослої людини, відновлення її спроможності повноцінно функціонувати в професійному середовищі [3; 8, с. 19].

Особливий акцент в освіті дорослих зроблено на стажуванні, як процесу набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань, адаптації набутих теоретичних знань до вимог конкретного виду діяльності на основі досягнень науки, технологій тощо.

Найпоширенішим та масовим видом післядипломної освіти вважається підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань [3]. Результатом підвищення кваліфікації вважається вдосконалення та розвиток професійної компетентності шляхом опанування сучасних виробничих технологій, формування вмінь і навичок критичного мислення, ознайомлення із сучасним устаткуванням, обладнанням, технікою, прогресивними методами організації праці, необхідними для здійснення якісної виробничої діяльності, набуття практичного досвіду самостійної роботи тощо.

Необхідно зазначити, що підвищення кваліфікації та інші види освітньої діяльності дорослих набувають більшої ефективності за умов реалізації принципів соціального партнерства в рамках кластерних структур, про що свідчать наукові доробки зарубіжних та вітчизняних дослідників. Аналіз зарубіжного досвіду довів, що навчання дорослих має ґрунтуватися на новій формі партнерства між галузями освіти і праці, в якій соціальні партнери відіграють важливу роль через розповсюдження інформації про існуючі ініціативи й інноваційні технології, поширення передового досвіду, створення єдиного інформаційного простору, вільний доступ до кадрових ресурсів, інноваційної та науково-технологічної інфраструктури тощо.

Прикладом успішного функціонування системи неперервної освіти можна вважати організацію навчання дорослого населення в Запорізькому регіоні. Йдеться про діяльність освітньо-виробничого кластеру (далі – ОВК), учасниками якого є Інститут професійно-технічної освіти НАПН України, Запорізька обласна федерація роботодавців, Департамент освіти і науки Запорізької обласної державної адміністрації, провідні підприємства сфери послуг м. Запоріжжя та області, Державний навчальний заклад «Запорізьке

вище професійне училище моди і стилю» (далі – ДНЗ ЗВПУМС) тощо [50, с. 37]. У своїй діяльності ОВК керується принципами універсальності, соціального партнерства, кластерності, багаторівневості, безперервності професійної освіти, колективного доступу до ресурсів кластеру, саморозвитку, добровільності, колегіальності, розвитку ініціативи та педагогічної творчості, гнучкості й варіативності.

З метою подолання невідповідності якості професійної підготовки дорослого населення вимогам ринку праці, забезпечення всебічного розвитку особистості упродовж життя для інтелектуального, культурного і духовного розвитку, удосконалення професійної компетентності та духовних потреб людини, впровадження в освітній процес новітніх технологій навчання дорослих за ініціативи учасників ОВК на базі ДНЗ ЗВПУМС, що має досвід проведення дослідно-експериментальної діяльності, створено інноваційно-освітні осередки неперервного професійного розвитку фахівців сфери послуг: Центр розвитку професійної компетентності трудового потенціалу регіону, Навчально-практичний центр інноваційних швейних технологій та Центр підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти сфери послуг.

Розглянемо детальніше діяльність кожного центру. Центр розвитку професійної компетентності (далі – ЦРПК) розпочав свою діяльність у 2014 р. відповідно до програми експерименту загальноакадемічного рівня на тему «Організаційно-педагогічні умови функціонування освітньо-професійного кластеру з формування трудового потенціалу регіону». На виконання основної мети ЦРПК щодо удосконалення професійної компетентності педагогічних працівників, кваліфікованих робітників й слухачів головними напрямками його діяльності визначено: впровадження організаційно-економічних механізмів соціального партнерства; розроблення новітніх технологій навчання; координація та науково-методичний супровід інноваційної діяльності навчальних закладів та підприємств області; формування системи безперервного підвищення рівня професійної компетентності трудового потенціалу регіону, а також організація виробничо-комерційної діяльності.

ЦРПК надає послуги з професійно-технічного навчання, перепідготовки, підвищення кваліфікації більш ніж 500 слухачам різних вікових категорій за професіями: кравець, закрійник, перукар (перукар-модельєр), манікюрник, педикюрник, продавець, адміністратор, касир торговельного залу та ін.

Серед організаційних форм освіти дорослих у Центрі розвитку професійної компетентності значна увага приділяється впровадженню інноваційних освітніх технологій у дистанційному форматі з використанням платформи Moodle, на якій розміщено професійні курси з актуальних професій сфери послуг. Змістове наповнення дистанційних курсів, форми реалізації, види практичних занять та контроль за їх виконанням вирішуються особисто авторами курсів залежно від цілей та завдань, які вони переслідують. Основними перевагами використання дистанційного навчання, на наш погляд, слід вважати його інтерактивність, гнучкість, модульність, зручність, технологічність, відкритість і об'єктивність оцінювання, можливість самооцінки професійно-значущих особистісних якостей щодо подальшої професійної діяльності.

Для підвищення якості підготовки й перепідготовки дорослого населення та забезпечення на цій основі їхньої конкурентноздатності й мобільності на ринку праці в ЦРПК широко використовуються переваги модульно-компетентнісного навчання, а саме: інтенсифікація та особистісна орієнтація навчального процесу; підвищення мотивації учасників освітнього процесу; гнучкість навчальних планів і програм; підвищення практичної спрямованості та логічної послідовності змісту навчання; стимулювання саморозвитку дорослих слухачів; чіткий поточний контроль засвоєння компетентностей; об'єктивність оцінювання. Застосування даної технології передбачає новий підхід до видачі документів про освіту (сертифікатів), орієнтований на визнання результатів навчання по кожному навчальному модулю та сприяє забезпеченню якості, порівнянності й прозорості кваліфікацій.

Надзвичайно важливим вважаємо використання методів активного навчання, що сприяють ефективності навчання – засвоєнню навчальної інформації та формуванню особистісних якостей людини. У ЦРПК для моделювання ситуацій міжособистісної взаємодії, відпрацювання певних навичок, розвитку здатностей адекватного пізнання себе та інших людей застосовуються навчальні тренінги, методи проектів, дискусії, кейс-методи, спрямовані на формування і розвиток професійної компетентності.

Враховуючи, що ЦРПК є частиною освітньо-виробничого кластеру, стратегічного значення набувають питання впровадження елементів дуального навчання в процес професійної підготовки й перепідготовки дорослого населення, що мають на меті поєднання виробничого навчання на робочому місці з аудиторною підготовкою у закладах П(ПТ)О. Така підготовка дає дорослій людині можливість набуття практичних компетентностей й значно полегшує процес їхньої адаптації до умов роботи на підприємстві.

Результатом плідної співпраці виробництва та ЦРПК є збільшення кількості підприємств-замовників кадрів, на базі яких відбувається професійна підготовка за програмами виробничого навчання й виробничої практики учнів та слухачів ДНЗ ЗВПУМС, зокрема дорослого населення. На сьогодні кількість соціальних партнерів нараховує більш ніж 600 підприємств та організацій, серед яких слід відмітити ТОВ «Профмода», «Спецімідж», «СПЕЦ ВІК», «Роксана ТМ», ПАТ КБ «Приватбанк», ЗМКБ «ДП Івченко-Прогрес», перукарні та салони краси приватних підприємців міста і області.

У планах роботи ЦРПК – активізація використання новітніх інтерактивних методів навчання, розроблення та постійне оновлення навчальних посібників й методичних рекомендацій, проведення публічних лекцій та дискусій для дорослих щодо актуальних питань професійної підготовки й перепідготовки, розширення тематики короткострокових курсів з популярних напрямів та ін.

На виконання наказу МОН України від 23.10.2014 р. № 119 «Про затвердження переліку професійно-технічних навчальних закладів для стажування майстрів виробничого навчання, педагогів професійного навчання та викладачів спеціальних предметів ПТНЗ» було створено Центр підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів сфери послуг (далі – ЦПК), основними завданнями якого визначено: оновлення та розширення знань, формування нових професійних компетентностей у психолого-педагогічній, методичній, організаційно-управлінській діяльності; засвоєння інноваційних технологій, форм, методів та

засобів навчання; вивчення педагогічного досвіду, сучасного виробництва, ознайомлення з досягненнями науки, техніки і виробництва та перспективами їх розвитку; ознайомлення із специфікою умов, станом і тенденціями розвитку підприємств, організацій та установ, вимогами до рівня кваліфікації працівників за професіями сфери послуг; застосування інноваційних технологій реалізації змісту підвищення кваліфікації, що передбачає його диференціацію, індивідуалізацію, запровадження дистанційних, інформаційно-комунікаційних технологій навчання; встановлення (підвищення, підтвердження) кваліфікації (розряду, класу, категорії) тощо [2]. Завдяки поєднанню інноваційних форм і методів навчання, врахуванню тенденцій інтеграції в світовий освітній простір, реалізації програми ЦПК, спрямованої на випередження, підвищили кваліфікацію та пройшли стажування педагогічні працівники закладів П(ПТ)О з різних регіонів України, зокрема Дніпропетровської, Донецької, Закарпатської, Миколаївської та інших областей

З метою реалізації пілотного проекту щодо модернізації професійної підготовки кадрів для швейної галузі за фінансової підтримки держави відповідно до листа МОНУ від 17.10.2016 р. №1/9-554 на базі ДНЗ ЗВПУМС створено Навчально-практичний центр інноваційних швейних технологій (далі – НПЦ). Серед основних завдань НПЦ слід відзначити модернізацію професійної підготовки кадрів для швейної галузі та підвищення конкурентноздатності випускників училища на регіональному ринку праці; вдосконалення професійно-практичної підготовки, підвищення кваліфікації всіх верств населення, зокрема дорослого; створення цілісної методичної системи професійної підготовки; запровадження і реалізація інноваційних програм проектно-виробничої діяльності; розширення напрямів співробітництва на умовах соціального партнерства.

За авторською програмою спеціального курсу з предмета «Основи конструювання швейних виробів» за програмою CAD Assyst здійснено стажування викладачів, майстрів виробничого навчання закладів П(ПТ)О міст Запоріжжя, Дніпро, Нікополь, Мелітополь, а також фахівців швейної галузі регіону; проведено тренінги, лекції, майстер-класи, вебінари для педагогічних працівників та всіх зацікавлених осіб закладів освіти, підприємств, організацій, установ. Наразі продовжується робота щодо впровадження САПР-технологій в навчальний процес, що дасть змогу підвищити рівень професійної компетентності випускників навчального закладу та забезпечити регіон новою генерацією робітничих кадрів з професій швейного напрямку високої кваліфікації.

Такі Центри є важливими складовими ОВК, спільна діяльність яких позитивно позначається на якості професійної підготовки дорослого населення, його працевлаштуванні на провідних підприємствах, організаціях, установах сфери послуг; забезпечує баланс інтересів органів влади, підприємств, навчальних закладів на користь усього суспільства.

Література

1. Закон Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [Електронний ресурс]. – URL : <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>

2. Закон України «Про затвердження Порядку підвищення кваліфікації педагогічних працівників професійно-технічних навчальних закладів» від 30.04.2014 р. № 535 / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – URL: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0840-14>
3. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 № 2145-VIII / Верховна Рада України: офіц. веб-портал. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
4. Концепція освіти дорослих в Україні / укл.: Лук'янова Л. Б. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
5. Короткова Л.І. Регіональна система професійної освіти: експериментальні пошуки / Л.Короткова // Проф.-техн. освіта. – 2015. – №4. – С. 36-39.
6. Круглий стіл щодо обговорення проекту Закону України «Про освіту дорослих» [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.uaod.org.ua/novini/krugliiy-stil-schodo-obgovorennya-proektu-zakonu-ukrani-pro-osvitu-doroslih>
7. Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова [Електронний ресурс]. – URL: http://archive.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Osnovopol_grunsumu_andrag.
8. Олійник В.В. Проблеми реформування і розвитку післядипломної освіти / В.В. Олійник, А.С. Нікуліна // Післядипломна освіта в Україні. – 2001. – № 1. – С. 6-9.
9. Сігаєва Л.Є. Освіта дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.): моногр. / Л.Є. Сігаєва. – К.: ТОВ ВД «ЕКМО», 2010. – 420 с.
10. Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти/ авт. кол.: Є.Р. Чернишова, Н.В. Гузій, В.П. Ляхоцький [та ін.]; за наук. ред. Є.Р. Чернишової; Держ. вищ. навч. заклад «Ун-т менедж. Освіти». – К.: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти», 2014. – 230 с.
11. A Memorandum on Lifelong Learning / Commission of the European Communities. – Brussels, 30.10.2000 [Електронний ресурс]. – URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕРСОНАЛУ НАФТОГАЗОВОГО КОМПЛЕКСУ УКРАЇНИ

Тимків Н.М.

nadia_tymkiv@ukr.net

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу

У швидкоплинних умовах життя зростає роль неперервного підвищення кваліфікації персоналу, який є показником конкурентоспроможності й ефективності компаній. Тому різноманітність завдань, які виникають у зв'язку з цим, потребують своєчасних та ефективних рішень, передбачає розробку комплексного підходу до їх реалізації з урахуванням специфіки застосування соціального регулювання.

Поглиблення євроінтеграційних процесів у поєднанні з відкритим характером економіки та значною експортоорієнтованістю промисловості України супроводжується загостренням конкуренції підприємств на внутрішньому й зовнішньому ринках. У цих умовах найбільш важливим і одночасно вразливим елементом промислового підприємства є його персонал. Одним зі способів адаптації персоналу до високодинамічних непрогнозованих змін зовнішнього середовища підприємства в контексті євроінтеграційних процесів слід вважати розвиток персоналу, який реалізується через вдосконалення його структури. Таке вдосконалення може відбуватися шляхом управління мобільністю персоналу та формування

принципово більш високого освітнього рівня [4, с. 123]. Враховуючи особливості зовнішнього середовища підприємства, розвиток персоналу має розглядатися насамперед як процес цілеспрямованого вдосконалення структури персоналу з метою забезпечення ефективності діяльності промислових підприємств з урахуванням впливу євроінтеграції.

Перехід до ринкових відносин обумовив конкретні зміни у зовнішньому і внутрішньому соціально-економічному середовищі компаній. Безперечно, виробничій діяльності компаній нафтогазового комплексу притаманні яскраво виражені особливості. Ці зміни призвели до необхідності управління ними як у зовнішньому середовищі, так і всередині самої компанії. Виробнича діяльність в умовах динамічно мінливого зовнішнього середовища стала способом існування в ринковій економіці. Управління змінами зводиться до прийняття відповідних до цих змін управлінських рішень, що водночас диктує необхідність формування сучасних методів управління персоналом і, відповідно, адекватних систем підтримки прийнятих управлінських рішень. У багатьох промислово розвинених країнах до кінця ХХ ст. відбулося помітне зниження зацікавленості працівників у результатах праці з причин її технократичної організації. Для подолання цього явища сучасні тенденції розвитку управління орієнтовані на зміну парадигми управління персоналом від технократично раціональної до нових принципів, які використовують соціальні чинники.

Найважливішу роль у практичній реалізації соціальних технологій на виробництві відіграє робота служб управління персоналом, в завдання яких входить не тільки і не стільки підбір, підготовка і контроль за організацією роботи з персоналом, скільки вирішення всього взаємопов'язаного комплексу соціально-кадрових питань. При розробці і реалізації соціально-технологічного підходу до управління персоналом підвищуються вимоги до рівня його професійної підготовки.

Навчання буде особливо ефективним за наявності в того, хто навчається, потреби в самореалізації і саморозвитку. При цьому важливо, щоб ця потреба сформувалася як в окремої особистості, так і в тому виробничому колективі, який посиляє працівника на підвищення кваліфікації або перепідготовку.

Однак потрібно врахувати, що тільки в тих виробничих структурах, де керівники і працівники служб з управління персоналом стимулюють свій трудовий потенціал до підвищення кваліфікації, приділяється велика увага й оцінці соціально-економічної ефективності після проходження підвищення кваліфікації або перепідготовки [8, с. 60]. У такому випадку задовольняється не тільки потреба в самореалізації, а й інші соціальні потреби, зокрема в усвідомленні власної значущості, самоповазі й самозбереженні.

Варто наголосити на беззаперечній важливості таких коефіцієнтів соціальної ефективності підвищення кваліфікації та перепідготовки, як отримання знань, яких безпосередньо потребували ті, кого навчали, і готовності вирішувати проблеми. Чим більше значення надаватиметься цим показникам оцінювання, тим вищим буде і рівень формування умінь, навичок, логічного мислення у персоналу, що навчається.

Більш повну і коректну оцінку ефективності підвищення кваліфікації дають такі методи, як тестування, експертні оцінки тощо. Отримані персоналом знання – це лише нереалізований потенціал. Для його використання

необхідно, щоб знання, отримані за допомогою неперервного чи постійного навчання трудового потенціалу компаній, перетворилися в психологічну установку.

Працівникам служби управління персоналом нафтогазових компаній варто визначити за допомогою різних методів, що включають тестування, співбесіда тощо, ступінь засвоєних знань, навичок і вмінь після пройденого курсу перепідготовки або підвищення кваліфікації. Відповідно до поставленого службою управління персоналом завдання можуть застосовуватися тести здібностей (загальні тести досягнень, тести професійних досягнень); соціально-психологічні тести, об'єктом вивчення яких є міжособистісні відносини; ситуаційні тести, які вивчають поведінку людини в певній ситуації [7 с. 51].

За допомогою методу спостереження працівники служби управління персоналом можуть оцінити зміни поведінки співробітників, які пройшли навчання. Головною перевагою цього методу є те, що фіксація подій відбувається в моменти їх здійснення, в той час як опис подій за допомогою інших методів ґрунтується на попередніх судженнях людини. Метод спостереження дозволяє збирати інформацію незалежно від бажань працівників. Цей метод оцінки зміни поведінки співробітників, на наш погляд, необхідно поєднувати з методом контрольних груп. Під контрольною групою в соціології розуміють групу випробовуваних в експерименті, діяльність якої проходить без впливу експериментального чинника [5, с. 65]. Водночас за своїми основними параметрами діяльності контрольна група не повинна відрізнятися від групи, що пройшла навчання. Якщо в групі, яка пройшла навчання, спостерігаються позитивні зміни в діяльності, а в контрольній групі їх нема, то, відповідно, обраний вид навчання (перепідготовка або підвищення кваліфікації) є результативним.

Вважаємо, що працівникам служби управління персоналом варто вивчити реакцію співробітників, які пройшли курс навчання, на процес навчання. Це дослідження проводять, як правило, за допомогою методів опитування [9, с. 285]. Опитування є одним з найефективніших соціологічних методів у процесі збору інформації про мотивацію людей, думку і ставлення до подій, що відбуваються. Використання анкет дозволяє провести опитування великої кількості співробітників, у той час як метод інтерв'ю дає глибшу і розгорнутішу інформацію. Метод співбесіди також є досить поширеним методом оцінки потенціалу, ступеню засвоєння знань. Необхідно попередньо розробити детальний план інтерв'ю із зазначенням конкретних тем, підготувати опитувальний лист, у якому фіксуються всі запитання в певній послідовності та із прописаними формулюваннями. Крім того, більш якісна інформація в ході інтерв'ю може бути отримана при проведенні опитування в окремому приміщенні, не на робочому місці або в процесі роботи. За необхідності виявлення реакції на процес навчання групи співробітників процес інтерв'ю варто побудувати таким чином, щоб мінімізувати контакти з тими, хто бере інтерв'ю. Соціологи твердять, що в ході опитувань [2, с. 77], що проводяться протягом декількох днів, у взаємопов'язаній групі людей встигає сформуватися єдина колективна думка про те, які відповіді на те чи інше питання бажані з точки зору соціальних наслідків.

Сучасні нафтогазові компанії є лідерами у сфері неперервної освіти. Жодну велику західну нафтогазову компанію сьогодні неможливо уявити без чітко продуманої системи навчання та розвитку персоналу, безперервного підвищення кваліфікації. У США, Великобританії, Норвегії, Фінляндії, Франції, Австралії, Канаді та інших нафтовидобувних країнах діють сотні освітніх центрів, що розробляють навчальні програми з підготовки та перепідготовки персоналу нафтогазових компаній. Частина цих центрів орієнтована тільки на внутрішній ринок, але багато центрів спеціалізуються на проведенні міжнародних семінарів.

Останніми роками виділення великих сум на навчання працівників стає все більш престижним, цей чинник розглядається як показник інвестиційної привабливості, оскільки відображає політику компанії, спрямовану на підвищення якості робочої сили. Компанія IBM, наприклад, витрачає на ці цілі щорічно один мільярд доларів. Витрати американських компаній на навчання і розвиток співробітників ще десять років тому становили близько 100 мільярдів доларів на рік, з тих пір вони значно зросли.

Особливе місце в бюджеті на навчання і розвиток співробітників складають витрати на навчання менеджерів вищої і середньої ланки. У найбільших бізнес-школах – Гарварді, Колумбійському Університеті, Стенфорді, Каліфорнійському Університеті Лос-Анджелесу та інших – щорічно організуються спеціальні освітні програми для вищого керівництва компаній. На різні навчальні та освітні програми для топ-менеджменту американські компанії витрачають близько одного мільярда доларів на рік. Незважаючи на те, що західні компанії вкладають мільйони в розвиток і навчання своїх співробітників, потенціал працівників компаній в розвинених країнах використовується всього на 70-90 відсотків [10, с. 71]. За даними дослідників, у менш розвинених країнах, до числа яких потрапляє й Україна, людський потенціал використовується приблизно на 25 відсотків.

Попит на висококваліфікованих фахівців на міжнародному ринку праці нафтогазової галузі стає все більш високим: з 1982 р. чисельність співробітників 25 найбільших світових нафтових компаній постійно скорочується, а вимоги до професіоналізму та освітнього рівня співробітників неухильно зростають. Незважаючи на розвинену і прекрасно функціонуючу систему професійної підготовки і перепідготовки, в більшості країн світу нафтові компанії наголошують на нестачі добре підготовлених, талановитих фахівців-нафтовиків. На сьогоднішній день пропозиція на ринку праці нафтогазової галузі значно відстає від попиту. Одна з причин цього – недостатньо високий статус нафтогазової промисловості в Європі і США, що став наслідком недбалого ставлення до навколишнього середовища, в чому компанії твердили ще 10-20 років тому. За даними, наведеними на сайті компанії Shell, сьогоднішні випускники американських університетів і коледжів не вважають роботу в нафтогазових компаніях досить престижною: результати опитування випускників 2000 р. показують, що нафтогазова галузь не входить до рейтингу «15 кращих галузей промисловості», в яких випускникам хотілося би працювати. Водночас ще в 1992 р. при проведенні аналогічних опитувань нафтогазова галузь входила до десятки найбажаніших для працевлаштування [10, с. 73].

Базовими закладами освіти для перепідготовки та підвищення кваліфікації керівників і професіоналів нафтогазової галузі є Інститут післядипломної освіти Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу, Львівський університет безпеки життєдіяльності, Міжгалузевий навчально-атестаційний центр Інституту електрозварювання ім. Є. О. Патона, Національний авіаційний університет, Інститут метрології і стандартизації, Головний навчально-методичний центр Держгірпромнагляду України, асоціація незалежних експертів України «Укрексперт», Національний університет «Львівська політехніка», Кременчуцький державний політехнічний університет ім. М. Остроградського та інші.

Як показало вивчення, більшість вітчизняних нафтогазових компаній передбачає, що інвестиції у співробітників стануть інвестиціями в конкурентів – підвищивши кваліфікацію, фахівці підуть в успішніші компанії. За даними рекрутингових агентств, багато молодих талановитих фахівців не прагнуть працювати у вітчизняних нафтогазових компаніях, незважаючи на відносно високий рівень оплати праці. Низький статус галузі в очах української молоді серед іншого пояснюється складною ієрархічною бюрократичною структурою компаній, що перешкоджає розвитку кар'єри, і відсутністю можливостей для професійного зростання і розвитку. Роботу в західних нафтогазових компаніях українська молодь вважає більш престижною.

У сучасних умовах терміни оновлення знань, технологій, способів обробки становлять не більше 5 років. Як показує світова практика, в промисловості «оновлювати» свою кваліфікацію для освоєння нової техніки доводиться в середньому до 6-8 разів, змінюючи при цьому 3–4 рази професію. Іншими словами, кожен працівник один раз на 5 років повинен оновлювати свої знання, а процес підготовки персоналу доцільно реалізувати в рамках неперервної освіти, яке передбачає не тільки підвищення кваліфікації, а й перепідготовку (перекваліфікацію) персоналу для зміни умов праці.

Важливо зазначити, що спеціалісти практично одногосно говорять про те, що нинішні випускники не готові активно включитися в роботу, вони надмірно «теоритизовані», їм не вистачає багато в чому почуття реальності і розуміння того, як відбуваються бізнес-процеси. Вони можуть мати великий запас теоретичних знань, але цього, на жаль, мало, адже сучасному бізнесу необхідні навички практичного застосування знань і здатність адекватно вибудовувати відносини в колективі.

Якщо нафтові компанії хочуть протриматися в бізнесі ще 25–30 років, вони повинні по можливості швидше спробувати зацікавити студентів своєю галуззю. Оскільки населення зменшується, й імідж цієї галузі знижується, суперництво за найкращі голови в сфері ІТ, реклами, маркетингу і юриспруденції постійно посилюється. І нафтогазовим компаніям необхідно об'єднати зусилля для пробудження інтересу до галузі у студентів і дітей. Представник British Petroleum Томас Дауді [11] вважає, що турбота про репутацію галузі загалом в очах школярів допоможе нам в майбутньому.

Поглиблення євроінтеграційних процесів у поєднанні з відкритим характером економіки та значною експортоорієнтованістю промисловості України, прогресивна інтеграція українського нафтогазовидобування в міжнародний енергетичний бізнес диктує нові сучасні вимоги до рівня кваліфікації в галузі нафтового інженерії, геології та геофізики: 1) кваліфікації

бакалавра та інженера стають недостатніми при поданні заяв на інженерні та керівні посади у великих компаніях; 2) фахівець повинен володіти сучасними технологіями аналізу та інтерпретації даних, багато з яких сьогодні не викладаються на відповідному рівні в більшості університетів, наприклад, геостатистичне моделювання, гідродинамічне моделювання розробки родовищ тощо; 3) необхідне добре володіння комп'ютером і знайомство зі спеціалізованими програмними комплексами; 4) англійська мова є міжнародною технічною мовою, і володіння нею є обов'язковим для сучасного інженера; 5) останніми роками принципово змінився підхід до роботи в нафтових компаніях, і на зміну застарілій парадигмі роботи відділів та індивідуальних фахівців прийшов мультидисциплінарний командний підхід, згідно з яким ефективно використовуються знання окремих фахівців в роботі над проектом. У своєму виступі на засіданні ради директорів 27 червня 2005 р. у Лондоні Дж. Паккалоні, президент Спілки інженерів-нафтовиків (англ. SPE, Society of Petroleum Engineers, SPE, міжнародне об'єднання вчених, інженерів, менеджерів, спеціалістів і студентів, кожен з яких має безпосереднє відношення до нафтогазової галузі) зазначив, що розвиток індивідуального професіоналізму є вкрай важливим, але в наш час недостатньо бути просто професіоналом високого рівня. На думку Дж. Паккалоні, тільки злагоджена команда яскравих фахівців здатна виконати екстраординарну роботу, яка не під силу окремим працівникам [11]; 6) не технічні, а поведінкові навички набувають все більшого значення.

Згідно з даними опитування менеджерів провідних нафтогазових компаній, серед найважливіших нетехнічних навичок названі: ініціатива, етика і цілісність особистості, бажання вчитися, гнучкість і адаптивність [10, с. 71]. Перелічені якості великою мірою визначаються особистістю людини, але й суттєво розвиваються в процесі навчання.

У цьому випадку йдеться про психосоціальне навчання, яке повинно стати невід'ємною частиною додаткової професійної освіти. При виборі форм і методів яких повинні враховуватися особистісні характеристики працівника. Для того щоб у працівників не виникали проблеми з прийняттям рішень, із почуттям упевненості в собі, з комунікабельністю, з правильним ставленням до своєї компанії застосовуються методи навчання спілкуванню, підвищення рівня комунікативної компетентності, дискусійні (групова дискусія, аналіз конкретних ситуацій морального вибору), ігрові, соціально-психологічний тренінг, психодрама, транзактний аналіз Е. Берна, сенситивний тренінг (тренування міжособистісної чутливості). У результаті навчання індивід повинен менше залежати від «Я-образу» і більше розуміти «Я в ситуації» [3, с. 28], тобто стати більш адекватним до ситуації. По суті, це методи групової терапії. Особливу увагу фахівці повинні приділяти методам корекції особистості. Сучасні методи психологічної корекції особистості пов'язані з різними науковими напрямками: психоаналізом (дослідження підсвідомого джерела конфлікту, неврозу, неадекватної поведінки), біхевіоризму (відучування від «поганих звичок» і відновлення звичної поведінки), когнітивістського напрямку (зміна сприйняття проблем, труднощів), гуманістичним напрямком (пробудження власних сил для пошуку виходу із складної психологічної ситуації).

Діагностика психічних станів, застосування методів навчання спілкування, підвищення комунікативної компетентності та корекція психіки є прерогативою фахівців високого класу – соціологів і психологів, які і повинні проводити тренінги в рамках перепідготовки та підвищення кваліфікації персоналу нафтогазового комплексу України.

Обговорюючи тему ефективних навчальних методик, спеціалісти нафтогазового сектору вважають, що практичне застосування знань не варто відділяти від теоретичних занять – деякі представники цієї галузі мали позитивний досвід участі в навчальних програмах, пов'язаних із практичною роботою над реальними проектами.

Програми наставництва, спілкування «без краватки», а також індивідуальне навчання, що проводиться спеціалістами компаній з метою підготовки наступників, – усе це визнано ефективним за умови, що ментор добре обізнаний в нових технологіях і не боїться, що підопічний перетвориться в суперника, коли відчує – ще до виходу ментора на пенсію – що готовий замінити його на робочому посту.

Найбільш перспективними формами і пріоритетами розвитку системи перепідготовки і підвищення кваліфікації, додаткової професійної освіти в компаніях українського нафтогазового комплексу відповідно до потреб ринку є: галузеві і корпоративні системи неперервного професійного навчання з акцентом на практичну роботу і психосоціальні знання і вміння, дистанційне навчання, виїзні семінари, інформаційні телекомунікації, тренінги, окремі пріоритетні програми підготовки нового типу керівника-лідера і кадрового резерву, міжнародна співпраця в реалізації сучасних навчальних програм.

Таким чином, вплив підвищення кваліфікації і перепідготовки працівників на виробництво полягає в тому, що кадри, які володіють необхідним обсягом знань, умінь і навичок, забезпечують виробничу та екологічну безпеку, більш високу продуктивність, якість, мотивацію праці і ще низку економічних і соціальних вигод при раціональному використанні матеріальних ресурсів. Тому вплив підвищення кваліфікації та перепідготовки на виробництво залежить не тільки від кількості дипломованих фахівців, а й від якості їх навчання.

Економічний і соціальний ефект від підвищення кваліфікації і перепідготовки персоналу компаній нафтогазового комплексу України має велике практичне значення для відтворення трудового потенціалу та попередження можливих проблем. Підвищення кваліфікації і перепідготовка працівників – це барометр їхнього настрою, за ним можна говорити про глибинні процеси, які відбуваються всередині і за межами компаній.

Отже, на основі проаналізованих філософських, економічних, психологічних, соціологічних, педагогічних джерел, маємо підстави визначити феномен конкурентоспроможності фахівця як інтегративну характеристику, що зумовлюється сформованою фаховою компетентністю та високим рівнем розвитку професійно значущих особистісних якостей (цілеспрямованості, гнучкості мислення, виявлення емоційних станів і поведінки, комунікабельності, дисциплінованості), поліпрофесійних умінь, активність виявлення яких дозволяє отримати перемогу у змаганні з іншими особистостями за конкретне робоче місце або професійні блага (кар'єрне зростання, умови праці, пільги тощо).

Перспективними формами і пріоритетами розвитку системи перепідготовки та підвищення кваліфікації, додаткової професійної освіти у великих компаніях українського нафтогазового комплексу відповідно до потреб ринку є: галузеві і корпоративні системи неперервного професійного навчання з акцентом на практичну роботу і психосоціальні знання і вміння, дистанційне навчання, виїзні семінари, інформаційні телекомунікації, тренінги, окремі пріоритетні програми підготовки нового типу керівника-лідера і кадрового резерву, міжнародна співпраця в реалізації сучасних освітніх програм. Керівники нафтогазових компаній повинні пам'ятати, що вкладання коштів у розвиток і освіту персоналу сприятиме підвищенню соціально-економічної ефективності роботи підприємств.

Література

1. Андреев В. И. Конкурентология: учеб. курс для творческого саморазвития конкурентоспособности. – Казань: Центр инновационных технологий, 2004. – 467 с.
2. Воронов Ю.Л. Методы сбора информации в социологическом исследовании. – М., 1974. – С. 77.
3. Емельянов Ю.Н. Активное социально-психологическое обучение. – Л.: ЛГУ, 1985. – С.17-46.
4. Кісь С. Я., Кісь Г. Р., Гнатюк І. А. Роль післядипломної освіти у професійному розвитку працівників підприємств нафтогазового комплексу // Економіка промисловості. – 2018. – № 2 (82). – С. 118-129.
5. Кокурина Е. В. Лекции по социальной психологии. – М., 2004. – С. 65.
6. Крижанівський Є.І., Андібур А.П., Данилюк-Черних І.М, Петренко В.П. Організація безперервної освіти персоналу нафтогазової галузі України – головна умова збереження і нарощування її конкурентоздатності // Нафтогазова галузь України. – 2014. – № 4. – С.3-8.
7. Психологические тесты для деловых людей. – М., 1996. – С. 50-56.
8. Симонова И.Ф., Мартынов В.Г., Еремина И.Ю. Оценка эффективности различных форм обучения персонала в нефтегазовом комплексе // Нефть, газ и бизнес. – 1999. – №6. – С. 59-61.
9. Социологическое исследование: методы, методика и статистика: Словарь-справочник. – М., 1991. – Т. 3.
10. Report on the Status of Academic Geoscience Departments, American Geological Institute, 2001.
11. The Transition to Natural Gas: A World Energy Realignment, Michael J. Economides, 2004 SPE Asia Pacific Conference on Integrated Modeling For Asset Management.

МЕТОДОЛОГІЯ ФОРМУВАННЯ КАР'ЄРНИХ ОРІЄНТАЦІЙ І ДОСЯГНЕННЯ ПРОФЕСІЙНОГО УСПІХУ

Базиль Л.О., Орлов В.Ф.

ljudmilabazyl@gmail.com, v.f.orlov@ukr.net

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

На сучасному етапі становлення інформаційно-технологічного суспільства, зумовленого динамічним розвитком цифрових технологій, істотно видозмінюються способи самоздійснення людини. Провідними критеріальними характеристиками життєдіяльності особи постають, із одного боку, особливості та результати її буття в системі «соціум – людина – природа», а з другого, – своєрідність і наслідки її самоутвердження в загальносвітовому просторі, що посилюється консолідацією людства в умовах інтелектуальної революції, кризи духовно-просвітницьких цінностей, інших глобалізаційних викликів.

Відтак успішній професійній діяльності сприяють не грамотність і обізнаність фахівців, а вміння самостійно здобувати знання, критично їх переосмислювати і творчо використовувати для виконання фахових завдань. Цілісна ж самореалізація людини обумовлюється пріоритетними ціннісними орієнтаціями щодо вибору професії й сфери діяльності, відповідності реалій фахової праці інтересам і здібностям працівників, рівнем домагань і досягнень у виконанні комплексних професійно-функціональних завдань, а також активною світоглядною позицією щодо навчання, самовдосконалення, саморозвитку й самоактуалізації у процесі утвердження кар'єрних орієнтацій, набуття навичок проектування майбутньої кар'єри та її реалізації.

У сучасному науковому дискурсі кар'єра позиціонується як складне соціально-психологічне явище, що обумовлює життєдіяльність людини й передбачає постійні зміни (підйоми і спади) в її професійному й особистісному розвитку. Наразі розглядаємо кар'єру як процес реалізації людиною себе, своїх можливостей в умовах професійної діяльності.

Відтак, успішно спланувати професійну кар'єру спроможні особи зі сформованими стійкими кар'єрними орієнтаціями. Водночас у практичній діяльності часто трапляються ситуації інтуїтивної реалізації фахівцем власних кар'єрних орієнтацій, тобто без розроблення деталізованого плану власних дій із прогнозованими результатами й кінцевою метою, визначення й усвідомлення етапів кар'єрного розвитку.

Відповідно до результатів численних опитувань і аналізу фактичних даних, отриманих під час тривалих педагогічних спостережень, узагальнюємо: кар'єрні орієнтації дорослих осіб, зазвичай, відображають професійні й особистісні інтереси, ціннісне ставлення до певних видів фахової діяльності, схильності й спрямованості до відповідних способів виконання дій тощо.

Безперечно, кожний індивід є унікальною особистістю зі сформованим комплексом індивідуальних характеристик, мотивів, ціннісних орієнтирів і переконань, які цілісно визначають вибір кар'єри та конкретні уявлення про фахову працю й професійне зростання. Однак часто, як свідчить практичний досвід, уявлення про кар'єрний розвиток виникають внаслідок випадкових чинників або під впливом ситуаційних обставин (мода на професію, чутки про переваги, що надаються працівникам конкретного підприємства, зокрема у кар'єрному зростанні тощо), зовнішніх мотивів вибору професії (майбутня посада дозволяє обмежитися набутою професійною освітою, поради батьків або друзів та ін.). Як наслідок, у таких працівників виникають істотні труднощі та розчарування щодо реалізації власного професійного потенціалу.

Істотним недоліком професійної освіти в Українській державі є її зорієнтованість на підготовку фахівців як «пасивних виконавців інструкцій», що унеможлиблює творчий розвиток людини, оскільки увага зосереджується на засвоєнні кваліфікаційних вимог, професійно-функціональних обов'язків, типових способів вирішення завдань, алгоритмів фахових дій тощо. Наприклад, випускники закладів професійної освіти, зазвичай, чітко усвідомлюють, що: по-перше, будь-яка посада має відповідну «функціональну інструкцію», якою слід керуватися, а по-друге, більшість працівників є підлеглими і мають виконувати розпорядження та накази керівників. Означені явища призводять до стагнаційних процесів в особистісно-професійному розвитку працівників, позаяк пасивне виконання «посадових інструкцій»

уповільнює й істотно знижує професійне зростання фахівців, мінімізуючи їхню здатність реалізовувати наявні здібності й внутрішній потенціал.

Пріоритетним напрямом реформування освітньої галузі визначено оновлення змісту професійної підготовки майбутніх фахівців, стимулювання пізнавальної діяльності, самопізнання і професійного саморозвитку. Водночас професійна освіта потребує внесення змін у механізми й способи формування ціннісних і кар'єрних орієнтацій. Традиційно, у вітчизняній системі виробничих відносин і залучення робітників до активної участі в модернізації виробництва, підвищенні продуктивності праці потужним рушієм було матеріальне стимулювання. У зв'язку з цим у суспільстві досі панує ціннісно-світоглядна позиція, що найкращим місцем працевлаштування буде установа, в якій висока зарплата. Натомість у розвинених країнах Європейського Союзу і США сформувалося суспільне переконання, що людей до праці мотивує не стільки матеріальна винагорода, скільки можливість зробити внесок задля розвитку справи. У такому контексті актуальним є твердження С. Кові, що заробітна плата – не стимул для творчої самореалізації, а очікуваний результат. Її розмір має узгоджуватися з індивідуально-особистісними ресурсами людини, витраченими на виконання професійно-функціональних завдань. У практиці трапляються ситуації, за яких фахівці із високою зарплатнею «...ненавидять кожную хвилину перебування на роботі. Часом такі працівники шукають інше місце працевлаштування, з меншим розміром оплати праці, але з більшими можливостями щодо самореалізації і кар'єрного зростання. Багато з них готові працювати у позаробочий час з максимальними зусиллями за наявності переконання, що результати їхньої праці будуть належно оцінені суспільством». Таким чином, людина, яка працює, керуючись лише матеріальним інтересами, не може стабільно продукувати якісні результати, оскільки зорієнтована не на якість, а на заробіток, тобто її мета не узгоджується зі зрослими потребами суспільства. Отже, суспільство також не зможе підтримати такого фахівця в його кар'єрних сподіваннях.

Головною причиною виникнення в особи значного рівня незадоволеності своїм соціальним становищем і станом професійної кар'єри позиціонуємо істотні відмінності між індивідуально-особистісними уявленнями фахівця про самого себе та його реальними можливостями й особистісними ресурсами. Такі розходження потребують психолого-педагогічної корекції. Стосовно кар'єрних орієнтацій корекція передбачає формування переконання про внутрішню значущість людини як особистості, що утверджується на рівні самосвідомості. Відтак кожному фахівцеві важливо чітко усвідомлювати власну унікальність, наявність творчого потенціалу і здатність самостійно визначати спосіб самореалізації й кар'єрного зростання.

Аналіз наукових розвідок і емпіричних досліджень дав змогу виявити такі основні суперечності, що спричиняють появу розходжень між уявленнями працівників про самих себе та їхнім ресурсним потенціалом. Такі суперечності виникають між:

- розумінням індивідом суті кар'єри і середовищем, в якому він може професійно зростати, розраховуючи на власні сили;
- кар'єрою й іншими сферами життєдіяльності особи, обставинами, в яких такі розходження посилюються;

- соціальними стереотипами щодо кар'єри та їхнім впливом на кар'єрні орієнтації окремих індивідів;
- відсутністю смислових зв'язків між якістю професійної підготовки та перспективами життєдіяльності і професійної самореалізації.

Для подолання цих суперечностей у людини має бути сформоване чітке уявлення про характерні ознаки професійної діяльності, перспективи кар'єрного зростання та усвідомлення власної унікальності й значущості. Однак в Україні більшість громадян, як переконує досвід, часто відчувають супротив своїм зусиллям, зорієнтованим на самореалізацію в кар'єрі. У зв'язку з цим у вітчизняному суспільному просторі виникають парадоксальні явища. Із одного боку, сучасні роботодавці усвідомлюють необхідність задоволення потреб працівників у кар'єрному зростанні. Відтак рекрутери обіцяють привабливі перспективи кар'єрного зростання кожному новонайманому працівникові. З іншого боку, людина з нестійкими кар'єрними орієнтаціями часто потрапляє в ситуації, що суперечать її уявленням про життєвий успіх, призводять до зневіри у власних силах, спричиняючи деколи навіть психічні розлади у молодих працівників. Такі явища підвищують й увиразнюють необхідність здійснення постійного психолого-педагогічного супроводу, що сприятиме утвердженню кар'єрних орієнтацій. Йдеться про супровід щодо розвитку планування кар'єри і формування уявлень про кар'єрний і професійний успіх людини, надання педагогічної підтримки дорослим у процесі перепідготовки, підвищення кваліфікації, забезпечення оптимальних умов для самореалізації, розроблення та впровадження програм зміни кар'єрних орієнтацій на різних етапах професійного зростання людини.

Мета й основні завдання супроводу полягають у поглибленні й розширенні професійних інтересів, стимулюванні мотивації кар'єрного розвитку, ознайомленні зі способами швидкого адаптування в нових економічних умовах, набутті сучасних способів мислення, вмінь злагоджено працювати у команді, в різних умовах професійних ситуацій задля творчої самореалізації.

Методично виважене надання психолого-педагогічного супроводу сприятиме усвідомленню кожною особою власних здібностей і можливостей, зіставленню реального й ідеального професійного «Я», набуттю ціннісного ставлення до індивідуально-особистісних якостей, формуванню навичок цілепокладання, розвитку професійно важливих якостей майбутніх фахівців. Водночас зауважимо: сформовані кар'єрні орієнтації уможливлють самореалізацію й самоактуалізацію людини, якщо траєкторія професійної кар'єри спроектована відповідно до її власних інтересів і здібностей. Якщо ж професійна кар'єра фахівця обумовлена випадковими чинниками (відстань від місця проживання до роботи, можливість працевлаштуватися «по знайомству» тощо), то таким працівникам надзвичайно складно вдається реалізовувати професійний потенціал і отримувати задоволення від досягнутого успіху. Таким чином, формування кар'єрних орієнтацій слугує важливим складником професійного шляху кожної людини.

Цілісне набуття кар'єрних орієнтацій передбачає гармонійний розвиток поколінь нащадків, які усвідомлюють, що кар'єра може охоплювати широкий діапазон професійних функцій і видів діяльності, організацій, галузей і професій. Зважаючи на кореляційні взаємозв'язки розвитку кар'єрних

орієнтації особистості та її інтересів і схильностей до певного типу професійної діяльності, ми вважаємо, що їх виявлення і врахування максималізує оптимальність вибору (чи проектування) кар'єрної стратегії, котра забезпечуватиме найбільше моральне задоволення і дозволить максимально реалізувати особистісний потенціал.

Існує багато факторів, що впливають на формування й утвердження певного типу кар'єрної орієнтації (професійна компетентність, виклик, служіння, підприємництво, стабільність тощо). З-поміж важливих рушійних механізмів виокремлюємо – психологічний тип особистості, пізнавальні інтереси, схильності, професійна спрямованість, професійна мотивація, рівень досягнень, самооцінка, очікування інших людей. Відтак, кожний індивід характеризується унікальним поєднанням особистісних якостей, життєвою концепцією, мотивами, цінностями, які зумовлюють вибір кар'єри.

Незважаючи на ситуації неусвідомленої реалізації фахівцем кар'єрних орієнтацій, акцентуємо увагу, що провідним внутрішнім фактором, що регулює рівень активності людини, є її уявлення про себе, про свої можливості загалом і зокрема щодо конкретних видів діяльності, що обумовлює прогнозування очікуваних результатів. Означені уявлення формуються під впливом результатів зовнішнього і внутрішнього оцінювання. З одного боку, оцінки якісних показників діяльності суб'єкта, їхніх успіхів і невдач оточенням (колегами, керівництвом, суспільство та ін.), а з іншого, – на основі результатів внутрішньої рефлексії реальних досягнень, осмислення власних можливостей і потенціалу. Адже кожна особа має велику кількість суб'єктивних образів «Я-концепції», які існують у різних площинах. Часто варіанти образів узгоджені з її уявленнями про себе у конкретний часовий проміжок, або відтворюють її уявлення про майбутній ідеал свого «Я», набутий внаслідок реалізації усіх планів, досягнення всіх очікувань, або відображають уявлення інших про певну особу тощо. Наприклад, з-поміж уявлень про кар'єру у випускників закладів професійної освіти, пріоритетними є уявлення про себе у професії, тобто професійна «Я-концепція». Водночас, ми усвідомлюємо, що уявлення про кар'єру можуть виражати й іншу спрямованість, зокрема сподівання та наміри певного індивіда. Наприклад, уявлення про те, до чого людина прагне, якою хоче стати, щоб відповідати очікуванням оточуючих. Таке уявлення має найбільш вагоме значення для стимулювання зусиль, спрямованих на самореалізацію фахівця у професії. У практиці трапляються й фантастичні уявлення, що віддзеркалюють особистісну суть людини крізь призму власних бажань, не враховуючи реальних можливостей.

Психологи стверджують, що всі уявлення індивіда про себе проявляються одночасно. Але, якщо одне з них переважає над іншими, тоді воно змінить її особистість, поведінку і вплине на уявлення про професійний успіх і, відповідно на ставлення до майбутньої професії. Наприклад, домінування фантастичних уявлень про майбутню професійну кар'єру не є передумовою для виникнення відповідних вчинків, які б допомогли здійсненню бажаного, а навпаки, залишає людину серед власних мрій. Ступінь правильності уявлень виявляється не стільки в тому, що людина думає або говорить сама про себе, скільки в її ставленні до досягнень інших. Все, що людина робить для себе, вона робить і для інших, навіть у тому випадку, коли

їй здається, що вона робить це для себе. Однак, якщо особа замислюється над вибором професії, то враховує інформацію про цю професію від інших.

Відомо, що людина розвивається і стає особистістю в результаті спілкування і спільної діяльності з іншими людьми. Все, що знає і вміє людина зараз, її думки й якості, звички та способи поведінки з'явилися на основі спілкування з оточенням. Відтак кар'єрна орієнтація є результатом постійних спостережень і накопичення відповідного досвіду спілкування, зіставлення того, що фахівець спостерігає в собі, з тим, що бачить в людях, які є прикладом для наслідування. У зв'язку з цим найбільш ефективною формою набуття кар'єрних орієнтацій позиціонуємо тренінги. Тренінг може охоплювати досить велику кількість різного роду активностей: лекція, демонстрація, індивідуальне консультування, дискусія, рольова гра, розбір критичних ситуацій, тренінгові ігри, тренінги на базі комп'ютерних програм, інтерактивних відеопрограм, посібники з тренінгів для самостійного навчання (використання самоучителя), аналіз конкретних ситуацій (кейс-стаді), інструктування на робочому місці, програмоване навчання, роботу в проектних групах. Цей вельми неоднорідний набір форм навчання, є структурованим і певною мірою формалізованим. Не випадково слово «тренінг» часто супроводжується прикметником «формальний», щоб відрізнити тренінг від різноманітних форм «стихійного» набуття життєвого і професійного досвіду. Досвідом у тренінгу оволодівають цілеспрямовано упродовж короткотермінових строків.

Відомо, що тренінги особистісного зростання було започатковано з 70-х р. ХХ ст. в межах поширення Руху за розкриття людського потенціалу (Human Potential Movement) в США. З-поміж відомих тренінгів першим вважають тренінг «Динаміка розуму» (Mind Dynamics), організований О. Евереттом у 1970 р. Пізніше з цього тренінгового напрямку (а також інших) у 1974 р. в США сформувався процес Лайфспрінг (Lifespring). У таких тренінгах зазвичай брали участь керівники і топ-менеджери великих національних і транснаціональних компаній та корпорацій. Система навчання Лайфспрінг, маючи понад 25-річний досвід роботи на світовому ринку, зарекомендувала себе винятково ефективною у сфері формування кар'єрних орієнтацій, особистісного зростання, оптимізації керівництва командою чи робітничим колективом, максимально повного розкриття та активізації незадіяного творчого потенціалу працівників.

У вітчизняній професійній педагогіці поряд із терміном «тренінг» використовуємо такі поняття як активна соціально-психологічна підготовка, інтерактивне навчання, лабораторний тренінг, групи інтенсивного навчання, групи відкритого навчання. Груповий тренінг вітчизняні вчені почали використовувати у 90-х р. Але ця форма так і не набула тої ваги у навчальному процесі, на яку може розраховувати. Проблемою тих часів і зараз була і є підготовка педагогів-тренерів. Це нагальна потреба сучасної психологічної і педагогічної освіти. Вже стає зрозумілим, що спроби реформувати сучасну професійну школу неможливі, якщо і далі триматися за стандарти радянської школи та індустріальну модель професійної освіти.

Наразі актуальною є думка: якщо фахівець не буде самовдосконалюватися, то дуже швидко залишиться з дипломом про певний рівень професійної освіти, але без роботи. У зв'язку з цим в освітніх установах відкривають центри професійної кар'єри. У більшості закладів вищої і

професійної освіти такі центри функціонують як соціальні проекти, метою яких передбачено забезпечення ефективної співпраці між установами державної влади, закладами освіти, соціальними партнерами, роботодавцями, студентами. Провідним завданням центрів кар'єри визначено: забезпечити дієву підтримку і допомогу випускникам закладу освіти у працевлаштуванні засобами активізації власних ресурсів, формування активної світоглядної позиції щодо життєтворчості, визначення ціннісних пріоритетів та стимулювання позитивної внутрішньої мотивації щодо професійних успіхів та освітніх досягнень.

Як переконує досвід закладів освіти, у центрі уваги співробітників центрів кар'єри перебувають, зазвичай, студенти випускних курсів, більшість із яких уже працевлаштовані в Україні або мають стійкий намір розпочати трудову діяльність за кордоном. Тому провідною функцією центру кар'єри стає визначення і розвиток ціннісних кар'єрних орієнтацій кожного індивіда, виявлення та аналіз їхніх здібностей, планування можливих варіантів майбутньої професійної кар'єри в Українській державі чи у зарубіжних країнах. Важливо, що до центрів професійної кар'єри часто звертаються молоді фахівці. Відтак співробітники центрів у ході проведення тренінгів активізують сформовані орієнтації фахівців, корегують їхні ціннісно-світоглядні переконання, сприяють перепідготовці і підвищенню кваліфікації, забезпечують розвиток комунікативних якостей, залучають слухачів до активних форм співпраці з різними українськими й іноземними організаціями, обміну досвідом і досягненнями, наприклад в межах організації і проведення конкурсів інноваційних ідей, стартап-проектів, презентацій, майстер-класів тощо.

З-поміж функцій центрів кар'єри при закладах професійної освіти передбачається адаптація суб'єктів навчання в практичній діяльності, підтримка зворотного зв'язку, здійснення моніторингу кар'єрному розвитку та вивчення ринку професій (наприклад, цикли тренінгів «Людина та світ професій» і «Побудова кар'єри», метою яких передбачено ґрунтовне самопізнання для усвідомленого вибору ними майбутнього професійного шляху, максимальної реалізації власних професійних здібностей та підвищення конкурентоспроможності в сучасних умовах).

Отже, на часі – підготовка фахівців із сталим рівнем розвитку кар'єрних орієнтацій, які не тільки бачать суперечливі моменти професійного і кар'єрного зростання, а й визначають конструктивні способи їх вирішення, сприяючи у такий спосіб розв'язанню проблемних питань життєдіяльності особи і досягнення успіху в розвитку професійної кар'єри.

Література

1. Arthur M. B., Khapova S. N., Wilderom C. P. Career success in a boundaryless career world // *Journal of organizational behavior*. 2005. Vol. 26. №. 2. – P. 13–16.
2. Hall D.T., Mirvis, P. Redefining work, work identity, and career success, in *The Oxford Handbook of the Psychology of Working*, David L. Blustein, New York: Oxford University Press, 2013. – P. 203-217.
3. Базиль Л. Професійно-кар'єрне зростання педагогів професійної школи в умовах ринкової економіки: концептуально-світоглядні аспекти // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: тези доп. ІХ міжнар. наук.-практ. конф. (м. Хмельницький, 9-10 листоп. 2017 р.) / редкол.: Н.Г. Ничкало, М.Є. Скиба, В.О. Радкевич [та ін.]. – Хмельницький: ХНУ, 2017. – С. 74-76.

4. Кови С., Колоссимо Д. Правила выдающейся карьеры; пер. с англ. М. Мацковской. – Москва: Манн, Иванов и Фербер; Эксмо, 2013. – 224 с.
5. Кучерявий О.Г. Кар'єрне зростання: особистісний вимір: монографія. – Київ: Слово, 2015. – 224 с.
6. Орлов В.Ф. Кар'єрні орієнтації суб'єктів сучасної професійної школи // Науковий вісник ІПТО Професійна педагогіка, 2017. № 13. – С. 15-21.
7. Шейн Э.Х. Развитие карьеры организации: теоретические и практические вопросы. – Санкт-Петербург: Питер, 2007. – 336 с.

ВЗАЄМОЗВ'ЯЗОК ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИЗНАЧЕННЯ І ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ

Закатнов Д.О.

23dazkum@ukr.net

Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

У динамічних умовах ринкової економіки вибір професії є не поодиноким актом, а процесом, який здійснюється впродовж економічно активного життя людини. Перед людиною, починаючи зі шкільного віку, актуалізуються проблеми, які вимагають формування особистісного ставлення до трудової діяльності, аналізу професійних перспектив і професійних досягнень, прийняття рішення про вибір професії або її зміни, визначення або корекції освітньо-професійної траєкторії і т.п. У вітчизняній педагогіці і психології при вирішенні зазначених проблем орієнтуються на категорію «професійне самовизначення», в той час як в економічно розвинених країнах все більшої популярності набуває категорія «професійна кар'єра». Як наслідок, вітчизняна теорія і практика професійного самовизначення в якості інструменту підготовки особистості до його здійснення спирається на професійну орієнтацію, а США і ряд країн ЄС – на комплекс заходів, які характеризуються як «консультування для кар'єри».

Проблеми професійного самовизначення особистості відображено у чисельних працях Л. Божович, Є. Клімова, Г. Костюка, Є. Павлютенкова, Б. Федоришина та інших вчених. У США та країнах Європи проблеми підготовки молоді до вибору професії та професійного шляху з другої половини минулого століття розглядалися через призму концепту «професійна кар'єра». Теоретичні та методичні аспекти підготовки особистості до вибору та реалізації професійної кар'єри відображено у працях Дж. Холанда, Дж. Крайтса, Д. Сьюпера, К. Хойта та інших дослідників. В останні два десятиліття комплекс психолого-педагогічних проблем, пов'язаних з підготовкою людини до вибору й реалізації професійної кар'єри став об'єктом дослідження й вітчизняних вчених (Л. Базиль, Л.Єршова, В. Лозовецька, В. Орлов та ін.), проте проблема обґрунтування теоретико-методологічного базису зазначених процесів та співвідношення категорій «професійне самовизначення» та «професійна кар'єра» у наукових працях розкрита недостатньо повно. Метою даної статті є виявлення взаємозв'язку між категоріями «професійне самовизначення» та «професійна кар'єра».

Складно визначити період, коли словоформа «професійне самовизначення» посіла своє місце у психолого-педагогічній термінології,

проте, першу згадку про неї ми знайшли в роботі Михайла Басова, опублікованій у 1926 р. [1]. Як засоби підготовки особистості до професійного самовизначення в 20-30-х рр. минулого століття розглядалися професійна консультація і професійної відбір [13]. Сьогодні вони є структурними складовими професійної орієнтації, але ще у 60-х р. минулого століття їх часто розглядали як відокремлені поняття. При цьому під власне професійною орієнтацією розумілося надання молоді інформації про різні професії, їх особливості, виховання стійких інтересів до певної професії або групи професій з урахуванням особистих схильностей учнів [12, с. 544]. Припинення в середині 30-х рр. досліджень комплексу проблем, пов'язаних з підготовкою молоді до вибору професії, в тому числі і підготовкою до професійного самовизначення, було обумовлено переважно ідеологічними мотивами [11].

Дослідження проблеми професійного самовизначення активізувалися в 70-х роках минулого століття. Крім необхідності вирішення теоретичних аспектів цієї проблеми, це було обумовлено, з нашої точки зору, і необхідністю створення інструментарію професійної орієнтації населення, в першу чергу – учнівської молоді. Дослідження проблем професійного самовизначення у вітчизняній психології та педагогіці здійснювалося за декількома напрямками: у контексті закономірностей розвитку особистості (Л. Божович, Є. Клімов, Г. Костюк, М. Пряжников, М. Тітма); як взаємопов'язані процеси соціального і професійного становлення особистості (О. Анісімов, А. Маркова); у зв'язку з життєвими перспективами особистості і плануванням нею майбутнього (М. Гінзбург, Є. Головаха, В. Журавльов); в контексті змін у мотиваційній сфері особистості, зокрема – мотивів вибору професії (К. Платонов, Є. Павлутенков, П. Шавир); як аспект соціального самовизначення (Т. Афанасьєва, В. Сафін, Д. Фельдштейн); як процес прийняття релевантних рішень (С. Гріншпун, А. Карпов, В. Шариков) тощо. Характерною рисою сучасних підходів до визначення сутності професійного самовизначення є аналіз проблеми з позицій логіки особистісного і соціального розвитку особистості. Необхідно відзначити, що в психолого-педагогічних дослідженнях значно розширилися вікові рамки професійного самовизначення. Якщо в 70-80-х рр. ця категорія досліджувалась стосовно переважно школярів, то зараз йдеться про вивчення особливостей професійного самовизначення людини в перебігу практично всього її життя – від підготовки до вибору професії, до припинення професійної діяльності.

У педагогіці «професійне самовизначення» розглядається як організована усвідомлена діяльність учнів, спрямована на досягнення готовності до професійного вибору за умови надання їм психолого-педагогічної підтримки [18]. У психології прийнято розглядати професійне самовизначення і як процес, і як результат вибору особистістю своїх позицій і цілей в контексті перспектив професійної діяльності (Є. Клімов, В. Синявський, Б. Федоришин та ін.). За такого підходу його можна розглядати і як серію специфічних завдань, які ставить суспільство перед особистістю, і як процес поетапного прийняття рішень, які дозволяють збалансувати професійні переваги людини і потребу суспільства в кадрах, і як процес формування індивідуального стилю життя, частиною якої є професійна діяльність [16].

Варіативними є й підходи до визначення психологічних механізмів професійного самовизначення. Самовизначення як особистісне

новоутворення старшого шкільного віку, пов'язане з формування внутрішньої позиції дорослої людини, з усвідомленням себе як члена суспільства, з необхідністю вирішувати проблеми свого майбутнього визначала Л. Божович [4]. Дослідниця акцентувала увагу на двоплановості самовизначення, яке здійснюється і через вибір конкретної професії і через загальні, позбавлені конкретності пошуки сенсу свого існування» [3, с. 393].

У психологічному плані розкриття сутності самовизначення особистості, не можна не спиратися на суб'єктивну сторону самосвідомості, тобто усвідомлення людиною власного «Я». Тобто особистість, що самовизначилася – це суб'єкт, який усвідомив, що він хоче (життєві цілі, життєві плани, ідеали), що він може (свої можливості, схильності, обдарування), чим він є (свої особистісні і фізичні властивості) і готовий функціонувати в системі суспільних відносин. Значна кількість дослідників розглядає професійне самовизначення в контексті проблеми життєвого самовизначення (А. Деркач, Е. Зеєр, М. Пряжников, С. Чістякова та ін.). Це зумовило появу робіт, в яких розглядалася взаємозумовленість професійної діяльності і життєвих планів особистості, системи її відносин до життя, суб'єктивного визначення успішності тощо. Важливим є трактування М. Пряжниковим [14, с. 17] життєвого самовизначення, оскільки воно, по-перше, включає професійне самовизначення, і, по-друге, реалізується в контексті життєвого шляху людини. При цьому в ряді випадків сенс життя може лежати поза полем професійної діяльності і в даному трактуванні психолого-педагогічної категорії «професійне самовизначення» перетинається з категорією «професійна кар'єра».

Принагідно зазначимо, що професійна кар'єра тривалий період виступала об'єктом досліджень різних наукових дисциплін (соціології, політології, менеджменту тощо), не пов'язаних безпосередньо з педагогікою та психологією. Якщо у зарубіжних дослідженнях ці терміни активно використовуються більш ніж півстоліття, у вітчизняних психолого-педагогічних дослідженнях ці категорії стали предметом дослідження відносно недавно. Починаючи з середини 1990-х рр., – в наукових виданнях, присвячених переважно проблемам психології управління персоналом, з'являється цілий ряд визначень кар'єри. При цьому це поняття трактувалося як в широкому, так і у вузькому сенсах. Так, професійну кар'єру в широкому сенсі як індивідуально усвідомлені шляхи самовираження і задоволення працею, поступове просування по службовій сходінці, зміна навичок, здібностей, кваліфікаційних можливостей і розмірів винагороди, пов'язаних з діяльністю працівника визначив А. Кібанов [5]. Такі дослідники, як А. Маркова [9] і Ю. Укке [17], пропонували широке розуміння кар'єри як професійного просування, професійного зростання, як процесу професіоналізації (вибір професії → оволодіння нею → зміцнення професійних позицій → досягнення майстерності).

Професійна кар'єра розуміється і як індивідуально усвідомлені позиції, і поведінка, пов'язані з трудовим досвідом і діяльністю протягом економічно активного періоду життя людини. Тому основою побудови кар'єри є «Я-концепція» особистості. Р. Кричевський відзначав, що професіоналізм є якісною характеристикою особистості і що лише реалізуючи себе як особистість, людина виступає справжнім творцем свого «акме» [6, с. 13]. За

такого підходу посадове просування виступає не як самоціль, а лише як один з варіантів, засобів самореалізації, до числа яких можна віднести і професійне вдосконалення. І. Ладанов визначав кар'єру не лише як просування по посадовим сходинкам, але й як процес реалізації людиною себе, своїх можливостей. Він зазначав, що високий професіоналізм виступає в якості важливої, але не єдиною детермінанти успішного професійного та особистісного розвитку, поєднаного з ефективним кар'єрним просуванням [8]. На думку М. Пряжнікова, значна кількість людей обирає не стільки професію, скільки спосіб життя, де професія виступає в якості одного із засобів його реалізації [15, с. 128]. Слід зазначити, що в даному випадку думка автора певною мірою збігається, але в контексті проблеми професійного самовизначення, з точкою зору С. Кряжде, який вказував, що професійне самовизначення на етапі оптиці має подвійний характер – школяр вибирає або конкретну професію, або ж свій майбутній соціальний статус. Правда, на думку вченого, професійне самовизначення на рівні соціального вибору є як би нижчим рівнем самовизначення у порівнянні з вибором конкретної професії [7]. У той же час ряд дослідників підкреслюють самотійну значимість орієнтації на соціальний статус професії при формуванні учнем життєвого плану. Так, наприклад, Ф. Філіппов стверджував, що професійне самовизначення містить в собі орієнтацій на певну соціальну позицію, що передбачає усвідомлення людиною свого соціального минулого, сьогодення і майбутнього [19]. В цьому аспекті зміст понять «професійне самовизначення» і «професійна кар'єра» досить близькі, хоча «спосіб життя» і «соціальний статус» не є тотожними феноменами.

У працях вітчизняних науковців розкривається психологічний зміст поняття «професійна кар'єра». Так, наприклад, А. Бодальов і Л. Рудкевич визначають такі складові психологічного наповнення цих понять: характер цілей, які ставить людина, включаючись в один з видів діяльності, які є значущими для держави, громадянином якої він виступає, і важливих для суспільства, членом якого він є; система мотивів, які спонукають людину виконувати діяльність, в більшій чи меншій мірі корисну для держави і суспільства, а також стоїть за цими мотивами система цінностей; ступінь актуалізації в процесі діяльності здібностей людини, що виявляються в конкретних вчинках і справах, які свідчать про досягнутий рівень професіоналізму [2].

Аналіз різних концепцій професійної кар'єри дозволив Т. Гнідин і Т. Неструєвій виокремити сфери їх перетину. Дослідники вказують, що в більшості визначень професійна кар'єра:

- розглядається як динамічне явище (послідовність змін професій, статусів, ролей, видів робіт і т.д.);
- включена в професійний простір розвитку особистості і розглядається як одна з форм самореалізації;
- ставитися до критеріїв соціальної адаптивності і успішності життєвого шляху;
- має індивідуальний характер;
- являє собою усвідомлений і певною мірою структурований професійний проект [10].

Останнє положення є найбільш цікавим для нас, оскільки багато дослідників (Є. Павлютенков, М. Піддячий, В. Синявський, Б. Федоришин та ін.) зазначали, що одним з результатів професійного самовизначення є сформованість особистого професійного плану (перспективи) який можна в даному контексті ототожнювати з професійним проектом.

Аналіз досліджень, присвячених проблемі формування готовності особистості до професійного самовизначення (О. Мельник, С. Чистякова, С. Шершня та ін.) та проектування професійної кар'єри (С. Алексєєва, В. Малікова, О. Нагорна, В. Орлов та ін.) дозволяє зробити висновок, що в структурному відношенні вони досить близькі, а в змістовному – готовність до проектування професійної кар'єри є більш широкою і виходить за рамки власне професійної діяльності. Таким чином, при розгляді професійного самовизначення в тісному взаємозв'язку з життєвим і особистісним самовизначенням, поняття «професійна кар'єра» і «професійне самовизначення» виявляються цілком співвідносними. Але оскільки професійну кар'єру більшість дослідників пов'язують не тільки з власне професійною діяльністю, а й іншими подіями в життєвому полі людини, то дана категорія є, на нашу думку, більш широкою в порівнянні з категорією «професійне самовизначення».

Отже, категорія «професійне самовизначення» є об'єктом вивчення вітчизняних педагогів і психологів з 20-х рр. минулого століття і в процесі своєї еволюції значно змінилася як у змістовному плані, так і стосовно вікового діапазону об'єкта вивчення. Професійне самовизначення розглядається як вибіркоче ставлення особистості не тільки до конкретної професії, а й світу професій в цілому; професійне самовизначення є актуальним для особистості протягом усього періоду її професійного розвитку. Категорія «професійна кар'єра» знаходиться на стадії свого понятєвого становлення і визначається як спосіб досягнення цілей і результатів в основній формі особистісного самовираження, як досягнутий людиною результат професійної діяльності і набутий соціальний статус, як індивідуальний трудовий шлях людини, його діяльність, виражена в професійній і посадовій формі. Категорія «професійна кар'єра» в змістовному наповненні є ширшою порівняно з категорією «професійна кар'єра», але має місце тенденція щодо їх зближення за змістовним наповненням і, не виключено, що з часом вони будуть розглядатися як тотожні.

Література

1. Басов М. Я. Личность и профессия: К научному обоснованию выбора профессии / М. Я. Басов. – М.-Л.: Государственное издательство, 1926. – 68 с.
2. Бодалев А.А. О содержательном наполнении понятия «карьера» и её вариантах // Как становятся великими или выдающимися? / А.А. Бодалев, Л.А. Рудкевич. – М.: КВАНТ, 1997. – С. 53-57.
3. Божович Л.И. Личность и ее формирование в детском возрасте / Л.И. Божович. – М.: Просвещение, 1968. – 464 с.
4. Божович Л.И. Этапы формирования личности в онтогенезе / Л.И. Божович // Вопросы психологии. – 1979. – № 4. – С.23-24.
5. Кибанов А.Я. Управление деловой карьерой персонала / А.Я. Кибанов // Управление персоналом организации: учебник / под ред. А.Я. Кибанова. – М.: ИНФРА, 1997. – С. 298-307.
6. Кричевский Р.Л. Если вы – руководитель... Элементы психологии менеджмента в повседневной работе / Р.Л. Кричевский. – М.: Дело, 1998. – 382 с.

7. Крягжде С.П. Психология формирования профессиональных интересов / С.П. Крягжде. – Вильнюс: Мокслас, 1981. – 195 с.
8. Ладанов И.Д. Психология управления рыночными структурами: Преобразующее лидерство / И.Д. Ладанов. – М.: [б. и.], 1997. – 288 с.
9. Маркова А.К. Психология профессионализма / А.К. Маркова. – М.: Знание, 1996. – 308 с.
10. Невструева Т.Х. Динамика карьерных ориентации личности руководителя / Т.Х. Невструева, Т.Г. Гнедина // Социальные и гуманитарные науки на Дальнем Востоке. – 2006. – № 1 (09). – С. 51-59.
11. О педагогических извращениях в системе Наркомпросов. Постановление ЦК ВКП (б) от 4 июля 1936 г. // Директивы ЦК ВКП (б) и постановления советского правительства о народном образовании за 1917 – 1947 гг. – М.-Л.: Изд-во АПН РСФСР, 1947. – С. 190-193.
12. Педагогическая энциклопедия. – М.: Советская энциклопедия, 1966. – В 4 т. – Т. 3. – 879 с.
13. Профессиональная консультация и профессиональный отбор / А.Ф. Кларк, А.В. Билибин, А.А. Кушинников. – М.-Л.: Гострудиздат, 1930. – 204 с.
14. Пряжников Н.С. Профессиональное и личностное самоопределение / Н. С. Пряжников. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
15. Пряжников Н. С. Психологический смысл труда: учеб. пособие к курсу «Психология труда и инженерная психология» / Н.С. Пряжников. – М.: Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1997. – 352 с.
16. Сергеев О.В. Организационно-педагогические проблемы повышения образовательного уровня учащихся в условиях профориентационной работы: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / О.В. Сергеев. – Москва, 2001. – 157 с.
17. Укке Ю.В. Разработка психологических проблем профессиональной ориентации в США / Ю.В. Укке // Вопросы психологии. – 1971. – № 1. – С. 170-179.
18. Феоктистова Т.В. Профориентация как средство обеспечения основ трудовой социализации школьников: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Т.В. Феоктистова. – Казань, 2005. – 188 с.
19. Филиппов Ф.Р. Социально-профессиональная ориентация школьников / Ф.Р. Филиппов // Выбор профессии: мотивы и их реализация. – М.: Знание, 1986. – С. 20-27.

ПРАКТИКА ВИКОРИСТАННЯ СТОРІТЕЛІНГУ В ПРОФЕСІЙНОМУ КОНСУЛЬТУВАННІ ДОРΟΣЛИХ

Давидюк М.О.

marina_davydyuk@ukr.net

**Вінницький державний педагогічний університет
імені Михайла Коцюбинського**

Середина життя людини часто супроводжується особистісними та професійними кризами, психологічним змістом яких стає знецінення юнацьких мрій, переоцінка цінностей, вичерпаність наявних життєвих смислів і пошук інших. Саме в цьому віці часто виникає розчарування у власній професійній діяльності, відчуття помилкового вибору фаху.

Психологічний зміст переживань особистості в середньому віці найчастіше пов'язується з самооцінкою, оцінюванням свого місця і ролі в соціальному житті, зі зміною свого соціального статусу, з переосмисленням свого життєвого призначення. Тому більшість людей, вступаючи в середину дорослості, прагнуть почати життя з початку, знайти нові шляхи й способи самоактуалізації, зокрема у професійній сфері.

В останню третину XX ст. темпи соціальних змін стрімко зросли й охопили усі аспекти соціального життя, в тому числі й професійного. На думку американського вченого Ф. Хадсона, більшості людей, які живуть у сучасних постіндустріальних суспільствах, доведеться в майбутньому реалізувати «декілька професійних кар'єр упродовж життя» [3]. Традиційно професійна кар'єра людини являла собою лінійну послідовність етапів кар'єрного зростання. Натомість в умовах швидких змін ринку праці стабільна кар'єра зустрічається вже не так часто. Усе більша кількість людей змушена по декілька разів за своє життя змінювати місце роботи. Так, А. Тоффер зауважує, що сучасна людина змінює, в середньому, за своє життя від 5 до 10 робочих місць [3].

Мотивами зміни професійної сфери в зрілому віці виступають трансформовані життєві цілі й цінності, на перший план у системі яких виходить сімейне життя і здоров'я [1]. Загалом зміна професії стосується тих осіб, яких до цього спонукають певні життєві обставини: вимушені зміни місця проживання, роботи, брак необхідних коштів, зміни в соціальному статусі. Разом з ними змінюють свій фах і ті люди, які відчують, що їхні здібності й потенціал використовуються не повною мірою на тій посаді і в тій сфері, де вони зараз працюють. Вивчення процесів мотивації професійної діяльності засвідчує, що розмивання позитивної професійної ідентичності провокує розчарування в професії, обраній в юності, а також дискомфортні умови праці, що не залежать від самої особистості (постійні конфлікти у виробничому колективі, порушення санітарно-гігієнічних норм праці, авторитарний стиль керівництва, неможливість виявити ініціативу, власний творчий потенціал, відсутність перспективи кар'єрного зростання, низька заробітна плата, утиски через конфесійну чи етнічну належність спеціаліста).

Як зауважують дослідники, серед провідних причин зміни місця роботи – прагнення отримати більш високий соціальний статус і прагнення самовдосконалення, розвитку особистості. Менш значущими виявляються переосмислення свого місця в житті, незадовільна реалізація своїх здібностей на рівні попередньої професії, інтерес до нової структури діяльності й бажання досягнути успіху в обраній фаховій сфері. Здобуття нової професії в зрілому віці пов'язується не лише з бажанням працювати в іншій галузі, важливою виявляється можливість особистісного саморозвитку, потреба в розширенні знань і набутті нових практичних навиків тощо [7].

Часто доросла людина, особливо та, яка змушена була піти з попереднього місця роботи через складні життєві обставини, не може визначитись, яку професійну сферу їй обрати. Допомогти в цьому покликана грамотна профконсультація, що може бути проведена психологом, соціальним працівником, співробітником центру зайнятості населення. Але, як свідчать дані соціально-психологічних опитувань, такі консультації часто виявляються непродуктивними, і мало в чому впливають на вибір професії в зрілому віці: частіше за все клієнти центрів зайнятості погоджуються на роботу, яка спроможна хоч у чомусь задовольнити їхні очікування, наприклад, стабільний, хоч і невеликий, дохід, гарантований соціальний пакет, доступність (для людей, котрі мають обмеження за станом здоров'я).

Більш гостро проблема грамотного й адекватного потребам клієнта професійного консультування постає у випадку, коли людина переживає певні

особистісні кризи (вікові, екзистенційні, травматичні тощо), і як наслідок – має розчарування у своїй професійній діяльності. Тут уже консультування покликане допомогти знайти новий орієнтир для саморозвитку, нову сферу застосування власних зусиль і особистісного потенціалу клієнта, відкривши останньому шлях виходу з кризи [2, с.111; 4, с. 24-28].

Певний досвід роботи з людьми, які здобувають другу вищу освіту, а також участь у волонтерській діяльності, спрямованій, зокрема, і на працевлаштування осіб, постраждалих від воєнного конфлікту на Сході України, дозволяє систематизувати дані про використання технології «історій, які надихають» – сторітеллінгу – у професійному груповому консультуванні дорослих.

В основу технології сторітеллінгу (буквально перекладається як «розказування історій») покладено загальновідомий психологічний фактор: історії порівняно з якоюсь іншою формою передачі інформації більш виразні, захопливі й цікаві, вільно асоціюються з особистісним досвідом, легше запам'ятовуються. Історії мають потужний вплив на формування переконань і поведінки людини: історія, доречно згадана й розказана в потрібний час і потрібних обставинах справляє сильне враження на слухачів, може мати виховний ефект, спонукати слухачів до самовдосконалення.

Сторітеллінг, на думку психологів – це переповідання різного роду міфів, казок, притч, переказів. Ці розповіді можуть складатися як про реальних, так і про вигаданих героїв, основою їх створення є подібності і аналогії, які метафорично втілюються в сюжеті історії.

Як стверджують дослідники і психологи-практики, що використовують сторітеллінг у своїй роботі, варто дотримуватися певних правил застосування цієї технології: саме від цього залежатиме ефективність історії: у сюжеті має бути присутнім типовий представник цільової аудиторії, проблеми, згадані в розповіді, мають бути суголосними реальним життєвим обставинам слухачів, а персонажу (головному герою) історії притаманні більш виражені порівняно з пересічною людиною особистісні якості (свого роду гіперболізовані моральні чесноти) – кмітливість, мотивованість, цілеспрямованість, мужність, стресостійкість тощо. Сюжет історії повинен мати стрімкий розвиток: саме так вдається заінтригувати слухачів і викликати у них відповідний емоційний настрій [5].

Історії дозволяють нам відчути самому ті події, які в реальності нам недоступні, і тим самим підготуватися до можливого майбутнього – навіть якщо воно ніколи не настане. Як відомо, будь-який справді талановитий літературний твір – це не каталог подій і не збірка вишуканих метафор, а щонайперше – джерело нового досвіду. Читаючи книгу, ми дістаємо шанс прожити чужі життя і відповідно зробити для себе певні життєві висновки.

Правила створення історій включають декілька загальних рекомендацій, що є спільними для всіх вікових груп слухачів і для досягнення різноманітних цілей – навчальних, виховних, розвивальних, мотиваційних тощо.

По-перше, історія в сторітеллінгу – це мандри у внутрішньому світі героя, важливий не сюжет сам по собі, а те, як події впливають на героя. Ефект сторітеллінг матиме тоді, коли оповідає про розв'язання внутрішньої проблеми героя або про те, як він не в силах з цією проблемою впоратися. Сюжет є лише зовнішньою оболонкою провідної внутрішньої пригоди.

По-друге, потрібна особлива увага до деталей: у сторітеллінгу не має місця для абстрактних понять, завжди потрібна конкретика, щоб клієнтові легше було зорієнтуватися в тих поведінкових стратегіях, які обирає герой історії, і «приміряти» їх на себе, на свої стратегії виходу з проблем, тобто будь-яка подія повинна бути пропущена крізь призму досвіду героя.

По-третє, в історії для сторітеллінгу обов'язково має бути наявним конфлікт, а мета розповіді повинна відчуватися вже на самому початку. Це може бути конфлікт між реальністю і уявленнями героя про цю реальність, між справжніми й оманливими устремліннями героя, конфлікт між ним і його оточенням. Таким чином, мета історії – розв'язання наявного конфлікту. Часто саме в цьому моменті розповіді світогляд героя змінюється і слухачі історії разом із героєм дивляться на світ новим поглядом. Герой історії має подолати проблеми і перешкоди, які спочатку сприймалися як нездоланні.

По-четверте, в історії повинен бути зв'язок між всіма її змісто- і формотворчими елементами: кожна подія, учинок, опис поставатимуть у причинно-наслідковій взаємозалежності. У будь-якому зв'язному тексті адекватна людина шукатиме ланцюжок причин і наслідків, тому в сторітеллінгу один елемент має «впливати» з іншого, якщо цього слухач не відчуватиме, то може не повірити в історію взагалі.

В основу власного підходу до роботи з історіями дорослих людей ми поклали розроблені Клаусом Фопелем алгоритми роботи з конкретними вигаданими сюжетами [6]. Розробляючи прийоми роботи з технологією сторітеллінгу в професійному консультуванні дорослих, варто пам'ятати, що дорослий клієнт має попередній професійний досвід, що дозволяє обговорити з ним питання: Хто Ви за фахом? Вам подобається Ваша робота? Ви відчуваєте, що розвиваєтесь? Що заважає Вам працювати творчо? Як у Вас складаються стосунки з колегами? Чи сильно залежите Ви від своїх колег і керівництва? Чи існують у Вашому робочому колективі певні норми й неписані правила? Чи всіх норм дотримуються Ваші колеги? А Ви дотримуєтесь цих правил з доброї волі? Що саме не влаштовує Вас у теперішній роботі? Такого типу питання допоможуть виявити приховані мотиви зміни місця роботи, з'ясувати, чого хочеться клієнту саме зараз і відрізнити справжню незадоволеність роботою від професійного вигорання.

На цьому етапі консультування клієнта або після проведення його психодіагностичного обстеження (з метою виявлення певних здібностей чи готовності до опанування нової сфери діяльності, змін умов чи місця праці тощо) можна запропонувати переповісти історію власного життя в незвичний спосіб: створити чотири різні версії автобіографії на основі розвитку взаємин власної індивідуальності з чотирма різними стихіями – вогнем, водою, землею, повітрям.

При цьому важливо акцентувати увагу на таких моментах: чи любите Ви цю природну стихію, чи боїтеся її, чи взаємодієте з нею і в який спосіб? Які особливі події Вашого життя пов'язані з цією стихією? Чи подобається вона Вам з погляду суто естетичного? Яке Ваше філософське ставлення до цієї стихії? Такий спосіб оповідання власної життєвої історії дозволить звернути увагу клієнта на значущі події в його біографії, можливо, знайти ті точки відліку, з яких бере початок інтерес людини до окремих об'єктів і явищ

довколишньої дійсності, що безпосередньо впливає на розвиток інтересів пізнавальних, естетичних і надалі – професійних.

Так, приміром, один з клієнтів, 37-річний охоронець, пригадав, як у дитинстві заворожено спостерігав за роботою дядька в кузні і отримував просто таки естетичне задоволення від вигляду спалахів вогню, зловивши себе на думці, що йому справді все життя подобалось бачити своєрідний танець вогню – при розведенні вогнища в поході, під час салютів і феєрверків, фаєр-шоу. Після звільнення з роботи через закриття фірми чоловік не знав, чим зароблятиме на життя – освіти він не мав, натомість мав певні фізичні обмеження. Згодом він висловив бажання отримати професію пекаря.

Для того, щоб полегшити роботу клієнта над цією вправою, можна запропонувати йому скласти для кожного варіанта біографії список, у якому перерахувати важливі події, змінені життєві установки, конфлікти й ухвалені свого часу рішення. Можна дібрати заголовок до кожної з біографій (нам зустрічалися «Джерела моєї радості», «Вогонь, що спалив мої сподівання», «Невагомість як порятунок» тощо).

Варто зауважити, що давати заголовки не всі бажають, адже це, по суті, стає назвою певного відрізка життя, і не всі клієнти під час перших консультацій психологічно готові до осмислення пройденого шляху, до того ж чоловікам ця вправа дається важче, ніж жінкам.

Особлива категорія – учасники бойових дій, яким взагалі важко адаптуватися до мирного життя. Профконсультування цієї категорії клієнтів має відбуватися в складі комплексної соціально-психологічної реабілітації, тому виконання усіх вправ, пов'язаних із написанням історій, варто узгоджувати з психологом.

Наступний етап роботи з написанням історій краще провести в умовах групової зустрічі. У завданні для групи учасникам потрібно буде розібратися з уявною ситуацією, яка може викликати почуття дискомфорту. Що станеться з людиною, якщо відібрати в неї весь спосіб її життя, позбавити усіх зв'язків, позбавити свободи вибору?

Ми можемо відкрити самих себе, оповідаючи історію власного життя, а можемо помістити себе в уявну екстремальну ситуацію і спрогнозувати, як будемо поводитися в тій версії життєвих подій. Запропонуйте учасникам уявити, що вони приречені на ув'язнення в одиночній камері, і невідомо, коли зможуть вийти на волю.

Зверніться до них зі словами: «Вигадайте самі ті обставини, які привели вас у в'язницю, і уявіть один день, що його ви проводите в ізоляторі. Опишіть цей день у найменших подробицях, зосередившись на тому, що дає вам надію. Що допомагає вижити?»

Більшість клієнтів центрів зайнятості, які беруть участь у наших групових зустрічах, вказують на такі непересічні особистісно значущі речі, як щастя своєї родини, своїх рідних і друзів; зустрічаються також відповіді про особистісну цінність власної гідності («гідно пройти всі випробування, не зрадити себе, своїх принципів»), релігійних переконань («не зрадити своєї Віри в Бога», «завжди залишатися вірним біблійним заповідям»), кохання («вижити заради своєї коханої»), творчості («мої вірші завжди рятуватимуть від безнадії»).

Після завершення роботи просимо учасників розбитися на підгрупи по троє і зачитати вголос власні тексти, обмінятися враженнями. Обговорення в трійках, на думку К. Фопеля, підходить якнайкраще для озвучення інтимних переживань, які викликає ця вправа.

На рефлексивному етапі вправи ставимо учасникам питання: як змінювалися Ваші почуття в процесі роботи? Що Ви найбільше цінуєте в житті? Наскільки виразно відчуття цього цінного виявлялося у вашому житті до сьогоднішнього дня?

Осмислення написаних учасниками історій дозволяє їм побачити, що найбільш значуще в їхньому житті, і зробити таким чином ще один крок до професійного самовизначення. Потім учасникам пропонується вправа «Новий світ», завдання якої – допомогти людині усвідомити можливість керувати обставинами власного життя. В інструкції для учасників пропонуємо записати три іменники, які першими спадуть на думку, наприклад, *вазон, холодильник, окуляри*, потім – вигадати новий світ, якого ніколи до цього часу не існувало, і описати ландшафт цього світу, звертаючи увагу на деталі (Вас ніколи тут не було, і в той момент, коли ви описуєте місцевість, там немає жодної живої істоти). На цей етап виконання вправи відводиться до семи хвилин.

Наступний етап – описати першу людину, яка виникає в новоствореному ландшафті, при чому цієї людини ви ніколи в житті не бачили. Натомість маєте описати не лише зовнішність цього персонажа, а й історію його життя, характер, темперамент, світогляд (до семи хвилин).

На завершення своїх історій пропонуємо учасникам запропонувати дію, в якій мають бути присутніми ті три іменника, що їх ми вигадали на початку, при чому в сцені повинен бути задіяний і ландшафт, і вигаданий нами персонаж (до 10 хвилин).

Озвучувати власні історії учасники можуть за бажанням. Для рефлексивного етапу корисними будуть питання типу: що вам сподобалось у цьому завданні? Що дала вам особисто історія з вигаданим світом і персонажем? Наскільки типовим є ваше власне життя? Що вас лякає в повсякденності? Чого ви прагнете уникати? Наведемо уривок з історії 43-річної Ірини, жінки, яка пішла з посади менеджера з продажів через сімейні обставини. Вона намагалася займатися фрілансом, виготовляти на замовлення торти (їй потрібно було доглядати за хворим батьком і якомога більше часу проводити вдома), але нічого з того не виходило. Вона не хотіла отримувати інший фах, натомість прагнула знайти себе в сфері роботи з людьми. Три іменники, придумані нею на початку вправи, – *вітер, сонце, книжка*.

«Я бачу порожній пляж. Повітря холодне, зимне, вітер не дуже сильний. Сонце скочується до заходу, наступає надвечір'я. Морські хвилі викочують на берег маленькі мушлі й камінчики різних форм і розмірів. Раптом з-за лінії горизонту з'являється моторний човен, пристає до берега. З нього вистрибує жінка в синьому гідрокостюмі – очевидно, що вона займалася дайвінгом, бо витягає з човна відповідне приладдя. Вона струнка, не дуже висока, має міцно стиснуті уста, виразну зморшку поміж брів, зосереджений вираз обличчя. Напевне, щось її турбує. Все її життя – суцільна боротьба за виживання: спочатку в школі і у дворі провінційної багатоповерхівки, де її дражнили «потворою», «чудиськом» через нетипову зовнішність, потім у лікарнях, де

вона прагнула позбутися деяких вроджених вад, потім в інституті і на виробництві, де вона постійно мусила доводити чоловічому оточенню, що не гірше за них розбирається в різних механізмах, фізичних і математичних формулах, у технологіях виробництва. Потім була низка економічних криз, у які раз за разом потрапляла її нещасна країна, і тоді теж доводилося виживати, боротися за кожен копійчину, підтримувати батьків, народжувати і ростити дітей, виривати чоловіка з лап «зеленого змія». Нарешті вона може трохи часу приділити собі, відчути себе сильною, а в цьому насправді допомагають самотні морські прогулянки і дайвінг. Але жінка все одно відчуває якусь порожнечу всередині. Раптом вітер приносить їй аркуш, вочевидь вирваний з якоїсь старої книжки. Жінка ловить його, повертається до останніх променів сонця, аби розібрати намоклий текст. «Хочеш торкнутися троянду – рук посікти не бійся...» Невже це – Омар Хайям? Напевне, це послання, – думає, посміхаючись, жінка, і присідає задумливо на холодний пісок, мимохідь роздивляючись вигадливі мушлі, винесені на берег хвилями...».

Ймовірно, жінка переповіла коротку історію свого власного життя, акцентуючи, що вона – боєць, якого не лякають різні обставини. В обговоренні вона не хотіла брати участь, але після роботи з групою зізналася, що насправді боїться залишитися самотньою – батько вже дуже старенький, чоловік давно помер, діти вирости і скоро можуть поїхати з рідного міста, закінчивши школу, тому вона дуже хоче працювати з людьми, і можливо, навіть, у колл-центрі чи в соціальній службі.

На завершення пропонуємо учасникам історії пересічних людей, які в різних періодах власного життя круто змінювали траєкторію своєї кар'єри: Федір Смахов, психолог, який став столяром, відомі танцівники Олексій та Ірина Басманови, які стали сільськими учителями, фінансовий директор Наталія Лібет, які після успішної кар'єри в американському холдингу знайшла себе в продюсерській діяльності, Сергій Толбатов, травматолог-ортопед із Авдіївки, який перекваліфікувався на бджоляра, кандидат філософських наук, викладач КНУ ім. Т. Шевченка Олена Гончар, яка стала футбольним оглядачем, й інші, не менш захоплені історії про сміливців, які прагнули змін. Такі історії, після виконання попередніх вправ, насправді можуть надихнути слухачів до саморозвитку, мотивувати вийти із зони комфорту, перестати почуватися жертвами обставин і відчути себе суб'єктами власних особистісних трансформацій.

Звісно, на цьому етапі потрібен грамотний профконсультаційний супровід клієнта, підказки щодо сфери професійної орієнтації, що ґрунтуються на результатах психодіагностики, психологічна підтримка прогресивних самозмін особистості, обґрунтований висновок щодо індивідуальних особливостей і фахових можливостей людини, яка прагне змінити професію. На завершальному етапі професійної консультації дорослих можуть бути використані інші методи роботи з клієнтом, сторітеллінг краще застосовувати на перших етапах консультування в якості інструменту стимулювання до змін, для того, щоб допомогти особистості зорієнтуватися у своїх справжніх прагненнях і очікуваннях від професійної діяльності.

Напрямами наших подальших досліджень стануть методи і форми організації роботи з дорослими людьми, які здобувають другу (чи третю або четверту) професійну освіту в зрілому віці.

Література

1. Овсяннікова В.В. Особливості професійної кар'єри особистості / В.В. Овсяннікова // Проблеми сучасної психології: зб. наук. пр. / Ін-т психології ім. Г.С. Костюка НАПН України, Держ. вищ. навч. закл. «Запоріж. нац. ун-т». – Запоріжжя: ЗНУ, 2013. – № 1. – С. 91–104.
2. Панок В.Г. Психологічне консультування: теорія та практика: навч.-метод. посіб. / В.Г. Панок, І.М. Зварич, Я.В. Чаплак, О.М. Чернописький. – Чернівці: Чернівецький нац. ун-т, 2011. – 272 с.
3. Перминова Елена Николаевна. Мотивы смены работы «Белых воротничков» // Вестник ВятГУ. 2010. №4. URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/motivuy-smeny-raboty-belyh-vorotnichkov> (дата звернення: 22.09.2018)
4. Професійне консультування безробітних в центрах зайнятості: метод. рек. / Шелест І.І., Корчевна О.В. – К.: Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України (ІПКДСЗУ) – 2002. – 32 с.
5. Симмонс Аннет. Сторителлинг: как использовать силу историй / Аннет Симмонс; пер. с англ. А. Анваера. – М.: Манн, Иванов и Фербер, 2013. – 264 с.
6. Фопель К. Мастерская историй: сочинение личных историй в групповой психологической работе / Клаус Фопель; пер. М. Травкова. – 2-е изд. (эл.). – Москва: Генезис, 2016. – 218 с.
7. Чуйко О. Мотиваційні чинники кар'єрних орієнтацій сучасних жінок / О. Чуйко, Х. Стецюк: зб. наук. праць: філософія, соціологія, психологія. Вип. 18, Ч. 2. – Івано-Франківськ: ДВНЗ «Прикарпат. нац. ун-т ім. В. Стефаніка», 2013. – С. 103-111.

ПРОБЛЕМИ РЕАЛІЗАЦІЇ ДЕРЖАВНОЇ ПОЛІТИКИ ЩОДО ЗАЙНЯТОСТІ НАСЕЛЕННЯ В УМОВАХ РИНКОВОЇ ЕКОНОМІКИ

Супрун В.В.

k0ss@i.ua

**Центральний інститут післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ
«Університет менеджменту освіти» НАПН України**

У нових соціально-економічних умовах розвитку України зростає необхідність формування механізмів ефективної державної політики зайнятості, яка забезпечує узгодженість інтересів усіх верств населення та збалансованість суспільного розвитку. Соціально-економічний розвиток України значною мірою залежить від рівня зайнятості населення, як суспільно-корисної діяльності громадян, що не суперечить чинному законодавству і приносить їм, як правило, заробіток чи трудовий дохід. Саме тому формування сучасного механізму забезпечення зайнятості населення є вкрай актуальним, а реформи у сфері зайнятості проголошено Урядом України як одне з ключових завдань.

Надзвичайно актуальними залишаються також питання, пов'язані з визначенням пріоритетних напрямів регулювання ринку праці та зайнятості населення на державному й регіональному рівнях в умовах економічної нестабільності та формування ринкової економіки України. Адже ринок праці та зайнятість населення мають важливе значення в системі ринкових відносин держави, а подальший розвиток економіки пов'язаний саме з використанням людських ресурсів. Ефективне використання всіх людських здібностей багато в чому залежить від стану самого ринку праці. Актуальність цієї теми підтверджується даними, згідно з якими, 90 % зайнятого населення становлять наймані працівники, фінансовий стан яких залежить лише від заробітної плати.

Закономірно, що у нових соціально-економічних умовах постає питання, які заходи необхідно передбачити, які способи слід обирати, щоб забезпечити реальне вдосконалення державної політики зайнятості як інструмента соціально-економічного розвитку країни. Адже відомо, що визначення пріоритетів є важливою умовою ефективності здійснюваних дій.

Зауважимо, що в Україні спостерігаються негативні тенденції у формуванні ринку праці, зайнятості населення виявляються у високому рівні безробіття, низькій динаміці створення нових робочих місць та оплати праці, дисбалансі на ринку освітніх послуг, який не відповідає потребам ринку праці і вимогам економіки, розбалансованості між вільними робочими місцями та необхідним рівнем кваліфікації працівників тощо. Безумовно, як складник ринкової економіки ринок праці є механізмом узгодження інтересів роботодавців та найманої робочої сили.

Практика свідчить, що в сучасних умовах в Україні склалася певна система державного регулювання ринку праці на різних рівнях управління. Водночас інтеграція України до умов світового економічного простору потребує подальшого вдосконалення механізмів державного і регіонального регулювання ринку праці та зайнятості населення, спрямованого на підвищення конкурентоспроможності економіки на основі підготовки конкурентоспроможної робочої сили, аналогічно розвиненим країнам, упровадження нових підходів до державного регулювання ринку праці, взаємодії із суб'єктами управління інших рівнів.

Відтак сучасний етап розвитку економіки України передбачає як один зі способів економічного зростання держави перебудову систем управління різними структурами, підприємствами, установами, організаціями й зайнятості населення. Важливу роль у цьому процесі відіграють наукове обґрунтування та прогнозування політики зайнятості населення, створення ефективного й цивілізованого ринку праці. Оскільки зайнятість та ринок праці є пріоритетними напрямками загальноекономічних процесів, вони є ефективним інструментом для виконання економічних завдань. Водночас ринок праці пов'язаний із такими економічними категоріями, як зайнятість населення та безробіття, що, безумовно мають найбільший вплив на весь комплекс трудових відносин.

Підвищений науковий і практичний інтерес спостерігається до змін, що відбуваються на ринку праці в нових соціально-економічних умовах, оскільки вони безпосередньо стосуються всіх категорій населення країни. У цих умовах формується нова модель трудових відносин, яка по-різному впливає на різні категорії працівників, на їхні взаємини з різними соціальними групами.

Цілком очевидно, що в умовах переходу до ринкової економіки найважливішим чинником є організація ефективної системи публічного управління і регулювання інноваційною діяльністю на їх активізацію і побудову найбільш раціонального механізму, який забезпечить передусім розвиток пріоритетних галузей економіки України, відновлення відповідного потенціалу підприємств, відтворення виробничого та трудового потенціалу високої професійної кваліфікації, а також забезпечення активної політики зайнятості. Рівень публічного управління процесом зайнятості населення передусім визначається станом економіки держави. Отже, на сучасному етапі розвитку України здійснення державного управління процесом зайнятості є якісним індикатором ефективності державної соціально-економічної політики.

На жаль, складною залишається структура зайнятості та її ефективність, що пов'язано з ситуацією у різних галузях економіки, нелегальною трудовою міграцією та тіньовою зайнятістю. На нашу думку, доцільно обґрунтувати сучасну політику державного управління у сфері зайнятості, оскільки формування її ефективної структури пов'язано з вільним переміщенням робочої сили, структурними зрушеннями в економіці, що забезпечить вихід країни з кризи і перехід до економічного зростання.

Зайнятість, передусім, є важливим параметром розвитку економіки, суспільства та рівня життя. Відображаючи стан розвитку ринку праці, зайнятість є чинником, який виражає міру інтеграції населення в економічне життя держави, рівень і ступінь задоволення суспільних та особистих потреб.

Закономірно, що головним завданням державного управління зайнятості населення сьогодні має стати переорієнтація курсу вирішення соціальних проблем на розширення ринку праці та формування активної політики зайнятості в Україні. Водночас здійснення політики зайнятості державними органами управління має відбуватися на основі системного підходу із дотриманням таких принципів, як: підпорядкованість вимогам розвитку суспільства, економіки; пріоритетність заходів, які забезпечують соціально-політичну стабільність у суспільстві; створення економічних умов для гідного рівня життя людей; усунення або мінімізація нерівності в одержанні і збереженні роботи, умов життя через інвалідність, сімейні обставини тощо; субсидарність, сутність якої полягає у забезпеченні підпорядкованості цілей, завдань, орієнтирів і важелів державного управління соціальною сферою, що здійснюється на різних рівнях державного та місцевого управління.

Виявлено, що для удосконалення державного управління зайнятістю населення необхідним є забезпечення соціальної орієнтації активної державної економічної політики на збереження та розвиток усього працездатного населення, формування ефективної структури зайнятості та достатнього рівня ресурсного забезпечення: правового, фінансового, адміністративно-організаційного, наукового, інформаційного.

Як свідчать проведені нами дослідження, на сучасному етапі державного управління зайнятістю населення України можна виокремити такі проблемні аспекти: відсутність механізмів співпраці та взаємодії між державною службою зайнятості та приватними агентствами зайнятості, при цьому приватна база вакансій та шукачів роботи у п'ять разів вища за відповідну базу державної служби зайнятості; низький рівень підприємницької ініціативи громадян, що, зокрема, свідчить про необхідність приділити більшу увагу механізмам державної підтримки підприємницької діяльності громадян; дисбаланс між попитом та пропозицією робочої сили практично за всіма групами професій. Зарубіжний досвід свідчить, що роль держави у вирішенні проблем зайнятості має бути активною, виваженою, науково обґрунтованою і передбачуваною, із застосуванням довгострокового програмно-цільового прогнозування.

Зростає кількість громадян, які звертаються за сприянням у працевлаштуванні до державної служби зайнятості, та кількість роботодавців, які співпрацюють із державною службою зайнятості. Однак ефективна робота державної служби зайнятості залежить насамперед від наявності інформації про вакантні посади. Тому особлива увага повинна приділятися налагодженню тісної співпраці із соціальними партнерами – роботодавцями,

та формуванню єдиної бази вакансій на підставі відомостей від працедавців, приватних посередників на ринку праці, аналізу друкованих та електронних засобів масової інформації.

Так, упродовж 2017 р. кількість вакансій, заявлених роботодавцями, становила 1 102,0 тис. од., що на 92,7 тис. вакансій більше, ніж у 2016 р. Статистичні дані вказують на те, що станом на 1 січня 2018 р. у базі даних служби зайнятості налічувалося 50,4 тис. вакансій, на 40 % більше, ніж на 1 січня 2017 р. [1]. За станом на 1 вересня 2018 р. у базі даних служби зайнятості налічувалося 100,3 тис. вакансій, що на 30 % більше, ніж на 1 вересня 2017 р. (77,0 тис.) [3]. Кількість зареєстрованих безробітних станом на 1 вересня 2018 р. у базі даних Державної служби зайнятості становила 292,8 тис. осіб, що на 6% менше, ніж на 1 вересня 2017 р. (311,9 тис.) [3].

Безумовно, зростання кількості вакансій сприяло зниженню навантаження на одне вільне робоче місце. Проте негативно впливає на укомплектування вакансій регіональна та професійно-кваліфікаційна диспропорція між попитом на робочу силу та її пропозицією на ринку праці. Структурні невідповідності між попитом на робочу силу та її пропозицією загострюються також у розрізі окремих професій і спеціальностей. Тому державна служба зайнятості повинна стати майданчиком для соціального діалогу між учасниками ринку праці – роботодавцями, закладами освіти, суб'єктами господарювання, які надають послуги з посередництва у працевлаштуванні, представниками громадських організацій. При цьому першочерговим завданням є реалізація заходів щодо оперативного працевлаштування шукачів роботи.

На нашу думку, також ефективним способом вирішення проблеми зайнятості є опанування громадянами професій, які б мали попит на ринку праці, або набуття ними додаткових компетенцій для кар'єрного зростання. Тому одним із дієвих інструментів працевлаштування зареєстрованих безробітних є професійне навчання, що здійснюється за рахунок коштів Фонду загальнообов'язкового державного соціального страхування України на випадок безробіття. Таким чином, державна служба зайнятості здійснює організацію професійного навчання безробітних на замовлення роботодавців під конкретні робочі місця як у закладах освіти різних типів та форм власності, так і у мережі підпорядкованих центрів професійно-технічної освіти державної служби зайнятості, а також безпосередньо на виробництві, зокрема, за індивідуальною формою навчання та за допомогою стажування.

Крім того, суб'єктами регулювання ринку праці є державні установи, організації та посадові особи, які формують державну політику, здійснюють цілеспрямований регулювальний вплив на соціальні процеси у сфері ринку праці та трудових відносин відповідно до делегованих їм повноважень. При цьому зазначимо, що до загальних принципів регуляторної політики України на ринку праці можна віднести верховенство права, забезпечення гарантій та свобод громадян, високий рівень захищеності особистості; соціальний захист та соціальне забезпечення працівників і громадян; мінімізація державного втручання.

Державне регулювання ринку праці та зайнятості здійснюється Міністерством соціальної політики України, Державною службою зайнятості України через їх структурні та регіональні підрозділи, зокрема завдяки

розробленню і реалізації державних і регіональних програм зайнятості. До основних принципів державної політики зайнятості населення слід віднести: забезпечення рівних можливостей усім громадянам у реалізації права на вільний вибір виду діяльності відповідно до здібностей та професійної підготовки з урахуванням особистих інтересів і суспільних потреб; сприяння забезпеченню ефективної зайнятості, запобігання безробіттю, створення нових робочих місць та умов для розвитку підприємництва; координація діяльності у сфері зайнятості з іншими напрямками економічної і соціальної політики на основі державної та регіональних програм зайнятості; здійснення співробітництва професійних спілок, асоціацій (спілок) підприємців, власників підприємств, установ, організацій або уповноважених ними органів у взаємодії з органами державного управління щодо розроблення, реалізації та контролю за виконанням заходів щодо забезпечення зайнятості населення; міжнародне співробітництво щодо вирішення проблем зайнятості населення, зокрема праця громадян України за кордоном та іноземних громадян в Україні [2].

Можна дійти висновку, що у системі соціально-економічних відносин зайнятість населення є досить важливим макроекономічним показником розвитку країни. Функція управління зайнятістю покладається на державу і регіональні органи влади. Державна система регулювання зайнятості має свою організаційну систему (Міністерство соціальної політики України, Державну службу зайнятості України, регіональні служби зайнятості, координаційний комітет сприяння зайнятості населення), правове (Конституція України, закони, нормативні акти) та економічне (Фонд загальнообов'язкового державного соціального страхування на випадок безробіття) забезпечення її функціонування.

На нашу думку, головною підтримкою громадян має стати не допомога з безробіття, а сприяння працевлаштуванню, можливість безоплатно навчатися новій професії або підвищувати свою кваліфікацію. Але, оскільки рівень кваліфікації значної кількості працівників не відповідає вимогам сучасного виробництва, то важливим є питання професійного розвитку персоналу на виробництві. Професійне навчання на виробництві, зокрема незайнятого населення, вважається найбільш повною взаємодією науки, освіти і виробництва. Періодичність підвищення кваліфікації в середньому по Україні залишається у 2,5–3 рази нижчою від необхідної. Уся система підвищення кваліфікації потребує докорінних змін та удосконалення. Оскільки ринок праці був і залишається одним із найбільш чутливих у соціальному сенсі ринків, то будь-які зміни, що відбуваються на ньому, створюють безпосередній суспільний резонанс і можуть призводити до соціального напруження.

Враховуючи потреби регіонального ринку праці, будуть упроваджуватися елементи дистанційного навчання. Організація роботи з підтвердження результатів неформального професійного навчання передбачатиме розширення переліку професій, відповідне інформування громадян і роботодавців. Для тих, хто дійсно бажає працювати, на період пошуку роботи є можливість долучитися до участі в оплачуваних громадських роботах та роботах тимчасового характеру. Громадяни отримують тимчасову роботу, а роботодавці – працівників для її виконання.

У нових соціально-економічних умовах основні завдання державного регулювання ринку праці полягають у наступному: створення економічних

передумов для населення на основі розроблення і реалізації економічної політики, спрямованої на розвиток нових і збереження наявних ефективних робочих місць; сприяння подоланню дисбалансу між попитом і пропозицією робочої сили; використання економічних регуляторів розширення попиту на робочу силу з тісним поєднанням із загальноекономічною політикою розвитку економіки (інвестиціями, кредитно-фінансовою системою, податковою, бюджетною, зовнішньоекономічною діяльністю); надання соціальних послуг населенню, зокрема роботодавцям; організація профорієнтаційної роботи; створення державної системи моніторингу і прогнозування потреб економіки (залежно від ситуаційних моделей економічного розвитку) щодо професійно-кваліфікаційного складу робочої сили; створення умов для забезпечення посиленої участі соціально вразливих верств населення в суспільному виробництві; сприяння скороченню й обмеженню неформальної зайнятості.

Поряд з тим, зважаючи на суттєвий професійно-кваліфікаційний дисбаланс, наявність значної частки безробітних з вищою освітою, еміграцію високопрофесійних кадрів за кордон, надзвичайно актуальним завданням є профорієнтаційна діяльність, забезпечення доступності соціальних послуг для різних категорій населення, зокрема на засадах широкого соціального партнерства.

Цілком очевидно, що розбудова незалежної правової держави, що відбувається в Україні, та реформування системи управління зумовлюють зростання ролі регіонів у здійсненні основних напрямів соціально-економічної політики. На сьогодні значно розширюються функції і завдання регіонів щодо формування ринку праці, забезпечення зайнятості населення і раціонального використання людських ресурсів. Держава повинна безкомпромісно домагатися, щоб кожен, хто працює, був захищений, мав відповідний соціальний пакет, гарантії гідної оплати за виконувану працю відповідної кваліфікації. Так само важливо спонукати і зацікавити місцеву владу, практично поліпшувати інвестиційний клімат у регіоні, ставлячи на перше місце під час оцінювання роботи державних органів виконавчої влади та самоврядування створення нових робочих місць.

Головним завданням публічного управління процесом зайнятості населення має стати вироблення науково обґрунтованого прогнозування процесів, що відбуваються на ринку праці, переорієнтація курсу вирішення соціальних проблем на розширення ринку праці, що, зі свого боку, вимагає чіткої організації допомоги в наданні або пошуку роботи усім, хто бажає працювати. І тільки комплексне вирішення цих проблем може забезпечити їх успішне вирішення.

У нових умовах соціально-економічних та інституційних перетворень в Україні лише сучасний підхід до зайнятості у державній політиці, публічне управління інноваційними процесами у сфері зайнятості і, що особливо важливо, системний підхід щодо формування моделей публічного управління й адміністрування на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях уможливить розв'язання складних завдань зайнятості населення. Насамперед, головними функціями органів публічного управління щодо здійснення політики зайнятості населення є: визначення мети і завдань державного управління зайнятістю населення; формування стратегії, поточних і довгострокових програм зайнятості; координація інтересів усіх суб'єктів державного управління

процесом зайнятості; стимулювання процесів соціально-економічного розвитку для вирішення проблем зайнятості; моніторинг і аналіз результатів політики зайнятості; контроль за виконанням визначених завдань.

В умовах розвитку глобалізаційних процесів, інтеграції України до ринку праці Європейського Союзу, безумовно потребують посилення уваги такі функції публічного управління працею та зайнятістю населення, як: складання прогнозу динаміки змін на ринку праці; організація постійного моніторингу створення нових робочих місць; визначення обсягу і напрямів професійної підготовки кваліфікованих кадрів; створення повноцінної системи їх навчання і підвищення кваліфікації впродовж усього трудового життя; створення і постійне оновлення в регіонах єдиної інформаційної бази про ринок праці, найбільш необхідні і перспективні професії, можливості їх здобуття і працевлаштування.

Отже, зайнятість населення можна забезпечити на основі економічного зростання, що дає змогу безпосередньо підвищити попит на працю, забезпечує розвиток малого підприємництва, створення тимчасових робочих місць, при цьому знижуючи рівень безробіття і зменшуючи соціальне напруження, упровадження політики субсидування підприємств та організацій, які сприяють найму безробітних або підготовці на вільні робочі місця при наявності гарантій, що здобувачі освіти будуть опановувати нові професії, а безробітні будуть закріплені в штаті підприємства після закінчення субсидії. Важливою умовою реалізації цих функцій є ефективна діяльність усіх інституцій, котрі визначаються як суб'єкти здійснення політики зайнятості.

Набуває актуальності також налагодження дієвого й ефективного партнерства між підприємствами, установами, організаціями та закладами професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти щодо цільової підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників; активізація спільної роботи з державною службою зайнятості й органами управління освіти і науки щодо приведення структури, обсягів і профілів підготовки кваліфікованих кадрів в закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти; забезпечення високого рівня й якості професійного навчання як необхідної умови для підвищення конкурентоздатності і професійної мобільності робочої сили на ринку праці.

Нагальною стає також потреба у більш повному врахуванні постійного вивчення і прогнозування професійно-освітніх потреб молоді, мотивів і стимулів для вибору майбутньої сфери трудової діяльності; періодичному інформуванні молоді, дорослого і незайнятого населення, закладів освіти та підприємств про стан у сфері зайнятості, попит та пропозиції робочої сили; розвитку у регіонах, у кожному закладі освіти системи професійної орієнтації учнівської молоді, створенні служб маркетингу і працевлаштування.

Отже, професійне навчання незайнятого населення є одним із перспективних напрямів задоволення потреб суспільства і конкретної людини в підвищенні її конкурентоспроможності та мобільності на ринку праці. Оскільки кризові явища в економіці поглибили ряд суперечностей, що склалися в практиці підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації цієї категорії громадян, то подальший розвиток цієї освітньої галузі потребує реалізації комплексу заходів на загальнодержавному і регіональному рівнях та і на рівні закладів освіти, зокрема центрів професійної (професійно-технічної)

освіти державної служби зайнятості та навчальних підрозділів підприємств, установ та організацій. У нових умовах соціально-економічних та інституційних перетворень в Україні лише сучасний підхід до зайнятості у державній політиці, публічне управління інноваційними процесами у сфері зайнятості і, що особливо важливо, системний підхід щодо формування моделей публічного управління на загальнодержавному, регіональному та місцевому рівнях надасть можливість вирішити всі складні питання зайнятості населення.

Враховуючи реалії у сфері зайнятості України та необхідність приведення професійної і вищої освіти у відповідність до реальних потреб ринку праці, його взаємозв'язок із ринком освітніх послуг, вирішення проблем, пов'язаних з причетністю роботодавців, інших заінтересованих партнерів до підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації працівників, є необхідність активізувати роботу щодо підготовки та подання до Кабінету Міністрів України і Верховної Ради України відповідних змін та доповнень до чинного законодавства й підзаконних нормативно-правових актів у сфері професійної освіти та зайнятості населення, професійного розвитку працівників, формування та розміщення державного замовлення на підготовку фахівців, наукових, науково-педагогічних та робітничих кадрів, підвищення кваліфікації та перепідготовку кадрів, переліку професій загальнодержавного значення, підготовка за якими здійснюється за кошт державного бюджету, а також ухвалення найближчим часом Закону України «Про професійну освіту», що дало б можливість врегулювати чимало проблемних питань у сфері зайнятості України.

Основні напрями і методи публічного управління зайнятостю населення свідчать про необхідність поступової трансформації курсу економічного розвитку України на соціальні орієнтири. А це означає, що економіка має функціонувати для людини, а не навпаки, а захист соціального середовища повинен стати пріоритетом для державної політики зайнятості.

Отже, сьогодні в Україні необхідно формувати ефективну політику зайнятості з використанням адекватних заходів для активізації населення, які повинні враховувати наявний незадовільний стан забезпечення зайнятості населення, безробіття, а також зміни в економічному, соціальному та політичному житті країни.

Державна політика зайнятості повинна бути дієвою системою механізмів та заходів державного впливу на соціально-економічний розвиток суспільства в цілому і кожного з його членів зокрема. Безробіття має як громадські, так і економічні наслідки. Виробляючи стратегічні напрями державної політики зайнятості, слід розглядати державне управління процесом зайнятості як один із важливих чинників забезпечення соціально-економічного зростання країни, виокремлюючи такі важливі форми інституалізації державної політики, як: вибір і конкуренція, децентралізація, підзвітність та контроль.

З метою вдосконалення державної політики зайнятості як інструменту соціально-економічного розвитку країни необхідно: передбачити подальше вдосконалення законодавчої і нормативної бази, зокрема з моніторингу й оцінювання якості зайнятості; запровадити реальні дієві механізми для забезпечення працевлаштування молодих фахівців, дорослого та незайнятого населення; розробити параметри оцінювання процесів і результатів сфери зайнятості; запровадити ефективне довгострокове прогнозування потреби у

кваліфікованих працівниках та спеціалістах для галузей економіки країни з урахуванням загальнодержавних та регіональних потреб ринку праці; створити умови для підвищення конкурентоспроможності молоді на ринку праці; забезпечити взаємодію між зацікавленими сторонами в розвитку ринку праці та освітніх послуг органами державного управління, системою професійної освіти, роботодавцями та працівниками; забезпечити послідовність і системність у процесі реалізації державної освітньої політики та політики зайнятості.

З метою розвитку людського капіталу як провідного чинника соціально-економічного розвитку країни доцільно спрямовувати державну політику зайнятості на створення ефективної системи нормативно-правового регулювання цього процесу, відповідного забезпечення ефективності інвестування в освіту, професійну підготовку та розвиток виробництва, що сприятиме соціально-економічному розвитку держави. Формування системи принципів регулювання ринку праці має ґрунтуватися на загальних основних принципах державної регуляторної політики, оскільки саме регуляторними актами впроваджуються в життя найбільш важливі рішення щодо регулювання ринку праці та забезпечення зайнятості населення.

У майбутньому політика зайнятості в Україні має спрямовуватися на створення необхідних організаційних і соціальних умов для забезпечення гарантій зайнятості, попередження безробіття; державну підтримку малого і середнього бізнесу; підвищення ролі держави у вирішенні проблем створення та захисту робочих місць, а також на залучення комерційних структур до вирішення цих питань. Суттєвим недоліком державної освітньої політики, на нашу думку, є те, що головна увага приділяється збільшенню видатків на освіту для більш повного охоплення населення навчанням без урахування надання якісних знань. Неefективна система підвищення кваліфікації та професійного розвитку персоналу на виробництві потребує докорінних змін та удосконалення.

Незважаючи на інтерес науковців до питань зайнятості населення України, теоретичні та методологічні розробки в цій сфері слід поглибити з урахуванням структурних, організаційних, змістових та інших змін у сфері зайнятості. Тому розроблення програм забезпечення зайнятості населення й удосконалення механізму регулювання ринку праці мають спиратися на фундаментальні й прикладні дослідження цих складних і вкрай важливих проблем.

Література

1. Надання державною службою зайнятості послуг населенню та роботодавцям // Аналітична записка [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.dcz.gov.ua/statdatacatalog/document?id=350803>
2. Про зайнятість населення: закон України // Відомості Верховної Ради (ВВР). – 2013. – № 24. – Ст. 243 [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/5067-17>
3. Ситуація на ринку праці України // Аналітична та статистична інформація. Державна служба зайнятості [Електронний ресурс]. – URL: [https://www.dcz.gov.ua/analitics/67 file:///C:/Users/X51L/Desktop/2._sytuaciya_na_rynku_praci.pdf](https://www.dcz.gov.ua/analitics/67%20file:///C:/Users/X51L/Desktop/2._sytuaciya_na_rynku_praci.pdf)

Розділ V ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ГРОМАДСЬКИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

УКРАЇНСЬКЕ ПРОСВІТНИЦТВО У ВИКЛИКАХ ЧАСУ

Філіпчук Г.Г.

georg.filipchuk@gmail.com

Національна академія педагогічних наук України

Освіта, увійшовши до списку стратегічних цілей ООН, після 2015 р. відіграватиме значущу роль у сталому розвитку глобального світу. Генеральний секретар Інтернаціоналу освіти Фред ван Левен заявив, що *шлях до сталого майбутнього проходить через класні кімнати*. У програмних документах ООН наголошується, що до 2030 р. всі ті, хто здобув освіту, отримає знання, навички, ставлення, необхідні для сприяння сталому розвитку. Приходить усвідомлення державами на рівні високої політики щодо пріоритетності освіти. У Стратегії сталого розвитку «Україна – 2020» зазначається (індикатори 19 і 20), що Україна увійде до 50 кращих держав-учасниць дослідження якості освіти PISA, а 75% випускників загальноосвітніх навчальних закладів володітимуть щонайменше двома іноземними мовами [7].

У Національній освітній стратегії України до 2021 р. зазначається, що «якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого демократичного розвитку суспільства», а принципи «*пріоритетності людини*», «*забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя*» [4] є визначальними напрямками її розвитку. Проте ефективна система освіти майбутнього мусить формувати не тільки знаннєві компетенції, але й впроваджувати *ціннісні ставлення* особистості до людини, природи, народу, Батьківщини, світу на засадах загальнолюдськості, націокультурності, громадянськості. Реальна освіта має розвиватися у сув'язі і гармонії з гуманною, що уможливить творення такої суспільної та індивідуальної світоглядної і компетентної бази людства, яка визначатиметься моральними нормами, культурою, етичною відповідальністю перед сущим і майбутніми поколіннями.

Суттєво впливає на освітні трансформації, що відбуваються в національних системах впродовж останнього десятиліття, рекомендація Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «*Про основні компетенції для навчання протягом усього життя*» (2006 р.). Очевидним є те, що компетенції визначаються не лише як набір знань, навичок, але й ставлень до конкретних ситуацій. Вони необхідні як для успішної особистої самореалізації та розвитку, так і для активного громадянського життя, соціальної єдності і стабільності, суспільного прогресу і безпеки. Саме тому еталонні рамки, що визначають основні компетенції, ширше окреслили їхню спрямованість, реальну й гуманістичну дію. Адже загальні, математичні, науково-технічні знання; навички роботи з цифровими носіями; мовна культура (знання рідної й

іноземних мов); ініціативність та практичність поєднуються з дуже важливими для людини компетенціями – *соціальні та громадянські навички; обізнаність та самовираження у сфері культури*. Отже, освіта має орієнтуватися на забезпечення важливих функцій соціального, економічного, гуманітарного, громадянського, глобального характеру для особистісного та суспільного розвитку. Зумовленість такого підходу полягає в реальностях світу з його глобальними і регіональними викликами, природними і техногенними катастрофами, політичними і соціальними кризовими явищами, фінансовими депресіями і військовими агресіями, тероризмом, асоціальними явищами. Часто наявний унікальний потенціал людських знань, компетентностей далеко не завжди здатний забезпечувати бажаний результат, стабілізацію і суспільний прогрес. Для гармонії стосунків людини з людиною, природою, світом, держави з державою, народу з народом та для нормальної життєдіяльності потрібен не лише досконалий прагматизм, але й високий *гуманізм*, що олюднює суспільне буття. Приходить усвідомлення (на жаль, не для всіх) народами і державами того, що цінності етики, моралі, естетики, загальнолюдських принципів і поведінкових норм, національних вартостей і традицій мають надалі суттєво впливати на свідомість, почуття, ідеали, позиції, логіку поведінки і культуру прийняття рішень політичного, економічного, соціального, екологічного, гуманітарного, технічного, міжнародного характеру. Адже для творення етичного суспільного й індивідуального «Я» необхідна значно глибша й ґрунтовніша основа, ніж навіть опертя на досягнення найсучаснішої матеріальної культури постіндустріальної епохи. Відомий філософ і педагог М. Монтень зазначав, що «злиденності матеріальній допомогти неважко, злиденності душі – неможливо, бо навіщо наука тому, хто втратив голову» [3, с. 434-435], підкреслюючи сказаним надважливість гуманізації людського буття.

Суспільне життя потребує культури – духовної, естетичної, етичної, громадянської, яка опирається на ґрунт світової й національної спадщини. За таких умов людські помисли і вчинки матимуть якісно інший, благородніший і гуманніший характер. Саме культурні цінності народжують і оберігають життя, формують ідеали й життєві смисли, творять любов до ближнього, народу й людського роду, рідної землі, природи, Батьківщини. Культура передусім потрібна для особистісного саморозвитку як засобу духовного, інтелектуального, фізичного становлення.

Потреба культури непідвладна ні часу, ні етнічним чи географічним, віковим чи соціальним ознакам. І гасла світової спільноти у XXI ст., що «кожна культура має бути почутою», «майбутнє людства, з культурою» є одними з найбільш гуманістичних, бо в основі – людська особистість і життєздатність народу, який, відповідно до педагогічної класики, *без культури не сформує сильну державу, здорову і творчу націю, благородних чоловіків і прекрасних матерів, відважну і вдячну молодь*.

Прагнення «годуватися» культурою є універсальним у вимірах людського буття, а парадигма «культура – освіта – людина – суспільство – світ» є методологічною базою для глобального і національного розвитку. І завдання, яке мусить вирішувати практична і наукова педагогіка, – як освіта, культура змінюватимуть сучасний агресивний, нетолерантний, мілітарний і конкурентно-жорстокий світ на краще? Чи спроможні вони це здійснювати? На

цьому шляху різні держави, нації, освітні системи, входячи, з одного боку, в єдиний освітній простір, а з іншого – розробляючи і реалізуючи власні моделі, концепції, інноваційні технології, світоглядні орієнтири, формують своєрідну освітню політику відповідно до суспільно-державного замовлення, національних традицій та інтересів.

Очевидно, що складно, недоцільно ззовні впливати (*як експансія*) на зміст національних освітніх систем. Кожна наділена власними механізмами саморегуляції і самовдосконалення, кожна по-своєму сприймає наріжні принципи педагогіки: культуровідповідність і природовідповідність, кожна по-різному, залежно від стану розвитку громадянського суспільства, піддана політичним й авторитарним чи демократичним впливам. Для них доволі складно знаходити спільний знаменник, зважаючи на неоднаковість рівнів економічного, соціального, культурного розвитку, своєрідність історичного поступу, усталених традицій. Але навіть за таких умов окреслюються спільні ознаки, критерії, загальні підходи. Найперше, що освіта кожної суверенної країни своїм найголовнішим завданням і обов'язком вважає пізнання й засвоєння надбань, цінностей національної культури, ідеалів, ідей видатних національних діячів і просвітників, без чого як неможливо зберегти власну ідентичність і гідність, так і вести діалог із світом. Тому національна освіта (формальна, неформальна) для всіх поколінь і станів має враховувати цю вартісну універсальну парадигму. Повчальним уроком мусить бути й те, що українство для продовження життя нації і в часи бездержавні безперервно обстоювало цей важливий принцип культуровідповідності в шкільництві і просвітництві, який був оберегом його ідентичності, історичної пам'яті, віри, традиції.

Б. Чепелянський – український педагог і громадський діяч з нагоди 25-літнього творчого ювілею М. Грушевського (1910 р.) у журналі «Світло» так оцінює значущість для виховання нації питання пізнання видатних національних постатей: «У кожної нації, – пише він у статті «Великий учений діяч соборної України», – у кожного народу є свої національні герої, котрими пишається рідна нація, котрі являються її окрасою. Герої ці повинні дуже цінитися рідним народом, бо вони своєю силою, інколи всесвітнім значінням підвищують свою націю, роблять її видатнішою» [8, с. 33].

Варто визнати, що національні досягнення у сферах духовної, інтелектуальної, матеріальної культури важливі не лише для безперервного конструювання безпечної «екологічної ніші» життєдіяльності громадянина, нації і держави, але чимало їхніх унікальних виокремлень є водночас цінностями світової спадщини, якими пишається як конкретний народ, так і людство. Українці обдарували світ багатьма подібними злетами людського духу і таланту, *вносячи в скарбницю загальнолюдської культури власний національний доробок.*

Усвідомлення справжньої сили українського культурного потенціалу в його найширшому контексті уможливиться передусім тоді, коли відбуватиметься велика синергія єднання українства на материзні і поза її межами. В національній освіті (і не тільки!) має нарешті бути зреалізована парадигма – *«збір цвіту по всьому світу»*, щоби презентувати насамперед для себе нашу цивілізаційну тяглість буття, утверджувати в душах українців особисту, національну, державну Гідність, формувати реальну суб'єктність

України на міжнародній арені завдяки загальнолюдській значущості здобутків національної культури

Доцільність таких підходів у системі сучасної освітньої політики можна проілюструвати окремими історичними прикладами, які засвідчують, з одного боку, про значимість упродовж різних періодів історії чинників національної культури, освіти, науки для збереження ідентичності українців, а з іншого – їхня *інтелектуальна і духовна праця (навіть в умовах бездержавності) була складовою європейського і світового культурного простору*. Цей доконаний факт потребує уваги і поваги в українському освітньому просторі.

Що ми знаємо про тих, хто одержимо і жертвовно прокладав дорогу до української свободи, незалежності, державності, духовних й інтелектуальних надбань? Чи завжди прагнемо пізнавати велику істину буття тих, хто наділений правом бути прикладом для наслідування нинішнім і майбутніми поколіннями українців? І чи вітчизняна освіта на всіх рівнях не зобов'язана трансформувати в знання, ідеали, почуття ті цінності, які належать високим злетам національного духу? Очевидно, ці запитання, нагадування, заклики постійно нуртують у помислах і світопочуваннях тих, для кого «українськість» не стала модним брендом, а наділена духовним, ідейним, моральним змістом.

Коли науковці намагаються досліджувати у методологічному контексті місце, роль, сутність української філософської, психолого-педагогічної, етичної, естетичної, соціологічної, політичної думки, то варто дотримуватися одного аксіоматичного правила – робити це можна лише на основі глибокого вивчення й осмислення тих сторінок *національної історії і національної культури*, які не писалися завойовниками, зберігаючи свою націєтворчу й загальнолюдську значущість. Однією з існуючих донині проблем, особливо у сфері гуманітарних наук, є інерційна тенденція вибудови об'єктивного бачення світу в його найширшому соціокультурному вимірі, опираючись на *запозичені концепції, усталені оцінки, погляди і цінності, загублену історичну пам'ять, утрачену моральну відповідальність перед своєю нацією і державою*. Аналіз ретроспективи, сучасного стану національного життя свідчать про нагальність потреби вивчення і висвітлення свідомо замовчуваного, а то і сфальсифікованого, ціннісного пласту діяльності і надбань українських зарубіжних наукових, просвітницьких, громадських, політичних організацій в Європі та світі, зокрема у XIX–XXI ст. у найрізноманітніших сферах життєдіяльності (освіта, наука, культура, мистецтво, література, музика, живопис, економіка й господарство, право, екологія, політика, видавнича діяльність тощо). Важливо усвідомити, що сильною і творчою нацією можна стати лише за умов безперервного об'єднання зусиль і прагнень українства в світовому просторі. Тоді й виконання конституційного обов'язку державою, – «сприяти консолідації та розвитку української нації, її історичної свідомості, традицій і культури», [2, 8] – набуватиме реальності.

Ця тема стає дуже важливим аспектом реформування змісту формальної і неформальної освіти. Кращі представники української інтелігенції в умовах бездержавності завжди усвідомлювали важливість просвітницької, наукової, культурно-освітньої неформальної діяльності для формування національної свідомості, збереження ідентичності, розвитку шкільництва, загальної, професійної, фізичної культури, економічних знань і господарських умінь народу, зокрема молоді. Створені українцями громадські

об'єднання і товариства, наукові та освітні установи, видавничі інституції і друковані органи, кооперативні самодіяльні спілки відігравали значущу роль для української освіти, виробляючи націєзберігаючий імунітет народу, роблячи його більш стійким, конкурентоспроможним, здатним до боротьби за відновлення власної державності, свободи, незалежності. Побудовані на цінностях національної культури, рідної мови, власної історичної пам'яті, української традиції і віри, вони закладали основи для відновлення державності, зміцнення ідентичності і національної свідомості, духовного й інтелектуального розвитку нації. Слід визнати, що українські організації були складовою тодішньої *європейської неформальної культурно-просвітницької діяльності*. Функціонування їх у Польщі, Чехословаччині, Австрії, Німеччині, Франції, Англії, США, Канаді було достатньо помітним явищем для цих країн, вони відчутно впливали у широкому контексті на культурний і суспільний розвиток усіх підневільних українських земель.

Надзвичайно важливою науково-просвітницькою сторінкою у житті народу була діяльність Наукового Товариства ім. Т.Г. Шевченка. Ця громадська інституція уже на початку ХХ ст. мала великий вплив не тільки на розвиток української, але й світової наукової думки, була сильним консолідуючим чинником для українства. Діяльність її уже тоді охоплювала 28 країн світу на рівні 244 установ. До початку Другої світової війни її науковцями було видано 1200 монографічних видань у сфері культури, літератури, історії, етнології, природничих наук, медицини, екології, права, гуманітаристики, філософії, економіки, мистецтва, а в бібліотеці НТШ зберігалось понад 350 тис. унікальних томів і раритетних видань. Показово, що іноземними членами цього поважного українського товариства (академії) були видатні особистості: А. Енштейн, Ян Бодуен де Куртене, Р. Кайндль, Т. Масарик, Макс Планк, О. Шахматов та ін. Його очолювали, ним опікувалися: О. Барвінський, І. Франко, М. Грушевський, О. Кониський, В. Гнатюк, В. Симеренко, Т. Дембіцький, О. Колесса, Ф. Колесса, К. Студинський, В. Антонович, С. Смаль-Стоцький, В. Щурат, О. Кобилянська, М. Павлик, І. Пулюй, І. Труш, О. Смакула, Є. Чикаленко, А. Жуковський та багато інших. Можна висловлювати лише жаль з приводу того, що, маючи такий унікальний досвід наукової, культурно-просвітницької діяльності в умовах бездержавності, незалежна Україна так і не спромоглася створити ефективний інститут *«м'якої сили»* на міжнародному рівні за типом фондів та інституцій Гете, Аденауера, Ерхарда, Міцкевича, Сервантеса, Пушкіна, Карнегі, Фулбрайта, Форда, Сороса, Британської Ради чи Французького Альянсу...

Започатковані у ті часи такі інтелектуальні форми діяльності, зміст, технологічні і соціально-педагогічні підходи, кадрове забезпечення, мотиваційність творчості, суб'єктність у здійсненні просвітницьких навчально-виховних процесів, наукової роботи, громадські ініціативи у багатьох аспектах зберігають свою актуальність і понині, якщо аналізувати сенси і місію формальної, неформальної, інформальної освіти. Справді, історія національної освіти, науки, просвіти містить дуже багато повчальних прикладів. Достатньо проаналізувати, наприклад, діяльність Українського Педагогічного Товариства, «Рідної школи», які нараховували 2077 гуртків, численні філії з 104.000 членами, щоб уявити рівень руху українського

суспільства за національну освіту і виховання. Це визначне громадське утворення створило широку мережу навчальних курсів, недільних шкіл, бурс, народних гімназій, створивши 16 постійних та 700 сезонних українських дошкільних закладів. Діяло також 65 фахових курсів та 700 бібліотек для шкільної молоді [5, 489].

Особлива роль у вихованні й освіченості, формуванні *національної свідомості* відіграло у XIX–XX ст. товариство «Просвіта», якому в 2018 р. виповнюється 150(!) років. Саме вона чи не найбільше доклала зусиль, навчаючи народ історії, мові, національним традиціям, європейським знанням, екологічним і моральним нормам поведінки, раціональному господарюванню і підприємництву.

Уже на початку минулого століття «Просвіта» нараховувала 85 філій, 2713 читалень, 37 великих бібліотек і 32 мандрівні, а всього функціонувало під егідою цієї громадської організації 1779 бібліотек (більше 208 тис. книг), 500 хорів, 1000 читальних будинків і ще 500 знаходилися у стадії будівництва. Завдяки активній громадській діяльності «Просвіти» було відкрито 21 українську гімназію. З початку століття і до 1914 р. лише в Галичині «Просвіта» заснувала 2000 нових читалень, придбала 430 будинків для культурно-освітньої справи, а 75% населення мали власні просвітянські читальні. [5, 366]. Її діяльність знаменували собою, за висловом Б. Лепкого, невтомну працю для національних ідеалів. У той час очільники «Просвіти» виокремили дуже важливу для того часу ділянку просвітницької роботи, назва якої «освіта дорослих», щоб «маса народна відчула своє громадянське і національне достоїнство і зрозуміла потребу своєї нації». «Письма з Просвіти», «Аматорський театр», «Життя і знання», бібліотеки мистецької, літературної, історичної освіти при «Ділі», «Зорі», «Батьківщині», що виходили в Галичині, «Руська Рада», «Селянин», «Буковина», дитяча «Ластівка», що видавалися на Буковині, активно спричинялися до розвитку «освіти і піднесення культури українського народу у всіх його верствах і напрямках життя». Активно діяло товариство на Волині, в таких містах, як Острог, Дубно, Рівне, Кременець, Луцьк, а на Закарпатті, де національний рух був погамований колонізаторами, велику роботу проводив видатний просвітителі і державний діяч Августин Волошин. Для цього час від часу нам слід повертатися назад, у минувшину. Очевидно, щоб оберігати свою історичну пам'ять, знаходити свої витoki і силу поступу духу, а ще – безперервно вивчати уроки, щоби у відповідальні миті буття нації не збиватися на манівці.

Народжена духовними, політичними, соціальними потребами українців та устремліннями інтелігенції, «Просвіта» велично постала на сторожі рідної мови, школи, національної культури, віри, а найбільше – соборності і державності та стала консолідуючою силою для українства на материзні й поза її межами. Почленовані політично, історично, територіально, культурно, українці отримали найпевніше дороговказне знамено Волі, Розуму і Духу. «Через просвітництво – до національного усвідомлення та самостійності української держави» – ці слова, виголошені Д. Січинським в далекому 1868 р., стали парадигмою і для часів відновленої державної незалежності. Ідеали європейського просвітництва періоду тектонічних розломів цивілізацій виявилися суголосними нашому світопочуванню у XIX–XX ст. Європейські народи, як і українці, усвідомлювали передусім в особі своїх кращих

представників, що на історичному шляху можна втратити дуже багато, зазнати неймовірних катастроф і все ж піднятися – за умови, коли народ, нація зуміли зберегти свою *душу*. Впродовж 150 років «Просвіта» з честю виконувала головне завдання – творення української нації, формування громадянського суспільства, виховання національно свідомого українця. Сотні тисяч навчителів, борців, вихованих «Просвітою», стали захисниками української національної ідеї, обстоювали і оберігали від чужинського впливу народну душу, землю і волю. Завдяки діяльності «Просвіти» не було віддано на поталу найцінніші скарби нації – мову, історію, традицію, культуру. З ними вона «ходила» до народу, усвідомлюючи, що саме щеплення волею і знаннями здатне виробити в ньому націєзберігаючий імунітет.

Просвітництво відіграло і відіграє посутню роль у збереженні ідентичності, духовного, інтелектуального, соціального розвитку українства. Але історично сталося так, що створення й активізації просвітницької освітньо-наукової діяльності українських громадських організацій відбувалися не завдяки, а всупереч державній політиці, оскільки народ не володів політично-правовим і духовним суверенітетом, знаходячись під протекторатом Австро-Угорщини, Росії, Польщі, Румунії чи Угорщини. Безумовно, що найбільший масив українства знекорінювався в Російській імперії. М. Костомаров писав О. Герцену, що «цензура на шпівство страшенно лютують проти України: не тільки українським книжкам не дозволено являтися на світ, але переслідувано навіть наукові статті про Україну на московській мові; самі назви: Україна, Малоросія, Гетьманщина уважалися нелояльними» [6, с. 102].

Саме ідеї власної державності, ідентичності, духовної і територіальної соборності, національної гідності стимулювали просвітницький рух у різноманітних вимірах і водночас становили найбільшу небезпеку для поневолювачів. Тодішньою владою нищилось максимально все українське, до якого вороже ставилися всі чужинецькі режими на захоплених землях розділеного Народу. С. Сірополко так описує ті часи національної наруги: коли «перше видання «Кобзаря» вийшло в 1906 р. в кількості 10 тис. примірників, друге – в 1907 р. у 25 тис. примірників, то в 1910 р. видавців притягнуто до судової відповідальності з присудом знищити 104 сторінки друку» [6, с. 145].

Царат особливо жорстоко розправлявся з просвітницьким рухом, який мав відкриту проукраїнську направленість. «У 1917 р., – пише С. Сірополко, – «Просвіт» уже не залишилося, всіх їх зліквідувала влада, яка ставила різні перешкоди поширенню «Просвіт». Так і не вдалося добути дозволу на відкриття «Просвіти» (у Харкові, Черкасах, Полтаві, Лубнах). Перша «Просвіта» повстала в Катеринославі 8 жовтня 1905 р., а слідом в Одесі, Кам'янці, Києві, Чернігові... Усього приблизно до сорок «Просвіт». Проте Катеринославську закрили в 1914 р. за «проповідування сепаратизму» та Київську (відкрито 26 травня 1906 р.), на чолі якої увесь час перебував Б. Грінченко, яку закрили ще в 1910 р. За короткий час нею було видано 34 книжки в 163.760 примірниках» [6, 148].

Актуалізуючи значущість просвітництва для розвитку й удосконалення формальної і неформальної освіти в Україні, необхідно враховувати національний досвід і досягнення у цій сфері. Адже створена мережа, якість змісту роботи, соціальна, професійна, виховна, суспільно-політична, гуманістична функції українських громадських організацій почасти не мала

аналогів у європейському просвітницькому просторі. Варто зазначити, що створені на громадських засадах інституції: товариства «Просвіта», Український вільний університет (Відень-Прага-Мюнхен); Союзи українських журналістів і письменників; Українська культурна Рада; Союз визволення України (СВУ); Союз української молоді (СУМ); «СІЧ», «Руська Бесіда», «Українська школа», Союз українських професійних музик; «Молода муза»; Товариство «Народний Дім»; Український таємний університет; Українська політехнічна вища школа; Ревізійний Союз Українських Кооператив; Українське військово-історичне товариство; Українські студії пластичного мистецтва (Д. Антонович); Український науковий інститут (Варшава), в якому працювали О. Лотоцький, Р. Смаль-Стоцький, підготувавши 40 наукових видань, 13 томів Т. Шевченка; «Паризька група», «Празька група», «Варшавська група» О. Грищенка, М. Глуценка, М. Кричевського; Бібліотека ім. Симона Петлюри (І. Борщак); Український науковий інститут в Берліні (Д. Дорошенко, І. Мірчук); Українське товариство прихильників книги (С. Сірополко, Є. Вировий); Українське історично-філологічне товариство (Д. Антонович, Д. Дорошенко, О. Колесса, В. Щербаківський); Український високий педагогічний інститут ім. М. Драгоманова (Прага); учительські, економічні, міщанські, робітничі, жіночі (Союз жінок) товариства тощо несли світло Істини, Правди, Розуму, Духовності і Моральності для свого народу.

Боло створено чимало просвітницьких організацій культурно-освітнього напрямку і передовою частиною суспільства наддніпрянської України (ВАПЛІТЕ, «Літературний ярмарок», «Пролітфронт», Історичне товариство ім. Нестора, СВУ, СУМ, Об'єднання сучасних мистців України; Об'єднання мистецької молоді України; Товариство сучасних архітекторів України; Всеукраїнська асоціація пластичних мистецтв; Спілка художників України; мистецьке об'єднання «Березіль». До них входили видатні представники української інтелігенції (Л. Курбас, М. Куліш, Г. Косинка, М. Зеров, М. Хвильовий, С. Єфремов, Д. Багалій, О. Вишня, П. Филипович, Д. Фальківський та ін.). Високу місію несло просвітництво в особах А. Шептицького, І. Огієнка, М. Грушевського, Є. Маланюка, Ю. Шевельова, А. Кримського, Ю. Липи, Д. Донцова, М. Лисенка, К. Стеценка, І. Пулюя, Ф. Колесси, О. Барвінського, О. Поповича, В. Сімовича, Б. Грінченка, О. Ольжича, О. Теліги, Ю. Клена, У. Самчука... Відомі просвітяни і носії національної культури водночас були окрасою світового мистецтва (Соломія Крушельницька, А. Дідура, М. Менцінський, О. Мишуга та ін.). Громадські організації створили безліч видавництв, які випускали найрізноманітнішу літературу популярного, наукового, педагогічного, економічного, медичного, історико-літературного, музичного, природничого характеру: «Українська преса» І. Тиктора, «Народна справа», «Українська бібліотека», «Діло», «Батьківщина». «Червона калина», «Торбан», «Українська книга», «Українська музика». Ними та іншими українськими виданнями просвітницьких організацій видавалися журнали, альманахи, газети, наукові праці, календарі, місячники (Українські щоденні вісті, «Нові шляхи», «Вікна», «Культура», «Неділя» для родин; «Дзвіночок», «Ластівка», «Світ дитини», «Юні друзі» для дітей; «Дзвони», «Назустріч», «Лікарський вісник», «Сьогочасне і минуле», «Дешева книга» для сільського населення, «Диригентський порадник»...).

Просвітницька робота українських громадських організацій мала величезний *позитивний вплив на суспільство, отримуючи нові знання, практичні і професійні навички, формуючи ціннісно-сміслові установки, особливо молоді, в дусі поваги до своєї землі, народу, України*. Вона стимулювала створення багатьох національно-патріотичних організацій, виховувала патріотичні почуття, прагнення народу до знань, культури, освіченості, несучи в маси величезний заряд українськості, ідентичності, духовності, громадянськості. Творені українським просвітництвом національні вартості зобов'язують:

1) «живих і ненарождених» визнавати аксіоматичність зла для нації з боку будь-яких поневолювачів, відкидаючи ілюзії щодо «ліберальніших» і «гуманніших» чужинців, «позерних братів», новоявлених «адвокатів»;

2) цінувати й оберігати найвищий здобуток національно-визвольних змагань Українського народу – соборну державність і незалежність;

3) бути свідомими, що Україну і її народ здатні захистити, оберігати і розвивати: національна культура, рідна державна мова, віра і традиція, освіченість і патріотичність громадянського суспільства;

4) активно впроваджувати в зміст освіти, зокрема громадянської, наріжні принципи культуро- і природовідповідності, українолюдиноцентризму, народності, історизму;

5) визнати як данність методологічну і прикладну значущість ідей, теорій, поглядів видатних українців, національних наукових шкіл для сучасних процесів націєдержавотворення;

6) сприйняти суспільством і владою ще одну незаперечну істину – світоглядна Свобода потребує не тільки декомунізації історичної пам'яті, соціокультурного і політичного простору країни, але й деколонізації національної свідомості, духовного розкріпачення (без цієї трансформації внутрішньої самоусвідомленості українські громадяни ще довго носитимуть у власних душах під час хресних ходів чужі хоругви з «кривавим» Миколою II чи йому подібних);

7) усвідомити значущість неформальної освіти, просвітництва для розбудови сучасного громадянського суспільства.

8) нагадати, що ідеали загальнолюдськості і гуманізму, сформовані і зреалізовані українськими просвітниками у найскладніші періоди буття нації, є гідним цивілізаційним прикладом для наслідування.

Сутність цієї провідної тези у свій час обґрунтував Г. Ващенко. «Народ, – писав він, – шануючи свою національну гідність і захищаючи свою державну незалежність, не має права у будь-якій формі поневолювати інші народи» [1, 361].

Дуже важливо використати цей національний досвід у системі формальної і неформальної освіти, роблячи більш адекватною часу і вимогам сучасну державну освітню політику України. Адже він, набутий жертвовною боротьбою й одержимою працею українських просвітників, містить у собі значний потенціал цінностей, завдяки яким можна більш об'єктивно аналізувати минуле, сучасне, впевнено здійснюючи поступ нації в майбутнє.

Література

1. Ващенко Г. Свобода людини як філософічно-педагогічна і політична проблема // Твори: в 4-х т. / Григорій Ващенко. – К.: Школяр; «Фада» ЛТД, 2000. – Т. 4: Праці з педагогіки та психології. – 416 с.
2. Конституція України // Верховна Рада України: Офіц. вид. – К.: Парламентське вид-во, 2006. – 160 с..
3. Монтень М. Опыты. Избр. эссе / Мишель Монтень. – М.: Эксмо, 2008. – 528 с.
4. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/344/2013>
5. Семчишин М. Тисяча років української культури / М. Семчишин. – 2-ге вид. – К.: АТ «Друга рука»; МП «Фенікс», 1993. – 550 с..
6. Сірополко С. Історія освіти на Україні / Степан Сірополко. – Львів: Взаїмна Поміч українського вчительства, 1937. – 174 с.
7. Стратегія сталого розвитку «Україна – 2020». Указ Президента України від 2015 року, №5/2015 [Електронний ресурс]: – URL: <http://www.zakon5.rada.gov.ua/laws/show/5/2015>
8. Чепелянський Б. Великий учений діяч соборної України // Світло. Український педагогічний журнал. – 1910. – Четв. книжка. – С. 33.

СУЧАСНЕ ПРОСВІТНИЦТВО – ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Кушерець В.І.

pravl@znannya.org.ua

Товариство «Знання» України

У 2018 р. Товариству «Знання» України виповнилося 70 років. Вік поважної мудрості, час, коли можна підбивати підсумки і з висоти вагомого досвіду робити нові поступки у майбутнє. Свою важливу роль у донесенні до суспільства нових знань і досвіду, новаторських підходів добре усвідомлює Товариство «Знання» України, яке незважаючи на складний і неоднозначний шлях, пройдений разом з народом, завжди було носієм знань, наукової істини, практичним радником і значною мірою – моральним авторитетом.

Нинішній рік – ювілейний для багатьох важливих для просвітництва організацій. 150 років виповнилося Всеукраїнському товариству «Просвіта» імені Тараса Шевченка (до 1939 р. «Просвіта»), яке було створено у Львові як координаційний центр просвітницького руху на західноукраїнських землях, але згодом поширило свою діяльність на всі українські землі.

145 років виповнюється Науковому товариству імені Шевченка (з 1873 – 1982 рр. Літературне товариство), яке стало своєрідною громадською академією наук. Особливого розквіту НТШ досягло в 1897–1916 рр. за головування майбутнього першого президента України Михайла Грушевського.

Своє 100-річчя відзначатиме цього року Національна академія наук України – найвища наукова самоврядна організація України, що є найбільшим центром наукових досліджень в Україні. 100-літній ювілей також відзначає Національна бібліотека імені В.І. Вернадського, і ще деякі культурно-освітні установи, створені того ж року. 2018 рік можна проголосити Роком 100-ліття Гетьманату. В цьому ж році Товариство «Знання» України відзначило 90-ліття з дня народження видатного просвітника сучасності, академіка Володимира

Іларіоновича Шинкарука, який очолював Товариство «Знання» впродовж 15 років.

На тлі цих організацій і славних дат достойно виглядає дещо скромніший ювілей Товариства «Знання» України. Так, Ювілей скромніший роками, але не глибиною і всеохопленістю просвітницьких завдань, які були визначені й втілені сотнями тисяч активних членів Товариства «Знання». Сьогодні Товариство інформує про події в Україні і світі, новини у світі науки і техніки, розкриває тенденції світового розвитку і ролі в них нашої держави, навчає та підвищує професійний рівень тисяч людей, допомагає їм бути мобільними і загартованими, здатними творчо сприймати і творити зміни як у власному житті, так і у житті країни.

Просвітницька діяльність Товариства «Знання» України спрямована на розвиток рівня знань населення, зокрема дорослого. Торкаючись цієї проблеми зазначимо, що цінність людського капіталу і напрями його збільшення, одне з нагальних питань сучасного суспільства. Аналіз наукових праць, дає нам змогу стверджувати, що, нині в розвинених країнах, людський капітал оцінюється у п'ять–десять разів вище, ніж увесь фізичний капітал [1, с. 36]. Звернемо також увагу на те, що на зростанні ролі освіти дорослих у способі буття українського суспільства та необхідності її модернізації наголошується у Національній доповіді «Про стан і перспективи розвитку освіти в Україні» та в Концепції освіти дорослих в Україні [2, с. 448].

Зазначимо, що освіту дорослих розглядаємо як самостійну суспільну галузь, яка потребує серйозного наукового вивчення. Вона становить потужну складову енергії суспільного прогресу. Продукт освіти дорослих – це не лише симбіоз інтелекту, духовності й мудрості, помножений на життєвий досвід дорослих, а й канал передавання молодшому поколінню знань та смислів. Саме від дорослих, глибоко моральних і духовних людей найчастіше виходить той Франковий дух, що «тіло рве до бою» [3, с. 9], який ми ще називаємо творящим. Відомо, що філософ М. Вебер ще на початку ХХ ст. у книзі «Протестантська етика і дух капіталізму» маркував дух протестантів як такий, що творить капіталізм, капіталістичне суспільство загалом [4].

З часів Майдану гасло «Україна – територія свободи» набуло світового значення. Майдан пробудив в українців дух свободи і відповідальності й наразі улюблене наше гасло – «Є свобода – є Україна».

В Україні освіта дорослих як соціокультурне явище з давніх часів була дуже важливою і мала багату історію. Її історичні витoki – це братства, релігійні національні товариства (XV–XVIII ст.); Кирило-Мефодіївське товариство (1845–1847 рр.); недільні школи громад і народні аудиторії (до 1917 р. працювало 112 недільних шкіл); товариство «Просвіта» (1868 р.); наукове Товариство імені Тараса Шевченка (1898 р.); Товариство по розповсюдженню політичних і наукових знань УРСР (1948 р.), на базі якого у 1958 р. було створено мережу Народних університетів, що функціонували як центри освіти дорослих [5, с. 15].

Соціокультурне значення освіти дорослих помітно зросло після Другої світової війни. Навіть наприкінці існування СРСР та функціонування планової економіки і тоталітарної соціальної системи установи освіти мали високі показники: 100-відсотковий рівень грамотності; доступність навчання на всіх рівнях; високий рівень природничо-наукових та інженерно-технологічних

знань [6 с. 166]. Але загалом жорстко централізована система освіти не була здатна відчувати запити суспільства та ритми доби, а отже, не могла вчасно реагувати на зміни в економіці й суспільно-політичному житті.

У ті часи панувала монополія на запрограмований КПРС політичний мейнстрим думок, якої не могло уникнути й Товариство «Знання» України, на той час воно було основним суб'єктом освіти дорослих в Україні. Але вже на початку 90-х років ХХ ст. з'являються нові підходи й форми просвітництва, а також провайдери освітніх послуг для дорослих на основі недержавних комерційних і некомерційних програм.

Україна вступила в нову епоху розвитку освіти та просвітництва на ринкових засадах. З 1990 р. і донині в українському соціумі доцільно виокремити чотири основні фази розвитку, які й визначили основні запити освіти дорослих і маркували чинники її розвитку:

- 1990–1995 рр.: адаптація суспільства до нового способу життя, формування ринкових відносин;
- 1996–2004 рр.: трансформація та консолідація України навколо національних цінностей, утвердження національної ідентичності.
- 2005–2013 рр.: подальша консолідація країни навколо цінностей і стандартів ЄС, утвердження її ідентичності у світі з урахуванням цивілізаційних цінностей та стандартів;
- з 2014 р. – розбудова самодостатньої української держави, створення цілісного національно-патріотичного простору в умовах гібридної війни.

Кожна фаза суспільного розвитку відображала стан суспільства, яке мало нагальну потребу в формуванні певних властивостей. Такі природні властивості, по суті, є законами розвитку суспільства, конкретного його стану, подібно до того, як антропологічні чинники певної людини є основними важелями її розвитку. Тож суспільні закони і становлять основні соціально-культурні чинники, які визначають розвиток системи освіти дорослих у реалізації запитів суспільства у відповідь на виклики сьогодення.

Розглянемо соціокультурні складові освіти дорослих на кожній зазначеній фазі розвитку нашого суспільства.

Перша фаза розвитку українського суспільства характеризується формуванням запитів на адаптацію суспільства до нового способу життя, лібералізації ринкових відносин, побудови вільного й демократичного суспільства, відновлення української державності, національно-культурного відродження, відходу від державної монополії [7, с. 54-60].

Основними складовими системи освіти дорослих на той час (початок 90-х років ХХ ст.) залишалися товариства «Знання» і «Просвіта» імені Тараса Шевченка (остання фінансувалася державою), Товариство української мови ім. Т. Шевченка, Український культурологічний клуб, Товариство Лева у Львові, «Меморіал» та інші установи додаткової професійної освіти, підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів у державних установах, які надавали практичну допомогу в адаптації до нових умов життя й ринку праці. Таких інституцій було близько 400. Також були задіяні інші громадські товариства та об'єднання (Добровільне товариство сприяння армії авіації і флоту (ДТСААФ), тощо).

У практичній роботі закладів освіти дорослих спостерігається відхід від державної монополії. Стрімко зростає попит на бухгалтерські, мовні й

комп'ютерні курси, які фінансуються слухачами. Лише за один рік Товариство «Знання» України здійснило перепідготовку 700 тис. бухгалтерів (із 750 тис. всього по Україні) [5, с. 214]. Але в результаті рейдерських захоплень та реалізації корупційних схем громадські просвітницькі організації втрачають значну частину свого нерухомого майна (Товариство «Знання», ДТСААФ, ДТВіР, Товариство винахідників та раціоналізаторів, Федерація профспілок України та інші), а значить і свої ресурси.

Відбувається перебудова всієї системи освіти дорослих.

Друга фаза характеризується запитами на консолідацію і єдність України, утвердженням громадянського суспільства, розбудовою української державності, розвоєм традицій національної культури, утвердженням національної ідентичності, розбудовою соціальної системи, заснованої на балансі інтересів держави, різних соціальних груп та особистостей.

У цей період системи освіти дорослих України носить міжнародний характер. Представники України, в ролі спостерігачів, брали участь у роботі Міжнародного комітету з поширення знань та освіти дорослих країн СНД та в розробленні трьох модельних законів: «Про освіту дорослих», «Про післядипломну освіту», «Про просвітницьку діяльність» й з'їздах народних університетів (Німеччина, 1997, 2001 рр.).

Товариство «Знання» України брало участь у шістнадцяти Тижнях освіти дорослих, які проводилися за підтримки Інституту освіти ЮНЕСКО. У 2001 р. видано ініційовані Товариством «Знання» України Указ Президента України «Про заходи щодо державної підтримки розвитку науково-просвітницької діяльності громадських організацій» і розпорядження Кабінету Міністрів України «Про затвердження заходів щодо державної підтримки розвитку науково-просвітницької діяльності громадських організацій на період до 2004 року».

Ці нормативні документи стимулювали діяльність просвітницьких організацій і надавали їм право вести просвітницьку роботу без процедури ліцензування. За цей період в Україні було зареєстровано майже 3 тис. просвітницьких неформальних громадських організацій. На їх базі та за створеними ними програмами надавалися освітні послуги у галузі економіки, екології, політики тощо. Правда, як з'ясувалося, багато з цих організацій були безпосередньо пов'язані із замовниками на гранти або взагалі створювалися ними. Отримання грантів часто перетворювалося на приватний бізнес. Громадським організаціям стало важко конкурувати з так званими «професійними грантоїдами», які трансформували громадську активність у різновид власного бізнесу.

В період з 1996–2004 рр. Товариство «Знання» України організувало безкоштовні курси, які тривають і нині, для працівників громадських організацій України з написання й просування грантів.

В той період утвердження української ідентичності й традицій національної культури переважно реалізовувались Товариством «Знання» України та організаціями «Просвіти» через проведення культурно-масових заходів. При Товаристві «Знання» було створено центр «Українознавства» та Народний університет українознавства. Товариством, за сприяння патріотичних організацій діаспори, майже в усіх обласних центрах України проведено десятиденні курси з українознавства для військових, державних

службовців та вчителів історії, які покликані бути основними носіями українства. Окремо такі курси проводилися також для офіцерів силових структур. Тоді курсову підготовку з українознавства пройшли 2 тис. офіцерів, у військові частини передано понад 60 тис. книг патріотичного змісту [8, с. 12].

Для *третьої фази* характерними стали запити подальшої консолідації України, посилення національної державності як шлях незалежності країни, утвердження її ідентичності у світі з урахуванням європейських цивілізаційних цінностей та стандартів, збереження і поширення цінностей самобутності народу у власній країні, боротьба з бідністю та соціальною нерівністю. В цей період освіта дорослих дедалі більше набуває значення в протидії бідності. Адже причиною бідності є не тільки економічна ситуація в державі, а й функціональна малограмотність великої частини населення.

Товариство «Знання» України у співпраці з Міністерством соціальної політики, Ковельською та Кременчуцькою держадміністраціями, Дарницькою районною держадміністрацією м. Києва має досвід в організації роботи університетів третього віку, у функціонуванні центрів, курсів підвищення професійного рівня кадрового персоналу. Викладачі Університету сучасних знань Товариства «Знання» України та працівники Товариства організують безкоштовну підготовку системних адміністраторів, проводять лекції з питань освоєння громадянами технологій протидії бідності, ознайомлюють населення з відповідним досвідом інших країн.

В економічних лекторіях Товариства «Знання» з 2012 по 2018 рр. проводилися лекції з проблем інтеграції України і ЄС, України і НАТО, до читання яких були залучені провідні фахівці України. Лекції розміщені на YouTube каналі «Товариство «Знання»». Крім того, тема України і НАТО висвітлена в брошурах, що вийшли у видавництві «Знання України».

Четвертій фазі властиві широкі й ґрунтовні запити щодо розбудови сильної держави зі стабільними законами, створення цілісного національно-патріотичного простору та стійкості його ціннісної основи до зовнішнього втручання, зниження рівня імперсько-тоталітарних рудиментів у суспільній свідомості частини населення України.

Розпочата Російською Федерацією війна проти України (а без осягнення цього факту ми ніколи не зрозуміємо, що відбувалося і відбувається на Донбасі й у Криму) загострила питання безпеки громадянина і держави (включно з інформаційною), зміцнення української державності як консолідуючого чинника розвитку суспільства, формування національних ціннісних орієнтирів і громадянської самосвідомості серед дорослих і молоді, підвищення престижу військової служби, захисника Вітчизни тощо.

Цю проблематику підхопили не лише формальні й неформальні організації, завдяки яким здійснюється освіта дорослих, а й волонтерські та новоутворені осередки Товариства «Знання» в містах Слов'янську, Покровську, Краматорську, Дружківці, Бахмуті, а також тимчасові культурно-просвітницькі творчі колективи (так звані вуличні, майданні), корпоративні університети тощо, які поставили собі за мету поширювати патріотичний контент.

Члени правління Товариства «Знання» України неодноразово бували в зоні антитерористичної операції (АТО). У військові частини було передано більше 4 тис. книг патріотичного змісту видавництва «Знання України»,

«Знання» та «Просвіта». Проведено пленум правління Товариства «Знання» України, на якому проаналізовано патріотичну діяльність за два минулі роки, прийнято відповідні рішення.

Загалом, за нашими підрахунками, нині у країні функціонує майже 3 тис. громадських організацій, які за своїми функціями пов'язані із системою освіти дорослих. Також в Україні діють установи з перепідготовки кадрів та приватні заклади вищої освіти (150), що надають другу вищу освіту. Таким чином, запити суспільства визначають напрями й форми діяльності всіх суб'єктів освіти дорослих, вони ж здатні завчасно передбачати зміни, запити та очікування суспільства і відповідним чином їх забезпечувати.

Соціально-культурні запити суспільства є потужним стимулятором і мотиватором розвитку освіти дорослих в Україні. Цьому також сприяють: старінням раніше здобутих знань, технологізація всіх сфер життєдіяльності людини та пов'язані з цим потреби в постійному розвитку нових знань і навичок. Розвиток освіти дорослих в Україні ускладнюється через незавершеність процесів реформування економіки і освіти, що створює невідповідність між вимогами ринку праці й потрібною кваліфікацією працівників.

Товариство «Знання» України вживає такі заходи для того, щоб освіті дорослих приділялося більше уваги:

- у всіх друкованих виданнях Товариства («Наука і суспільство», «Трибуна», «Україна. Наука і культура») та на веб-сайтах ми розміщуємо інформацію щодо освіти дорослих;
- представники Товариства постійно беруть участь у створенні концепцій освіти дорослих і стратегії їх реалізації та залучаються до законодавчої діяльності в підготовці модельних проектів;
- в Університеті сучасних знань Товариства «Знання» України планується відкриття спеціалізації «андрагог». Вже розроблено відповідну освітню програму;
- беремо участь в обговоренні проекту Закону «Про освіту дорослих», до розроблення якого долучилися члени Товариства;
- у приміщенні Інституту педагогіки НАПН України планується створення Центру освіти дорослих, діяльність якого, у співпраці з Українською асоціацією освіти дорослих, буде спрямовуватися на систематизацію й координацію роботи усіх суб'єктів освіти дорослих в Україні.

Що ж до соціокультурних чинників модернізації системи освіти дорослих в Україні як самостійної галузі, що має свій освітній простір, ми пропонуємо реалізувати їх під час розроблення наукових програм, які можна буде реалізовувати в Центрі освіти дорослих у такій послідовності:

- виокремлення фундаментальних соціокультурних викликів модернізації освіти дорослих;
- визначення і систематизація індикаторів соціокультурної складової модернізації освіти дорослих;
- дослідження властивостей національних освітніх систем у країнах з успішними модернізаційними проектами й можливостей їхньої адаптації в умовах України;
- уточнення зв'язку культурних вимірів із показниками модернізації та оцінювання вираженості цих вимірів в Україні;

- виокремлення соціокультурних чинників життєвих (сміслових) прагнень людей похилого віку України та динаміки їхніх зв'язків;
- з'ясування можливої ролі емансипаційних цінностей і толерантності в модернізації освіти дорослих тощо.

Освіта дорослих є важливим чинником формування українського суспільства, і місія Товариства «Знання» України як Всеукраїнської просвітницької організації полягає в тому, щоб її розвивати.

Література

1. Андрущенко В.П. Основи сучасної філософії освіти / В.П. Андрущенко, Д.І. Дзвінчук. – К.; Івано-Франківськ, 2009. – 455 с.
2. Кремень В.Г. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / В.Г. Кремень НАПН України. – Київ : Пед. думка, 2016. – 448 с.
3. Франко І. З вершин і низин / І. Франко. – К. : Веселка. – 1992.
4. Вебер М. Протестанська етика і дух капіталізму / М. Вебер. – М.: Новый мир. – 2003.
5. Кушерець В.І. Час нового просвітництва / В.І. Кушерець. – К.: Знання України. – 2018.
6. Уваркіна О.В. Освітній потенціал нації / О.В. Уваркіна. – К.: НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 381 с.
7. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. – К. : Знання України, 2018. – 524 с.
8. Кушерець В.І. Народний університет українознавства в дії / В.І. Кушерець. – К.: Знання України, 2003. – 55 с.

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ І РОЗВИТОК ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА (НА ПРИКЛАДІ ДІЯЛЬНОСТІ ГРОМАДСЬКОЇ ОРГАНІЗАЦІЇ «УКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ МІСТ, ЩО НАВЧАЮТЬСЯ»)

Прийма С.М., Іванова Н.А.

info@ualc.org.ua

ГО «Українська асоціація міст, що навчаються»

Діяльність ГО «Українська асоціація міст, що навчаються» (далі – ГО «УАМН»), заснованої у січні 2017 р., спрямовано на сприяння у розвитку спільнот міст щодо розширення індивідуальних прав і можливостей громадян у навчанні впродовж життя і, як наслідок, соціальній згуртованості та економічному зростанню міст, що навчаються; розвиток діалогу між міськими спільнотами в питаннях освітньої політики, їх взаємного навчання; залучення всіх громадян, особливо представників вразливих груп населення, до здійснення освітньо-культурних ініціатив, та приділення цим групам в рамках зазначених ініціатив першочергової уваги та ін. [1]. Серед основних напрямів діяльності УАМН виокремимо такі: розвиток освіти дорослих і формування культури навчання впродовж життя; розвиток Української мережі міст, що навчаються; сприяння реформі децентралізації шляхом організації та здійснення інформаційно-роз'яснювальної роботи. Пропонуємо більш детально розглянути розвиток освіти дорослих як напрям діяльності УАМН (2017–2018 рр.).

Здійснення моніторингових досліджень щодо освітніх потреб дорослого населення Мелітопольщини (у рамках реалізації проекту «Соціальне підприємство «Центр освіти дорослих» – інструмент реалізації

концепції «місто, що навчається») [7]. В анкетуванні, фокус-групових опитуваннях вже взяли участь представники активної громадськості, працівники культурно-освітніх установ, бізнес-середовища, представники роботодавців з різних сфер, службовці, журналісти й матері у декретній відпустці та ін. Результати досліджень дозволяють організувати роботу муніципального Центру освіти дорослих зі спрямуванням на задоволення освітніх потреб різних категорій дорослих шляхом упровадження вузькопрофільних курсів і програм.

ГО «УАМН» реалізує проекти з *неформальної освіти*, спрямовані на особистісне й професійне зростання різних категорій молоді та дорослих. Так, проектом «Соціальне підприємство «Центр освіти дорослих» – інструмент реалізації концепції «місто, що навчається» за підтримки DVV International в Україні та сприяння Федерального міністерства економічного співробітництва та розвитку Німеччини, зокрема передбачено підготовку 20 освітніх програм різного спрямування («Фінансова грамотність», «Експорт від А до Я», «Англійська мова для експортера», «Основи підприємництва (для початківців)», «Бухгалтерський облік приватного підприємця» тощо) та реалізація курсів: «Здоров'я без ліків» – курс сучасних оздоровчих практик, «Комп'ютерна грамотність» – основи роботи за комп'ютером для людей третього віку, «Бібліотека – культурно-освітній центр громади» – курс з підвищення професіоналізації працівників публічних бібліотек міста та району, «Основи проектного менеджменту в місцевому самоврядуванні» – курс з підвищення проектної компетентності працівників органів місцевого самоврядування та ін.).

Розвиток громадянських компетентностей населення здійснюється у проекті «Розробка курсу на зміцнення місцевого самоврядування в Україні» (ПУЛЬС), організованому в партнерстві з Радою міжнародних наукових досліджень та обмінів IREX/Україна за фінансової підтримки USAID шляхом проведення циклу інформаційно-просвітницьких заходів у співпраці з місцевими бібліотеками. УАМН вивчає й поширює досвід щодо успішних практик новостворених об'єднаних територіальних громад Запорізької області, можливостей залучення додаткових ресурсів на розвиток громади, перспективних напрямів розвитку та співпраці представників різних секторів, а також активізації участі мешканців у розвитку своїх громад [11].

Тренери ГО «УАМН» також проводять тренінги з питань бюджетної участі та соціальної активності для людей поважного віку, які є складовою (модулем) освітньої програми «Інформаційно-комунікаційні технології в розвитку громадянських компетентностей та сприянні соціальній активності людей поважного віку», розробленої на основі аналізу європейського досвіду освіти дорослих [12]. Проведення тренінгів здійснюється у рамках проекту «Єднання поколінь на користь громади», який реалізується ГО Центр «Поділля – Соціум» за підтримки «Програми сприяння громадської активності «Долучайся!», що фінансується Агентством США з міжнародного розвитку (USAID) та здійснюється РАСТ в Україні. Учасники таких заходів мають змогу ознайомитися з актуальними інструментами електронної демократії, завдяки яким участь у розвитку громади може взяти кожен, не виходячи з дому. Наприклад, усі учасники тренінгів змогли зареєструвати Google акаунт та розмістити повідомлення на порталі «Відкрите місто», а також ознайомитись з ресурсами і можливостями сайту Мелітопольської міської ради. Наразі подібні

тренінги проводяться ще в 8 містах України. Адже за результатами всеукраїнського дослідження 83% людей похилого віку бажають брати участь у житті та розвитку громади. Водночас 40% не знають, як це зробити віку [12].

ГО «УАМН» спрямовує діяльність й на організаційний розвиток, опанування фандрейзингової політики з метою пошуку джерел фінансування діяльності громадських організацій, розроблення стратегічного плану та фандрейзингової політики організації, забезпечення системності у залученні фінансових і матеріальних ресурсів (проект «Платформа розвитку громадянського суспільства», що впроваджується за фінансування Агентства США з міжнародного розвитку (USAID) й сприяння ICAP «Єднання») [2].

Вважаємо за доцільне підкреслити, що ГО «УАМН» стала партнером у виконанні проекту «Картування громад як інструмент для впровадження політики «місто, що навчається», який є складовою Всеукраїнського проекту «Містки громадської активності», що реалізується у м. Мелітополі ГО «Мелітопольська волонтерська група «ПАТРИОТ», БО «Благодійний фонд «Шкільне джерело життя» разом з централізованою бібліотечною системою міста. Проект дозволив вивчити освітні потреби громадян щодо навчання, «мапувати» ресурси «освітніх послуг впродовж життя», розробити «Стратегічну дорожню карту щодо впровадження політики «Місто, що навчається» [10], а також побудувати образ «Міста, що навчається» відповідно до освітніх потреб членів громади.

Для розвитку громадянських компетентностей громадських активістів, педагогічних працівників та інших категорій дорослих, учнівської молоді тренери ГО «УАМН» активно використовують можливості гри «Світ громад», яка є інструментом активізації громад, просвітництва щодо сутності реформи децентралізації. Вона допомагає усвідомити, у чому сутність децентралізації для кожної людини – мешканця / мешканки міста або села, для чого потрібно громадам об'єднуватися, як організувати роботу у громаді, як планувати розвиток громади тощо.

Усвідомлення важливості освіти впродовж життя як визначального чинника регіонального розвитку та фактора конкурентоспроможності окремих територій і держави в цілому актуалізувало доцільність упровадження проекту «Консолідація зусиль провайдерів освітніх послуг у сфері формальної та неформальної освіти дорослих для формування громадянської компетентності мешканців Запорізької області», який став складовою міжрегіонального проекту «Замінімо мури відкритими вікнами», що реалізується за підтримки Інституту з міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів (DVV International) та громадської організації «Інформаційно-дослідницький центр «Інтеграція і розвиток». У рамках проекту зокрема здійснено аналіз відповідності змісту навчальних програм культурно-освітнім потребам населення й запитам роботодавців у Запорізькій області, розпочато роботу з розвитку громадянської компетентності шляхом надання освітніх послуг у сфері громадянської освіти жителям м. Мелітополя та ін. Було ініційовано професіоналізацію працівників закладів культури м. Мелітополя й району, їх підготовку до надання культурно-освітніх послуг відповідно до сучасних потреб громади [8, с. 5]. Для бібліотек і музеїв участь у програмі професіоналізації – це не тільки підвищення освітнього та професійного рівня

їхніх працівників, а й слушна нагода продемонструвати громаді свій культурно-освітній потенціал зі створення нових культурно-освітніх послуг.

Проектом «Співпраця бібліотек і музеїв Мелітопольщини як ресурс розвитку освіти дорослих» передбачалося зреалізувати три основні блоки: навчальний, практичний (культурні події), інформаційний (широка інформаційна кампанія). Виходячи з результатів опитування працівників бібліотечних і музейних установ міста й району, було проведено чотири тренінги (з вивчення досвіду проведення інноваційних практик бібліотеками та музеями світу; особистісного зростання; проектного менеджменту; просування культурного продукту, взаємодії з журналістами, залучення цільової аудиторії, вивчення основ PR-технологій, налагодження міжкультурного діалогу). Також відбулася спільна організація публічних заходів на базі Центральної міської бібліотеки м. Мелітополя. Бібліотекарі й музейники на практиці навчилися писати проектні заявки, формувати бюджет, визначати цілі проведення заходів [6; 8, с. 7]. Це дало змогу перевірити, як учасники опанували навчальну програму, наскільки якісно й правильно було обрано напрями співпраці. Беззаперечне практичне значення має й проведена разом із партнерами виставка «Ярмарок інноваційних практик бібліотек і музеїв Мелітопольщини», яка візуалізувала кращі напрацювання учасників, що уможливив актуалізацію освітнього, інноваційного та комунікаційного потенціалу закладів культури й посилення ролі культури й освіти як чинників порозуміння в суспільстві.

Розвиток фінансової грамотності дорослих. Проект «Особисті фінанси та відповідальне використання фінансових послуг» як частина проекту «Відповідальне фінансування» [5], що впроваджується Savings Banks Foundation for International Cooperation (SBFIC), спрямовано на підвищення рівня фінансової грамотності та розвиток компетентностей у використанні власних фінансів, веденні особистого бюджету, використанні фінансових послуг представниками вразливих верств населення міста та району, включаючи людей з інвалідністю; внутрішньо переміщених осіб; тимчасових безробітних; сільських жителів, учнівську молодь із сімей з низьким доходом та інтернатів, що знаходиться у конфлікті із законом та засуджену молодь; людей третього віку; людей, які потрапили в складні життєві обставини.

На нашу думку, важливе значення мають започатковані ГО «УАМН» міжнародне співробітництво, міжвідомча / міжсекторна взаємодія у галузі освіти дорослих (МОН України, НАПН України, Мелітопольська і Новеньська міські ради, Мелітопольський міський центр зайнятості, Мелітопольський міський центр соціальних служб для сім'ї, дітей та молоді, Таврійський державний агротехнологічний університет, МДПУ ім. Б. Хмельницького, Центральна міська бібліотека імені М.Ю. Лермонтова (м. Мелітополь), Представництво Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International), благодійні, громадські організації (Мелітопольська волонтерська група «ПАТРІОТ», ГО Центр «Поділля – Соціум» та ін.) та багато інших). Без перебільшення, таке партнерство відіграє винятково важливу роль у контексті інтеграції зусиль усіх громадських інститутів на основі взаємовигідної співпраці з метою розвитку різновікових практик освіти дорослих, а у подальшому – створення результативної освітньої інфраструктури регіонів, реалізації концепцій, стратегій розвитку

областей як регіонів, що навчаються. Слід підкреслити, що ГО «УАМН» здійснює співпрацю не лише з громадськими організаціями, а й із закладами освіти і культури різних типів, академічними інститутами. До прикладу, співпраця ГО «УАМН» з Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України [9] уможливила:

- виконання прикладних досліджень з освіти дорослих, розроблення, впровадження та апробацію окремих андрагогічно орієнтованих навчальних програм («Методологія освіти дорослих у європейському контексті: особливості регіональної освітньої політики», «Діалог поколінь як ресурс розвитку громадянського суспільства», «Технології навчання дорослих» та ін.);

- упровадження авторських тренінгів для педагогічного персоналу, який працює з дорослими (тренінги «Мистецтво навчати дорослих» у рамках Форуму «Міста, що навчаються: нові можливості для розвитку громади» під патронатом Національної комісії України у справах ЮНЕСКО і за ініціативи ГО «Українська асоціація міст, що навчаються» (2017 р.), «Як навчати дорослих: шлях до успіху» у рамках проекту «Освітня програма підготовки професіоналів у галузі освіти дорослих включно з питаннями громадянської освіти» (ініційованого DVV International в Україні, ICAP «Єднання», ГС «Українська асоціація освіти дорослих») на базі Запорізького національного технічного університету (2017 р.);

- удосконалення, адаптацію до освітніх потреб різних категорій дорослих та апробацію окремих технологій роботи з дорослими (тренінгів, квестів та ін.);

- поширення досвіду освіти впродовж життя у закладах формальної і неформальної освіти регіонів, що навчаються, на основі вивчення української і зарубіжної теорії і практики освіти дорослих задля формування ефективної регіональної освітньої політики (розроблено і впроваджено організаційно-педагогічне забезпечення діяльності центрів освіти дорослих на базі закладів вищої освіти, науково-методичне забезпечення неформальної освіти окремих категорій дорослих).

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що ГО «УАМН» сприяє розвитку Української мережі міст, що навчаються [14] шляхом популяризації досвіду розбудови цієї мережі, проведення тренінгових занять з представниками громадськості та ініціативними громадянами з різних куточків України, а також проведення інших локальних і масштабних практико орієнтованих заходів [4; 13], спрямованих на навчання, інформування та мотивування населення долучатися до освітніх осередків своїх міст й окремих громад. Адже політика міст і регіонів, що навчаються, спрямована на створення такого економічного й культурного середовища, яке б сприяло реалізації освітнього потенціалу дітей, молоді та дорослих. Мелітополь як представник Глобальної мережі ЮНЕСКО міст, що навчаються, прагне системного розвитку, докладає зусиль для впровадження інноваційних підходів, що сприяють втіленню багатьох складових управління містом, і зокрема Громадського бюджету, що передбачає самостійне розроблення громадянами власних проектів з розвитку міста із подальшим їх поданням на розгляд органам влади, що уможливорює безпосередню участь громадян у формуванні та розподілі міського бюджету.

Таким чином, діяльність ГО «УАМН» спрямована на забезпечення соціальної згуртованості та сприяння економічному зростанню громад міст, які

серед пріоритетів розвитку обрали курс на всебічну підтримку навчання впродовж життя. В основі діяльності організації – міжсекторне партнерство, співпраця між органами місцевого самоврядування та організаціями, які працюють у сфері формальної і неформальної освіти дорослих, з метою популяризації та впровадження ідей освіти впродовж життя, задоволення освітніх потреб різних категорій молоді та дорослих Запорізького регіону.

Література

1. Громадське об'єднання «Українська асоціація міст, що навчаються» [Електронний ресурс]. – URL: <http://ualc.org.ua/>
2. Громадський сектор – це місце, де дива можливі [Електронний ресурс]. – URL: <http://ualc.org.ua/2018/05/28/gromadskij-sektor-ce-misce-de-diva-mozhlivi/>
3. День кар'єри «PROFIT DAY» згуртував молодь, роботодавців та бажаючих поринути в освітньо-пізнавальну подорож [Електронний ресурс]. – URL: <http://ualc.org.ua/2018/05/31/den-kar-ieri-profit-day-zgurtuvav-molod-robotodavciv-ta-bazhajuchih-porinuti-v-osvitno-piznavalnu-podorozh/>
4. Дослідження освітніх потреб дорослого населення триває, в фокусі – роботодавці та працююче населення [Електронний ресурс]. – URL: <http://ualc.org.ua/2018/09/25/doslidzhennja-osvitnih-potreb-doroslogo-naselennja-trivaie-v-fokusi-robotodavci-ta-pracjujuche-naselennja/>
5. Особисті фінанси та відповідальне використання фінансових послуг [Електронний ресурс]. – URL: <http://ualc.org.ua/treningi-z-finansovoi-gramotnosti-u-spivrobotnictvi-z-fondom-zberigatelnih-kas/>
6. Прийма С.М. Музейна педагогіка: потенціал для розвитку неформальної освіти на Мелітопольщині / С.М. Прийма, Н.А. Іванова, О.В. Аніщенко // Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів XIV Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької [голов. ред.: Г.І. Сотська]. – Вип. 8 (12). – К. : Талком, 2017. – С. 243-245.
7. Соціальне підприємство «Центр освіти дорослих» – інструмент реалізації концепції «місто, що навчається» [Електронний ресурс]. – URL: <http://ualc.org.ua/2018/07/30/socialne-pidpriemstvo-centr-osviti-doroslih-instrument-realizacii-konceptcii-misto-shho-navchajetsja/>
8. Співпраця бібліотек і музеїв Мелітопольщини як ресурс розвитку освіти дорослих / Авт. колектив; за заг. ред. С. Прийма. – Мелітополь: МДПУ ім. Богдана Хмельницького, 2016. – 50 с.
9. Співпраця відділу андрагогіки ІПООД НАПН України з Українською асоціацією міст, що навчаються [Електронний ресурс]. – URL: <http://ipood.com.ua/novini/spvprasya-vddlu-andragogki-pood-napn-ukrani-z-ukranskoyu-asocacyu-mst,-scho-navchayutsya/>
10. Стратегічна дорожня карта щодо впровадження політики «Місто, що навчається» / авт. кол.: Л. Афанасьєва, І. Єфименко, А. Орлов [та ін.] ; за заг. ред. Л. Афанасьєвої. – Мелітополь : РА Wizard, 2018. – 60 с.
11. Творимо майбутнє своєї громади разом: фінальний захід другого раунду проекту ПУЛЬС в Мелітопольському районі [Електронний ресурс]. – URL: <http://ualc.org.ua/2018/07/17/tvorimo-majbutnie-svoiei-gromadi-razom-finalnij-zahid-drugogo-raundu-proektu-puls-v-melitopolskomu-rajoni/>
12. Тренінг для людей поважного віку з питань бюджетної участі та соціальної активності [Електронний ресурс]. – URL: <https://gurt.org.ua/news/informator/46559>
13. Форум «Міста, що навчаються: нові можливості для розвитку громади» [Електронний ресурс]. – URL: <http://ualc.org.ua/forum-mista-shho-navchajutsja-novi-mozhlivosti-dlja-rozvitku-gromadi/>
14. Українська мережа міст, що навчаються [Електронний ресурс]. – URL: <http://ualc.org.ua/unlc/>

ПРОСВІТНИЦТВО І ДЕЦЕНТРАЛІЗАЦІЯ

Дзвінчук Д. І., Петренко В. П.

dzvin56@ukr.net

Івано-Франківський національний технічний університет нафти і газу

Вважаючи реформу децентралізації влади однією із найважливіших реформ для майбутнього України, а також той факт, що в названому процесі одночасно відбуваються реформа територіальної організації влади, реформа місцевого самоврядування і реформа регіональної політики, необхідно усвідомити всю відповідальність діючої системи публічного управління і адміністрування української держави за результати її успішного проведення. Адже такий масштабний проект необхідних і доцільних змін в організації життєдіяльності нашої держави, яким радикально змінюється життєустрій населення тисяч територіальних громад та мільйонів їх мешканців, десятків тисяч осіб керівного складу і пересічних державних службовців та працівників органів місцевого самоврядування, вимагав і вимагає виваженого професійного підходу до управління цим процесом.

Хоча ідеологами, ініціаторами, авторами і відповідальними виконавцями цієї реформи на місцях була недооцінена і не використана дуже важлива складова процесу управління будь-якими змінами – попередня підготовка основного об'єкта змін, яким в проекті виступають зовсім не існуючі територіальні громади і можливі варіанти їх об'єднань, не звичні райони і області, які також підлягатимуть трансформації, не лісові, земельні, водні та ін. види територіальних ресурсів, а людські ресурси – населення сіл, селищ, містечок, міст, районів, регіонів – носії інтелекту і таких його похідних, як людський та інтелектуальний потенціал, капітал і ресурс окремішньої особистості, так і людський та інтелектуальний потенціал, капітал і ресурс окремих людських спільнот і будь-яких їх об'єднань.

При цьому, на нашу думку, організаторами не було враховано і той незаперечно важливий факт, що у людських ресурсів нашої країни та її організованих спільнот (регіональних і територіальних громад, колективів підприємств, організацій, установ тощо) людський капітал тривалий час формувався і знаходився під впливом ідеологічних, політичних і економічних ідеологем інституціональної матриці східного типу (X-матриця – комунітарна ідеологія, унітарне управління, редистрибутивна економіка) [1].

Саме названими ідеологемами був сформований набір ціннісних життєвих переконань і поведінкових стереотипів людських ресурсів адміністративно-командного минулого нашої економіки і режиму тоталітарної держави, який продовжує діяти і залишається достатньо впливовим навіть у складі вже сьогодні діючого людського капіталу – системи характеристик, які визначають можливості людини до творчої праці з метою створення товарів, послуг, доданої вартості, а іншими словами – якості робочої сили окремого або пересічного жителя громади, регіону, працівника підприємства, корпорації, галузі, країни.

Проте, в процесі підготовки і реалізації реформи децентралізації керівництвом країни більше уваги було приділено розробці стратегічних і

тактичних планів необхідних змін без усвідомленого розуміння і врахування потреби здійснення випереджаючих змін у людській складовій цього процесу – змін, які можуть бути реалізованими виключно в результаті колективних дій тисяч, десятків і сотень тисяч населення територіальних громад, а також працівників – функціонерів органів управління, відповідальних за проектування необхідних змін, їх реалізацію і управління життєдіяльністю середовища, зміненого в напрямку переходу до інституціональної матриці західного типу (Y-матриця – індивідуалістська ідеологія, федеративне управління, ринкова економіка).

Уже за результатами роботи над впровадженням реформи децентралізації і оцінки основних проблем, авторами роботи [2] на основі припущення про те, що зміни умов X-матриці на умови Y-матриці вимагають радикальної зміни базових ідеологічних установок однієї інституціональної матриці на іншу, прийшли до висновку, що формування нових життєвих цінностей, нової ментальності і моралі людських ресурсів організованих людських спільнот в перехідному періоді будуть одночасно як об'єктом збереження традиційних знань, досвіду, звичок і впливів, так і суб'єктом здобуття нових знань і незвіданого досвіду про зміни, які повинні відбутися. Однак, саме в перехідний період радикальних трансформацій в суспільстві проявляється вплив відомого «ефекту колії» або «path dependence problem» [3], коли люди, які тривалий час жили і працювали в ідеологічних, політичних і економічних умовах X-матриці, не хочуть, не можуть і, навіть, не намагаються ефективно працювати в змінених умовах Y-матриці, а можуть чинити активний та пасивний опір їх впровадженню.

Цілком очевидно, що ліквідація впливу цього ефекту і спротиву людей необхідним змінам вимагає випереджаючих змін не тільки в законах і нормативно-правових актах, а і в менталітеті та поведінці людських ресурсів, що вийшли з-під впливу інституціональної X-матриці через організацію специфічного перенавчання з освоєнням таких навичок, як «вміти впливати на свою владу», «дивитись на 10-15 років вперед», поважати «станданти, правила і закони» та ін. [3, с. 4]. В іншому разі присутність у свідомості людей «ефекту колії» або «path dependence problem» і відсутність нових цінностей та цільових установок, нових життєвих практик і необхідних моделей поведінки, негативно впливатиме як на динаміку, так і на результати запланованих соціальних, організаційних, технологічних та ін. трансформацій.

У зв'язку з цим у головного об'єкта змін – людських ресурсів країни та її регіонів (і в першу чергу у населення новоутворюваних об'єднаних територіальних громад) виникає певна несумісність звичного, традиційного сприйняття і оцінки дійсності з вимогами нового, хоча ще й не повністю сформованого інституціонального оточення.

Ця ситуація особливо відчутно починає проявлятися в стосунках між різними групами людей – прибічниками старого організаційного ладу (яким комфортно за існуючого стану речей) та ініціаторами і провідниками інноваційних змін (які намагаються змінити status quo). Протистояння послідовників старого і нового приводить до гальмування необхідних змін, а також втрати віри прогресивно налаштованих членів суспільства в необхідність, доцільність, успіх і результативність змін та виправдання пасивності «мовчазної більшості». Адже населення, яке навіть тривалий час

знаходилося під впливом реалій «східної матриці» і навіть в часи незалежності десятиліттями звикало до того, що про нього «турбується» держава, голова, депутат, керівник, начальник, орган управління тощо не є в стані відразу стати на шлях самоуправління і самоорганізації, на шлях рівноправної участі у виробленні і прийнятті життєво важливих рішень разом з тим же головою, депутатом, керівником, начальником і т. д.

Показовим свідченням існуючої в українському суспільстві диференційованості думок і позицій в стосунку до будь-яких необхідних змін можуть послужити результати опитування 2012 р. [5], коли на запитання Всеукраїнської краудсорсингової платформи Програми розвитку ООН в Україні «Що треба змінити, щоб покращити якість життя в Україні?» експертами було названо «необхідність змін ставлення, менталітету», а пересічними громадянами – «зміни у сфері державного управління». Звідси очевидно, що більшість людських ресурсів на той час вважали за необхідне змінювати не свої життєві цінності, погляди і менталітет, а вимагали змін від держави, навіть не допускаючи необхідності щось міняти у власних індивідуальній ментальності та інтересах.

Таким чином, до втрати темпів змін призвели прості помилки їх ініціаторів і виконавців у розробці проекту і планів децентралізації, в яких пріоритетними і випереджаючими діями повинні були стати організація масштабного випереджаючого самі зміни просвітництва, навчання дорослих, досвідчених, знаючих, компетентних і т. п. людей (насамперед державних службовців) новим знанням, новому досвіду, новим навичкам і моделям управління та лідерства, якими для останніх ще й до сьогодні залишаються такі поняття, як «залучення громадськості», «ефект колії», «демократія участі», «бюджет участі», «партисипативна демократія», «партисипативне управління», «поведінкова економіка», «інтелектуальне лідерство», «емоційне лідерство» і т. п. Ці завдання могла б успішно виконати існуюча навіть сьогодні в Україні система післядипломної, неформальної (зокрема, інтелектуальні ресурси Товариства «Знання» України) і т. п. освіти дорослих і, особливо, вітчизняного управлінського корпусу на сучасних засадах інтелектуалізації управління і поведінкової економіки [6, 7, 8], що, на жаль, з певних причин не відбулось.

Найбільш узагальненим поясненням ситуації можна вважати наведену думку респондента з Тернопілля «Ця реформа просто була дуже слабо підготовлена. Перед її початком, як на мене, не було визначено основні загрози, не було проведено роботи із запобігання цим загрозам» [9, с. 14].

Зауважимо, що в ретельному аналізі та оцінці попередніх результатів децентралізації, виконаних і опублікованих під промовистою назвою «Підтримання темпу процесу децентралізації в Україні» [10], серед великої кількості рекомендацій знайшлося місце для констатації того факту, що саме в результаті впровадження реформи виявлена «особливо нагальна потреба вдосконалити навички на рівні громади, зокрема в ОТГ», а такі уже існуючі механізми підтримки, як Національне агентство України з питань державної служби (НАДС), та Національна академія державного управління при Президентові України (НАДУ) для забезпечення всіх потреб процесів децентралізації «потребуватимуть значного підсилення та адаптації української системи навчання до європейських стандартів» [10, с.38].

При цьому, для підтримки темпів децентралізації через розвиток спроможності людських ресурсів авторами документу Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) рекомендовано:

- Розробити стратегію управління людськими ресурсами на субнаціональному рівні.
- Значно покращити підтримку навчання посадових осіб в регіонах та на місцевому рівні.
- Розширити місію Національної академії державного управління (НАДУ) щодо розроблення цільових програм навчання для органів влади субнаціонального рівня.
- Надати підтримку започаткуванню Національної консультативної платформи з реформування системи навчання для працівників місцевих органів влади.
- Організувати спеціальні навчальні заходи для керівників вищої ланки місцевого самоврядування» [10, с.42].

Цілком очевидна адекватність рекомендацій документу ОЕСР можливостям і потенціалу вітчизняної системи Міністерства освіти і науки, включаючи НАДУ, його регіональні філії і спеціалізовані кафедри публічного управління і адміністрування при провідних національних університетах у регіонах, свідчить про значну недооцінку цього ресурсу урядом у професіоналізації управління людськими ресурсами в органах місцевого врядування через залучення професіоналів у цій сфері.

Свого часу, прогнозуючи майбутні зміни у вітчизняній системі вищої освіти [11] та аналізуючи в зв'язку з цим найвідоміші праці зарубіжних футурологів Р. Курцвейла, Е. Тофлера, Дж. Ріфкіна та ін. [12], ми вказували на принципові недоліки їх передбачень в межах вузьких дисциплін та відзначали необхідність врахування можливості виникнення інтегральних ефектів від масового розповсюдження і використання нових знань з отриманням від цього синергетичних результатів.

Саме в цьому контексті потенціал освіти дорослих з глибокого занурення всіх членів суспільства (як управлінського корпусу, так і пересічних громадян) субрегіонального рівня у нові знання і досвід та масової переорієнтації з її допомогою менталітету людських ресурсів об'єднаних територіальних громад на інноваційні критерії сучасної комбінованої інституціональної мікс-матриці [2], насправді є реально недооціненим і недовикористаним.

Сьогодні тільки масштабна просвітницька діяльність і ментальний реінжиніринг дорослих людських ресурсів на субрегіональному рівні здатні виправити ситуацію перших етапів реформи, на якій проявились ризики управління та некомпетентності в адмініструванні процесів соціально-економічного управління в громадах, спричинених нестачею кваліфікованих менеджерів.

На нашу думку, тільки система МОН України та НАДС (при підтримці неурядових організацій, зокрема, Товариство «Знання» України, та експертного середовища) володіє необхідним потенціалом, здатним динамічно і радикально змінити стан з ліквідацією браку кваліфікації, нових знань і навичок управлінців базового рівня, місцевих депутатів і рядових членів громад, які заважають останнім скористатися новими можливостями і перевагами результативного і ефективного адміністрування ресурсів ОТГ з

залученням інструментів і технологій громадської участі, здатних ліквідувати пасивність і активізувати зацікавленість рядових членів громад у процесах об'єднань, прийняття рішень і розбудови спроможності.

Необхідність і доцільність використання вітчизняної системи освіти дорослих у вирішенні завдань, сформульованих у документі ОЕСР щодо проекту децентралізації, обумовлена також і тим, що та, без найменшого сумніву, масштабна і потрібна робота, яка сьогодні виконується силами експертів громадських організацій, низкою проектів міжнародної технічної допомоги і т. п., не встигатиме за зростаючими темпами утворення нових ОТГ, необхідними масштабами організації навчання і постійного підвищення кваліфікації їх управлінського корпусу і фахівців за участю незалежних експертів, наукових авторитетів, кращих місцевих лідерів і фахівців-практиків тощо.

Адже сьогодні темпи реформи децентралізації відчутно гальмуються саме відсутністю як на загальнонаціональному, так і на субнаціональному та субрегіональному рівнях критичної маси дорослих і усвідомлено навчених сучасним засадам інтелектуалізованого управління і поведінкової економіки людей, які йдуть у владу заради нових знань, досвіду і майбутнього успіху громад, готових до служіння в першу чергу громадам, а не собі, загальній справі, а не власному інтересу, використання всіх довірених ресурсів і в першу чергу людського капіталу для розвитку спроможності і ментальної готовності вітчизняних громад до ефективного функціонування в умовах інтеграції країни в європейську та світову спільноти.

Література

1. Кирдина С.Г. Институциональные матрицы и развитие России: введение в X-Y-теорию / С.Г. Кирдина. – Издание 3-е, переработанное, расширенное и иллюстрированное. – СПб. : Нестор-История, 2014. – 468 с.
2. Панасюк Р.В. Реінжиніринг менталітету людських ресурсів – обов'язкова складова процесу успішного управління змінами в соціально-економічних системах / Руслан Панасюк, Віктор Петренко, Христина Попова, Йоанна Ясінська // *International Journal of Innovative Technologies in Economy*. – June 2018. – №5(17), Vol.1. – С. 60-68.
3. Аузан А. Развитие и «колея» зависимости / А. Аузан // *Мировая экономика и международные отношения*. – 2017. – Т. 61, №10. – С. 95-105.
4. Економист Александр Аузан: «Россия превращается в страну менеджеров, охранников, мигрантов и пенсионеров» / [Електронний ресурс]. – URL : <https://www.crimea.kp.ru/daily/25782.5/2766102/>
5. Чуранова О. Українців спитали, що треба змінити, щоб покращити рівень життя в країні / О. Чуранова [Електронний ресурс]. – URL : <https://ukrainian.voanews.com/a/uawealth/1569867.html>
6. Андібур А.П. Післядипломна, неформальна та інформальна освіти як обов'язкові складові інтелектуалізації управлінського корпусу України / А.П. Андібур, Г.Р. Кісь, В.П. Петренко // *Науковий вісник Івано-Франківського НТУ нафти і газу. Серія «Економіка та управління в нафтовій і газовій промисловості»*. – 2016. – №1 (13). – С. 10-17.
7. Дзвінчук Д.І. Про вдосконалення управління освітою і наукою України на основі концепції інтелектуалізації / Д.І. Дзвінчук, В.П. Петренко // *Теорія та практика державного управління і місцевого самоврядування: електр. наук. фах. вид. Херсонського національного технічного університету / голов. ред. Лопушинський І.П.* – 2016. – №1 [Електронний ресурс]. – URL : <http://www.irbis-nbuv.gov.ua>
8. Дзвінчук Д.І. Поведінкова економіка та доцільність інтелектуалізації публічного управління і адміністрування / Д. І. Дзвінчук, В. П. Петренко // *Публічне управління та*

- публічна служба в Україні: стан проблем та перспективи розвитку [Матеріали науково-практичної конференції за міжнародною участю (07-08 вересня 2018 р., м. Київ)] / За заг. ред. В.С. Куйбіди, М.М. Білинської, В.Л. Федоренка. – К. : Ліра-К, 2018. – 520 с.
9. Децентралізація в Україні. Досягнення, надії та побоювання. – К.: International Alert / Український незалежний центр політичних досліджень, 2017. – 28 с.
 10. OECD. Підтримання темпу процесу децентралізації в Україні. – Видавництво ОЕСР, Париж, 2018. – 347 с.
 11. Дзвінчук Д. І. Україна на злам: прогнози майбутнього вищої освіти і суспільства / Д. І. Дзвінчук, В. П. Петренко // Вища школа. – 2017. – №3. – С. 12-22.
 12. Дзвінчук Д.І. Вплив футурологічних першоджерел на визначення освітньої стратегії в Україні / Д. І. Дзвінчук, В. П. Петренко // Вища школа. – Київ: Видавництво «Знання». – 2017. – №7. – С. 21-30.

НОВЕ ПРОСВІТНИЦТВО: «ПЕРЕЗАВАНТАЖЕННЯ» КУЛЬТУРОЮ

Неволов В.В.

pravl@znannya.org.ua

Товариство «Знання» України

Культурна «перебудова» або «перезавантаження» – так можна назвати той процес, що зараз відбувається у ВГО Товариство «Знання» України. Тут формується нині новий фірмовий стиль, стратегія, візія та позиціонування, тобто новий образ всеукраїнської громади. Україна потребує перезавантаження своїх культурних кодів. Цей тотальний ребрендинг нині здійснюється завдяки ініціативі Президента Товариства академіка НАН і НАПН України В. Кременя та голови правління Товариства В. Кушерця, роботі Київської міської організації, зусиллям і ідеям нової керівниці організаційного відділу Л. Чечель та Вченого секретаря Товариства В. Василашка.

В умовах еволюційного розвитку сучасного українського суспільства визначальними є позитивні фактори консолідації, пов'язані з внутрішніми мотивами досягти певної суспільно-культурної мети, гармонізації тощо. Позитивними чинниками консолідації суспільства є намагання досягти спільних національних ідеалів, побудова демократичного суспільства, національна культурна політика. Народ, націю завжди еднають спільне минуле, сучасне і майбутнє. Для сучасної України, на наше переконання, необхідна така стратегія розвитку, в тому числі і для зусиль знаннівців всіх рівнів, яка спиралась би на власні ресурси і слідувала курсом модернізації, заснованому на свідомій, цілеспрямованій адаптації найпередовіших науково-технічних досягнень. Водночас тактика розвитку має бути спрямована на традиційні для суспільства соціокультурні реалії та глибокі національні традиції.

Єдиний інформаційний простір сьогодні як ніколи сприяє об'єднанню інтелектуальних сил людства, що можливо при скоординованому освітньому процесі в світі. Початок ХХІ ст. сприяє розвитку глобалізації світових інформаційних потоків, появи і розвитку новітніх технологій, ускладнення інформаційних відносин у всіх сферах суспільного життя.

З цією метою Європейським Союзом був розроблений і затверджений «План дій щодо розвитку свободи слова та інформації на

загальноєвропейському рівні в межах інформаційного суспільства», який передбачає дії, які стосуються моніторингу розвитку інформаційного суспільства; доступу до нових комунікаційних та інформаційних служб; сфери саморегулювання; сфери регулювання; стосовно неналежного використання нових технологій і нових комунікаційних та інформаційних служб; плюралізму ЗМІ; в галузі авторського права і суміжних прав; заходів, спрямованих на захист інтелектуальної власності; невідповідності вітчизняних стандартів обігу та кодування інформації світовим; міграції за кордон найбільш кваліфікованих спеціалістів у галузі інформаційних технологій; обмеження важелів залучення іноземних інвестицій до інформаційної сфери; якісно нових технічних засобів для створення новітніх інформаційних систем та забезпечення їх належного функціонування [2].

У «Декларації про європейську політику у сфері нових інформаційних технологій» (Будапешт, 1999) зазначається, що істинно демократичне інформаційне суспільство, засноване на фундаментальних цінностях Ради Європи, може бути побудоване лише за наявності основ такої політики, що заохочує доступ і участь громадян, компетентність і підготовленість, творчість і різноманіття та забезпечує відповідний захист інформації.

Європейський Союз ставиться до проблеми побудови інформаційного суспільства не лише як до суто технологічної, а й усвідомлює всю глибину цього процесу, а саме, необхідність охоплення ним усіх важливих аспектів суспільного життя: культури, науки, мови, правового забезпечення [2, с. 359-360]. У документі «Європейський шлях в інформаційне суспільство – план дій» закріплювалися основні напрями дій: реформування чинного законодавства з метою лібералізації інформаційної інфраструктури; підтримки ініціатив у галузі розвитку інформаційного суспільства. Сучасний американський дослідник Д. Тапскотт виокремлює ознаки нового суспільства, яке орієнтується на нове просвітництво, на знання. Нове суспільство для нього – це суспільство знань, суспільство, в якому інтелекту віддають перевагу перед грубою силою; суспільство, в якому центр діяльності змістився у сферу розумової праці. В новому інформаційному суспільстві головні активи будь-якого підприємства – інтелектуальні, а головна фігура – інтелектуал [3].

За висновком М. Кастельса, сучасну технологічну революцію характеризує не просто центральна роль знань та інформації в усіх сферах життєдіяльності людей у розвинутих країнах, а використання цих знань та інформації для генерування нових знань і технологій, що обробляють інформацію і забезпечують комунікацію.

Аналітичне узагальнення закономірностей економічного розвитку світової спільноти за останні двадцять років дозволило сформулювати концепцію сучасного економічного розвитку як «знанневої економіки». Її основні характеристики: безпрецедентне зростання впливу науки і нових технологій на соціально-економічний розвиток і розвой культури; провідне місце технологій інформаційної революції, яка зумовила сприйняття постіндустріального суспільства як інформаційного; не менш вражаючі успіхи біотехнологій, медицини, технології створення і поширення нових матеріалів транспорту, космонавтики, зв'язку, фінансової діяльності, продукції військового призначення, нанотехнологій.

Вплив цих процесів настільки великий, що неспроможність країни здійснювати структурну перебудову національної економіки відповідно до вимог нової технологічної парадигми чи зволікання з проведенням таких структурних змін, як ми сьогодні з тривогою відзначаємо в Україні, і все це відбувається напередодні уже двадцять сьомої річниці нашої Незалежності, не просто гальмують її розвиток, але й призводять до економічної деградації.

Як зазначають сучасні американські дослідники Г. Мілс і Д. Шнайдер, у 80–90-ті роки минулого століття інтеграція глобальних ринків капіталу та організація компаній на створення глобальних маркетингових та інших стратегій супроводжувалася і стимулювалася розвитком мережі Інтернет. Таким чином, сучасна інформаційно-глобальна економіка перетворює людство на цілісну систему всесвітніх комунікацій, які працюють в режимі реального часу.

Проблема побудови інформаційного суспільства детермінує основні пріоритети державної і науково-технічної політики передових країн світової спільноти. Інформація почала все більш грати роль товару, який можна купити і продати, за допомогою інформації, знань інформаційно-комунікаційних технологій створюються необ'ємні ресурси для реорганізації потенціалу кожної людини, адже саме люди, їх інтелектуальні якості, духовні здібності – це головний ресурс розвитку суспільства.

Розвинені держави вже понад десять років реалізують концепцію інформаційного суспільства, обговорюють як отримати найбільш ефективний результат від формування і розвитку інформаційного суспільства, адже здатність виробляти, споживати і застосовувати нові знання і технології визначають місце, роль і значення кожної держави в сучасному світі [4]. Глобальні інформаційні мережі – тип комп'ютерних систем, що об'єднують розділені в географічному просторі інформаційні обчислювальні та інформаційні ресурси. Створення у другій половині ХХ ст. глобальних інформаційних систем сприяло розвитку тенденцій інтеграції промислових виробництв і економік країни. Дуже відчутно це позначається і на культурних процесах, що відбуваються в світі.

Глобалізація інформації пов'язана з розвитком інформаційних технологій. Інформаційні технології – сукупність методів, виробничих процесів і програмно-технічних засобів, що об'єднані в єдине ціле і забезпечують збереження, обробку, розповсюдження інформації, а також відображення і використання інформації в різних сферах життєдіяльності [4]. Інформаційні освітні технології – технології навчання, наукових досліджень і управління, засновані на застосуванні обчислювальної та іншої інформаційної техніки, а також спеціального програмного, інформаційного і методичного забезпечення. Інформаційні технології можуть бути орієнтованими на спеціальні технічні інформаційні засоби, адже сьогодні в системі вищої освіти використовуються наступні інформаційні засоби: електронні підручники, мультимедійні системи; експертні системи; системи автоматичного проектування, банки і бази даних; електронні бібліотечні каталоги та Інтернет (глобальні), національні (регіональні, галузеві і локальні мережі) тощо [3]. Телекомунікаційні (мережові) освітні технології – технології навчання зв'язку і управління, засновані на застосуванні комп'ютерних мереж тощо. Інтелектуальні освітні технології – технології створення нового інтелектуального продукту в процесі проектування

і реалізації навчально-наукової діяльності. Ці технології забезпечують формування у фахівців нових інтелектуальних властивостей і науково-технологічних прийомів генерування і відтворення нових знань, базуються на методах науково-технічної творчості (синектика, мозкова атака, морфологічна матриця ідей), прийомах креативної метапедагогіки, а також на технологіях штучного інтелекту [3].

В процесі реалізації інтелектуальних технологій застосовують традиційні засоби уявлення і обробки знань (семантичні мережі, пакети формалізованих предметних знань, інтелектуальні модулі, компоненти аналізу і синтезу неформалізованої інформації, інтелектуалізовані інтерфейси) [4]. Інноваційні освітні технології – це технології створення, розповсюдження, упровадження, використання і комерціалізації нових технологій та видів послуг. В освітній і культурній сферах існує три типи таких технологій: радикальні, комбіновані, модифіковані. Інноваційні освітні технології розвиваються за наступними напрямками: пошуки по лінії репродуктивного навчання; пошуки по лінії пізнавально-прикладних (наукових) досліджень; розробка моделей навчальної дискусії; організація навчання на освоєнні ігрових моделей [3].

Зростає актуальність інновації у сфері вищої освіти і культури, спрямованих на формування особистості професіонала, її здатності до науково-технічної і інноваційної діяльності на основі соціального замовлення, оновлення змісту освітнього і творчого процесу, професійно-творчої діяльності. Розвиток наукомістких освітніх технологій передбачає системну інтеграцію найбільш ефективних освітніх технологій у цілісну систему з використанням найдоскональніших навчально-педагогічних методів і засобів, технічних, в т.ч. інформаційних засобів і програмного забезпечення. Таким чином, реалізується поєднання психолого-педагогічних, дидактичних, інтелектуальних, інформаційних та інших складових в контексті освітнього та культурного процесу. Саме такою нам вбачається сьогоднішня парадигма вітчизняної культури як частини нестримного процесу глобалізації світового інформаційного простору.

Освіта спрямована на оволодіння знаннями і розвиток пам'яті, інтелекту, раціонально-логічного мислення, інформації. Виховання ж – форма опанування людської чуттєвості, а через неї – моралі, соціальних норм регуляції суспільного життя. Ці форми відносно самостійні, але мають, на наше переконання, особливі завдання й спрямування, що, згадайте, дало підстави Гегелю для іронічного зауваження: «Освіта розуму робить людину розумнішою, але не кращою». Отже, виховання і освіта – поняття взаємопов'язані, проте не можуть підмінюватися одне одним, оскільки мають різні «сфери впливу».

Значну увагу в нинішніх умовах гібридної війни Товариство приділяє важливому напрямку – актуалізації національної самобутності українського народу. І для цього у всій організації і її структурах постійно тривають наполегливі активні пошуки нових підходів і форм, які були б наповнені і такою важливою на сьогодні – візуалізацією, емоційним насиченням та науковою новизною, використання всіх широких можливостей, яких сьогодні надають соціальні мережі. Оновились, зміцніли і стали більш сучасними, насиченими і цікавими сайти Товариства, Університету сучасних знань, обласних і Київської міської організацій Товариства.

Набуло нового наповнення ідеями своєрідного неопросвітництва активне і різнобічне поширення знань, спрямованих на вдосконалення патріотичного, етичного, естетичного і екологічного виховання населення, на підвищення його освітнього і професійного рівня, на духовне збагачення особистості. Для цього членами Товариства «Знання» використовувались різноманітні форми патріотичного виховання: лекторії «Трибуна лектора», «Українознавство», «Наше здоров'я», «Теорія та практика здорового довголіття», наукові і науково-практичні конференції, популярні «шинкаруківські читання», «круглі столи», зокрема, великого суспільно-політичного резонансу набула наукова конференція в Укрінформі, присвячена науковому державотворчому доробку І. Франка, під головуванням Президента Товариства, академіка НАН і НАПН України В. Кременя та голови правління Товариства, члена-кореспондента НАПН України В. Кушерця.

Розроблення нових напрямів естетичного виховання, без перебільшення, є найбільш нагальною проблемою, оскільки вона посідає важливе місце у контексті потужного гуманітарного руху, який завжди характеризував діяльність ВГО Товариство «Знання» України, який є визначальним для освіти, адже гуманізація суспільства розпочинається з гуманізації та гуманітаризації освіти. У зв'язку з цим постає необхідність вироблення наукової, філософсько-обґрунтованої стратегії освіти та виховання.

Слід зазначити, що у структурі інтегративного підходу, який сприяє реалізації цієї мети, феномен мистецтва посідає особливе місце. Його виховний потенціал надзвичайно потужний і здатний вплинути на всі рівні людської чуттєвості. Принагідно хочу зазначити, що свого часу, відпрацьовуючи проблему функціональності мистецтва ще Арістотель у своїй класичній тріаді віддав виховній функції друге місце, зробивши її таким чином зв'язуючою ланкою між пізнавальною функцією і функцією емоційного впливу.

Попри важливість багатьох з численних напрямів роботи Товариство приділяє значну увагу культурно-мистецькій і культурно-просвітницькій роботі. Нам вдалось урізноманітнити форми цієї роботи, зробити її високопрофесійною, глибоко емоційною і дієвою. Налагодились плідні, конструктивні зв'язки з багатьма професійними театральними колективами міста – зокрема, договір про співпрацю було підписано з Театром «Переселенця», унікальним творчим утворенням, який багато робить для дітей і підлітків із зони АТО, пропагуючи інтерактивний наступальний інноваційний театр, що моделює складні життєві ситуації, суголосні сьогоденню.

Міцна дружба пов'язала Товариство з Молодіжним театром «Гайдамаки ХХІ століття» під керівництвом О. Охріцького. Актори цього театру не лише брали участь у «Шевченко-фесті» з виставою «Назар Стодоля» Т. Шевченка, порадували прем'єрною виставою «Каїн» Дж. Байрона, допомогли у проведенні яскравого свята «Ходить гарбуз по городу...» і провели ряд цікавих творчих зустрічей зі студентами Університету Сучасних Знань ВГО Товариства «Знання» України.

Цікаві форми співпраці уже налагодились з Театром «Перетворення» В. Завальнюка. Театральний колектив взяв участь у шекспірівському фестивалі в Китаї і здобув перемогу у міжнародній фестивальній імпрезі у

Вірменії. В «Зоряному залі» Київського планетарію цей колектив показував вистави за творами Т. Шевченка, і сольні програми К. Булкіна. Для студентської молоді проводилися майстер-класи В. Завальнюка.

Органічною частиною багатьох культурно-просвітницьких заходів Товариства стають виступи хору народної пісні «Чумаки» і його складової – ансамблю «Славія». Завдяки їх участі в багатьох лекційних заходах, у зустрічах з видатними ученими і громадськими діячами розширились можливості долучення до просвітництва такої важливої духовної і емоційної складової, як народна пісня.

Традиційними стали презентації творів образотворчого мистецтва видатних художників в Київському планетарії, зокрема, персональні виставки народного художника, шевченківського лауреата, професора УСЗ Валерія Франчука «Мій Шевченко» та «Дзвони пам'яті», його майстер-класи для учнів художніх шкіл міста з вивченням власної авторської техніки роботи над картиною. З успіхом пройшла свого часу в Київському Планетарії презентація картини заслуженого діяча мистецтв України А. Дочевського «Давид і Голіаф», написаної за творами Тараса Шевченка. Завдяки ініціативі голови правління Товариства «Знання» України В. Кушерця до книги рекордів України занесено цього року персональну виставку вишивок майстра народної творчості І. Рябчука «Вишиваний «Кобзар», на якій представлено 57 вишивок портретів Пророка та найвагоміших рядків з його поетичної спадщини.

До культурно-просвітницьких форм роботи ми можемо віднести і проведення в Планетарії та конференц-залі Університету сучасних знань зустрічей з книговидавцями, зокрема резонансною стала зустріч з директором і головним редактором спеціалізованого дитячого видавництва «Веселка», а також ярмарки та виставки-продажі дитячих книг, театралізовані поздоровлення з Міжнародним днем захисту дітей, який дуже святково і урочисто пройшов цього року в конференц-залі Київського планетарію. Мала успіх презентація дитячого ігрового розважального журналу «Я САМ(А)», який виходить у співдружності з Товариством «Знання» України і має спеціальні дитячі сторінки, які збагачують в цікавій ігровій формі їхні знання про Космос і Землю.

Таким чином, естетичне виховання, яке ґрунтується на основі мистецтва, формує універсальну людину, передаючи індивіду досвід переживання, а через нього – сукупний досвід людського буття. Саме таким чином відбувається процес творення людини, розвивається її здатність до мислення, формується чуттєва культура. Естетичне виховання водночас вводить особистість у вимір морального, а відтак робить її вільною і відповідальною. Естетичне виховання формує самосвідомість людини, її здатність до самовизначення й віднайдення сенсу власного буття, вимірів самоздійснення. Тому воно – основа індивідуалізації людини, розвитку її суб'єктивно-особистісного «Я», самості, яка, в свою чергу, виступає мірою співвіднесення людини з навколишнім світом, з іншим. Отже, естетичне виховання в системі ВГО Товариство «Знання» України – є суттю гуманізації людини, її олюднення й соціалізації, необхідна основа й передумова здійснення родової сутності та індивідуальних здібностей в процесі реального буття.

Література:

1. Історія світової та української культури: підручник для вищ.закл.освіти / В.А. Греченко, І.В.Чорний, В.А.Кушнерук, В.А.Режко. – К.: Літера ЛТД, 2002. – 464 с.
2. Кушерець В.І. Час нового просвітництва / В.І. Кушерець. – К. : Знання України, 2018. – 291 с.
3. Лекції з історії світової та вітчизняної культури: навч. посібник. вид. 2-ге, перероб. і доп. / за ред. проф. А. Яртися та проф. В. Мельника. – Львів: Світ, 2005. – 347 с.
4. Неволов В. Творчі мандри. Перезавантаження: Життєві нотатки подорожнього / Василь Неволов. – К.: Знання України, 2018. – 167 с.

ДЕМОКРАТИЧНА ПАРАДИГМА В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ І РОЗВИТОК ОСВІТЯНСЬКОГО ОСЕРЕДКУ ГРОМАДЯНСЬКОГО СУСПІЛЬСТВА

Рибалка В.В.

valentyn.rybalka@gmail.com

**Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України**

У першій статті Конституції України стверджується, що «Україна є суверенна і незалежна, демократична, соціальна, правова держава» [3]. Тому усі інститути держави і суспільства мають зосередити свої зусилля саме на забезпеченні розвитку в країні цих, вказаних в Основному Законі України ознак – її демократизації, соціалізації, зростанню правової культури її громадян. У зв'язку з цим в нашій статті ставиться мета обґрунтування необхідності соціально-психологічного забезпечення становлення демократичної парадигми в системі освіти, зокрема – через створення освітнянського осередку громадянського суспільства як форми прямої демократії.

Одне з головних положень, щодо якого автор згодний з думками інших фахівців і яке він піддає психолого-педагогічному обґрунтуванню, полягає в тому, що в умовах побудови демократичної України, в якій утверджується народовладдя (грец. *demokratia* – влада народу, від *demos* – народ і *kratos* – влада), її освіта та навчально-виховний процес в її закладах має будуватися на демократичних принципах, процедурах і умовах. Ця думка вже більше двох століть обстоюється у світовій філософії та педагогіці, в якій утверджується демократична парадигма – як основа побудови демократичної держави, громадянського суспільства і особистості громадянина. Можна погодитися з думкою деяких сучасних психологів і педагогів, що в останні десятиліття в освіті відбувається зміна авторитарної парадигми на демократичну [20]. Судячи по доступним автору джерелам, ця парадигма давно розглядається рядом мислителів, серед яких слід відмітити передусім таких реформаторів американської освіти, як Т. Джефферсон (1743–1826), Н. Вебстер (1758–1843), Дж. Дьюї (1859–1952). Останній у своїх працях «Школа і суспільство» (1899 р.), «Демократія та освіта» (1916 р.) та ін. сформулював демократичну концепцію освіти, що мала величезний вплив на навчання учнівської молоді і дорослих у США та інших країнах – Канаді, Австралії, Швейцарії, Росії та ін.[19].

Сам Дж. Дьюї визначає головні ідеї своєї демократичної концепції: «Оскільки освіта є процес суспільний, а суспільні основи освіти бувають різні, то для того, щоб обговорювати стару і будувати нову освіту, необхідно мати

визначений ідеал суспільства. Для оцінки важливості того чи іншого виду суспільного життя нами вибрані два положення: ступінь спільності інтересів групи для всіх її членів і свобода взаємодії даної групи з іншими. Інакше кажучи, небажано будувати суспільство, яке встановлює внутрішні та зовнішні перешкоди для вільної взаємодії і обміну життєвим досвідом між людьми.

Демократичне суспільство забезпечує рівний доступ своїх членів до всіх благ і гнучке пристосування своїх установ через взаємодію різноманітних видів спільного життя. Освіта в такому суспільстві створює у людей особистий інтерес до суспільних стосунків та управління суспільством і такий світогляд, завдяки якому зміни у суспільстві відбуваються поступово, не породжуючи безладу» [19].

Зазначимо, що в Росії, після реформи 1861 р. і формального звільнення від кріпацького рабства більшості сільського населення країни (зазначимо тут, що і США саме в цей час позбулися рабства – внаслідок громадянської війни 1861–1865 рр.), про необхідність запровадження громадянських, демократичних засад у народне життя думали багато мислителів. Приміром, про це писав видатний український філософ, соціолог, історик і педагог М. Драгоманов. Живучи у 1876 – 1889 рр. у Женеві й очолюючи там осередок вітчизняних політичних емігрантів, він видавав публіцистичний збірник «Громада» (усього було надруковано 5 томів), в якому, зокрема, закликав співвітчизників вже тоді звернути увагу на досвід політичного устрою і освіти США і Швейцарії [15]. Можна не сумніватися, що висловлені М. Драгомановим громадянські, демократичні ідеї були добре відомі його послідовникам – І. Франку, Л. Українці, В. Вернадському, А. Макаренку, Г. Ващенко та ін.

Ми маємо підстави стверджувати, що вітчизняні психологи і педагоги не залишилися тоді осторонь світового процесу демократизації школи. Найбільш відомим втілювачем демократичної концепції, парадигми в освіту став А. Макаренко як народний вчитель. Існують біографічні свідчення про те, що А. Макаренко був знайомий з працями і демократичною концепцією освіти Дж. Дьюї вже у 1921 р. В його соціально-педагогічній системі демократична парадигма була блискучо втілена з урахуванням народних традицій. Цьому безумовно сприяло й те, що у 1920-х рр. в СРСР вийшли багатьма виданнями вказані вище праці Дж. Дьюї, а сам він 1928 року був запрошений Наркомпросом СРСР в якості іноземного радника з питань розбудови радянської освіти на основі його демократичної концепції [19]. Проте пізніше, у 1937 році, з утвердженням в СРСР сталінської ідеології авторитаризму, його праці як «прибічника і захисника троцькизму», були заборонені, а послідовники його педагогічних ідей здебільшого репресовані. Була закрита і комуна А. Макаренка, а він сам помер 1 квітня 1939 р.

Погоджуємося с деякими психологами і педагогами в тому, що в сучасній Україні відбувається, хоча і зі значним запізненням і надто повільно, трансформація освіти, для якої характерна зміна авторитарної парадигми на демократичну [20].

Саме поняття парадигми (від грецького – приклад, взірець) означає «прийняту певним науковим співтовариством модель постановки та вирішення проблем, яка забезпечує існування наукової традиції. Застосування терміну «парадигма» у цьому сенсі було започатковане у праці Куна «Структура наукових революцій». Концепція П. Куна, для якої засадничим є поняття

«наукове співтовариство», спрямована проти надісторичної нормативності епістемологічних образів науки; наголошує на їхній функціональній залежності від панівного, в дану історичну епоху, способу діяльності наукового співтовариства; викриває умовність демаркаційної лінії, що відокремлює раціональну науку від нераціональних форм інтелектуальної діяльності. За Куном, наукова революція – це зміна парадигм, точніше, повна або часткова зміна «дисциплінарної матриці» [13]. Таке розуміння парадигми повністю відповідає сутності зміни авторитарної парадигми на демократичну в українській освіті, що реально розпочалася на початку 90-х років ХХ століття, а історична спроба – з 1920-х рр. в минулого століття.

На парадигмальному характері трансформації української освіти наголошував В. Прищак, охарактеризувавши демократичну парадигму (в цьому він погоджується з думкою російського вченого М. Алексєєва) як таку, що містить у собі сучасні психологічні і педагогічні підходи. Йдеться про гуманістичний, розвивальний, індивідуальний, компетентнісний, діяльнісний, особистісно орієнтований підходи. Вчений вбачає «актуалізацію демократичної парадигми в таких педагогічних напрямках, як: гуманістична педагогіка, дитиноцентрована педагогіка, педагогіка співробітництва, педагогіка толерантності, особистісно орієнтована педагогіка, особистісно-соціально орієнтована педагогіка, суб'єктно орієнтована педагогіка (суб'єкт-суб'єктний підхід), діалогічний підхід та ін.» [20].

Показовим у цьому контексті вважаємо також висновок, до якого дійшли редактори і автори колективної американсько-української монографії «Культура і спільнота у становленні педагога» (2000 р.) професори К. Кларк і Т. Кошманова. Вони вважають, що «вчитель критичної педагогіки є освітянином і політичним активістом. У навчальному класі він створює «спільноту учіння», що сприяє розвитку демократичних цінностей і практик через групове розв'язання проблем. У коледжі викладач бере участь у розвитку програми і навчального розпорядку. У широкій суспільній спільноті педагог працює над поліпшенням навчальних умов та освітніх можливостей через її залучення у політичну діяльність.

Головним у теоріях критичної орієнтації є важливість розвитку у майбутніх вчителів демократичних цінностей, допомоги студентам знайти їх голос і розвинути їх ідентичність, пов'язання їх навчального досвіду з роботою у великій освітній спільноті. На побутовому рівні критичну педагогіку переважно розуміють як синонім соціал-конструктивізму» [4]. До речі, одним із засновників вказаного напрямку педагогіки, тобто соціал-конструктивізму, американські фахівці вважають Л.С. Виготського, зіставляючи його погляди саме з ідеями Дж. Дьюї. Можна припустити, що під час перебування Дж. Дьюї у Москві в кінці 1920-х рр., ці мислителі могли зустрітися і обмінятися своїми думками.

Слід зазначити, що демократична парадигма вже починає запроваджуватися у сучасній українській освіті. Серйозне наукове обґрунтування демократизації освіти саме через громадянське суспільство здійснене групою сучасних філософів, соціологів, педагогів, які працюють за українсько-канадським проектом «Демократична освіта», котрий очолює директор Центру вивчення демократії Університету Квінз (Канада) Джорж Перлін. Цей проект представлений у колективній монографії «Основи

демократії» (2002 р.) такими відомими громадськими і державними діячами України, як академік В. Кремень, В. Андрущенко, професор А. Колодій та колектив авторів з усієї України [7]. В монографії робиться оптимістичний висновок – розвиток української освіти цілковито залежать від перспектив демократизації країни і навпаки.

В європейських країнах існує цікавий досвід втілення демократичних принципів безпосередньо у навчальні плани навчання і виховання учнівської молоді. Розглянемо, для прикладу, типовий навчальний план (с u r r і с u l u m) для дошкільних закладів Швеції, який вивішений у кожному дитячому садочку цієї країни. У цьому плані, зокрема, стверджуються такі положення (виділимо з тексту плану лише ті з них, в яких зустрічається поняття демократія) [21]:

«Демократія формує фундамент дошкільної освіти...».

Найважливіше завдання дошкільної освіти є – передати і сформувати повагу дошкільнят до прав людини і основних демократичних цінностей, на яких базується шведське суспільство.

Позиція дорослих впливає на розуміння та повагу дітей до прав і обов'язків, що діють у демократичному суспільстві.

Дії працівників дошкільних закладів мають здійснюватися демократично.

Дошкільне виховання має активно і свідомо впливати й стимулювати дітей до розвитку їх розуміння та прийняття ними демократичних цінностей, що поширені в нашому суспільстві.

Дошкільна освіта використовує демократично діючі методи, в застосуванні яких діти беруть активну участь.

Дошкільна освіта забезпечує розуміння дітьми того, чим є демократія.

Дошкільна освіта розвиває здатність дітей розуміти суспільну ситуацію і діяти відповідно до демократичних принципів.

Йдеться про дошкільну освіту як базову для загальної, вищої та освіти дорослих. Показово те, що демократичні цінності становлять також основу курикулуму для програм освіти дорослих, який розроблений Міністерством освіти Швеції 2012 р. Наведемо три принципові демократичні положення цієї програми [23]:

Освіта дорослих презентує такі знання, що визначають структуру громадських стосунків у суспільстві, більш того, ці знання базуються на системі цінностей, що включає як фундаментальні демократичні цінності і повагу до прав людини.

Освіта дорослих покликана передавати і зміцнювати в них повагу до прав людини та базових демократичних цінностей, на яких ґрунтується шведське суспільство.

Отже, демократичні цінності є фундаментальною основою неперервної освіти в Швеції. Те ж саме можна сказати і про освіту країн, що входять до Євросоюзу. Тому слід більш детально зупинитися на визначенні демократичних засад діяльності демократичного громадянського суспільства.

Демократичні засади – цінності, принципи, процедури, умови – діяльності громадянського суспільства визначаються розумінням демократії саме як народовладдям, як формою політичної організації суспільства, основою на визнанні народу в якості джерела влади, що проголошено в конституціях багатьох країн, в тому числі і Конституції України [3]. Відповідно до цього, основними демократичними принципами, що забезпечують

функціонування сучасного цивілізованого громадянського суспільства, згідно з існуючими даними, є такі [16]:

1. Принцип народовладдя, з якого випливає принцип громадянського самоврядування.

2. Принцип верховенства права, правового закону, тобто існування закону для людини, а не людини для закону, гарантії права на захист особистості від свавілля політичної влади, що зафіксовано у Конституції України.

3. Принцип пріоритету прав, обов'язків і свобод людини та громадянина, взаємозв'язку свободи і відповідальності, прав і обов'язків, свободи і рівності громадян у своїй гідності.

4. Принцип виборності органів державної влади та громадянського суспільства шляхом голосування.

5. Принцип підпорядкування меншості більшості після голосування і врахування думки меншості більшістю, тобто забезпечення інтересів більшості при гарантуванні прав меншості відстоювати власну позицію, відігравати свою роль у суспільному житті.

6. Принцип плюралізму (від лат. *pluralis* – множинний), тобто можливість існування різних думок, ідеологій, партій, організацій тощо. Згідно з цим принципом, суспільно-політичне життя має складатися з діяльності численних взаємозалежних і водночас автономних соціальних та політичних груп, партій, організацій, ідеї та програми яких вільно порівнюються та змагаються між собою. Проявом плюралізму в політичній системі є багатопартійність. Плюралізм гарантує існування свободи думки, совісті та віросповідання, громадсько-політичних об'єднань та ініціатив. В ході обговорення цих думок має проявлятися толерантність і виваженість.

7. Принцип поділу влади в демократичній країні, тобто відокремлення виконавчої влади від законодавчої та незалежності судової влади, а також існування системи «стримувань та противаг».

8. Принцип представництва, за яким у сучасних державах вирізняються форми опосередкованої та безпосередньої, прямої демократії, проявами якої вважається громадянське суспільство та референдум.

9. Принцип гласності та врахування громадської думки. Гласність передбачає: відкритість держави та державних діячів для критики з боку суспільства; доступність інформації, що має суспільне значення; розвинену та налагоджену систему засобів масової інформації, перш за все незалежних, тобто вільних від державно-політичної цензури. Гласність не може бути всеохоплюючою – її межі визначаються морально-правовим рівнем суспільства та сферою державних таємниць, які повинні бути чітко зафіксовані законом; з цим пов'язана свобода слова, яка можлива лише за умови відповідальності за це слово.

10. Принцип дотримання особистої честі та гідності людини, приниження яких повинно каратися законом; недопущення порушення загальноприйнятних норм моралі та відносин між людьми, зокрема таких порушень цих норм, як порнографія, насильство, заклики до національної, релігійної та соціальної ворожнечі та ін.

Слід зауважити, що існує певна неоднозначність у розумінні принципів і процедур демократії, тому наявні у доступних джерелах дані піддаються нами деякому узагальненню, що не змінює їх сутності.

Втілення демократичних принципів у суспільне життя забезпечується відповідними демократичними процедурами, серед яких назовемо лише деякі [17]:

Створення демократичної структури суспільства і органів самоврядування шляхом виборів.

Організація зборів та визначення його органів і порядку роботи.

Дотримання правил представницької (опосередкованої) і прямої (безпосередньої) демократії.

Делегування повноважень в системі демократичного представництва, що реалізується на основі вільних та імперативних мандатів.

Обговорення та прийняття рішень шляхом голосування на зборах відповідно до їх виду – звичайне зібрання, конференція, з'їзд. Проведення систематичного громадянського обговорення актуальних проблем державного і суспільного життя, ініціатив громадян і проектів покращення справ.

Опонування та змагальність під час відкритого обговорення кандидатур на виборах або питань, поставлених на голосування або референдум.

Вивчення громадської думки, зокрема в ході соціологічних досліджень.

Звітність обраного керівництва перед членами громади.

Опротестування, блокування, відкликання рішень.

Критика і самокритика в її конструктивній формі.

Здійснення контролю і самоконтролю діяльності державних службовців і поведінки членів громадянського суспільства.

Відповідальність за виконання рішень суспільства і влади тощо.

Впровадження цих демократичних принципів і процедур у громадянське суспільство та освіту звичайно не починається з нуля, а спирається на певні демократичні починання, елементи демократії, які вже здавна втілюються у соціальне життя, приміром, у вигляді народного віча, козацьких рад, комун, майданів, об'єднаних територіальних громад тощо [11].

Вони входять у свідомість та робочий тезаурус політиків, урядовців, педагогів, психологів, учнівської молоді і представлені певним чином у роботі різноманітних зібрань, рад різного рівня – від наукових і педагогічних до місцевих і Верховної ради. Проте цих елементів ще дуже мало і вони реалізуються переважно формально, політично заангажовано, бюрократично, часто спотворено. Необхідна значно глибша, системна, справжня демократизація державного, суспільного, освітнього й особистого життя громадян, як це робиться у розвинутих демократичних державах.

Демократизація, як зазначав Дж. Дьюї, вкрай необхідна освіті, зважаючи на її суспільний характер. Візьмемо до уваги ту обставину, що навчання і виховання учнівської молоді здійснюється переважно у групових формах – у класах, групах, аудиторіях, колективах шкіл. Але по суті справи освіта фактично носить переважно індивідуальний характер, коли психологічну ситуацію навчання більшості учнів можна описати відомим висловом «самотність у групі». Очевидною є проблема ізоляції індивідуума в соціумі, його відмежованості від цього соціуму, низька суспільна активність, байдужість. Демократизація ж починається з протилежного, як це показано у

соціально-педагогічній системі А.Макаренка – коли живий освітній соціум структурується на різноманітні суспільні утворення – загони, команди, колективи, з яких великим педагогом створювалася спочатку колонія (у своєму первісному значенні, як у США, – община мігрантів, їх громада в чужій країні), а потім – комуна (громада на засадах самоврядування, взірцем якої є комуна як територіально-адміністративна одиниця в сучасній Франції). Головне, що між членами комуни налагоджується активна жива взаємодія за певними правилами і кожна дитина, і кожна доросла людини включається в цю демократичну взаємодію як в ефективно діючу і розвиваючу матрицю.

Відповідно до цього, у підготовленому нами посібнику [11] наводяться основні властивості особистості громадянина як члена громадянського суспільства та загальні правові, соціально-психологічні й організаційні засади побудови і функціонування освітянських осередків громадянського суспільства. При цьому враховані напрацювання зарубіжних і вітчизняних педагогів, що знайшли визнання у світі. Йдеться, передусім, про філософсько-педагогічні погляди Дж. Дьюї на роль демократії і розвинутого суспільства в розбудові освіти та про соціально-педагогічну систему А. Макаренка, яку деякі сучасні фахівці і автор вважають ефективною освітянською моделлю розвитку громадянського суспільства і особистості громадянина, сам демократичний дух якої доцільно використати при реформуванні системи освіти, звичайно з урахуванням вимог сьогодення.

У зв'язку з цим запропоновано орієнтовну експериментальну програму розвитку освітянського осередку громадянського суспільства та особистості громадянина у закладах освіти і науки на основі демократичних засад, при використанні засобів психологічної служби системи освіти, зокрема соціально-психологічного тренінгу. Звичайно, вона має стати предметом обговорення, експертизи спеціалістами, доповнення й удосконалення. Цікаво те, що аналіз професійних функцій соціальних педагогів і практичних психологів системи освіти свідчить про те, що де-факто психологічна служба системи освіти вже здійснює побудову освітянського осередку громадянського суспільства та сприяє розвитку особистості громадянина в умовах закладів освіти, що треба враховувати як серйозний практичний доробок зі створення всеукраїнського громадянського суспільства [9].

Розглянемо стисло можливі етапи становлення, організації та функціонування демократично діючого освітянського осередку громадянського суспільства у навчальному закладі, приміром – у загальноосвітньому або вищому навчальному закладі – у вигляді орієнтовної поетапної схеми дій, яка звичайно потребує подальшого уточнення в ході обговорення, кваліфікованої експертизи, апробації, зокрема у наукових, педагогічних, учнівських та батьківських громадах науково-дослідних і навчальних закладів. Ця програма включає, на думку автора, наступні етапи, які можуть бути втілені у вигляді спеціального алгоритму роботи тренінгу освітянського осередку громадянського суспільства у навчальному закладі [11]:

1. Збір громади та організація громадянського суспільства.
2. Правове забезпечення та легітимізація діяльності громадянського суспільства.
3. Обґрунтування нагальних проблем, ініціатив, пропозицій щодо їх вирішення та їх громадське обговорення і затвердження (деліберация).

4. Формування першочергових проектів вирішення нагальних проблем та планів їх реалізації інститутами громадянського суспільства і держави.

5. Голосування та референдум, мобілізація суспільних і державних ресурсів на виконання пріоритетних проектів.

6. Контроль та відповідальність суспільства і влади за виконання прийнятих проектів.

7. Звіт про виконання проектів, законодавче забезпечення удосконалення і визначення наступних етапів роботи громадянського суспільства.

Апробація цього алгоритму у навчальних закладах призвела до отримання певних попередніх результатів.

Так, 14 вересня цього року автор статті перебував у загальноосвітній школі с. Світязь Шацького району Волинської області, де в ході інтерактивної доповіді був проведений у стислій формі тренінг розвитку освітянського осередку громадянського суспільства. З числа 7 етапів наведеного вище алгоритму були реалізовані 3, 4 і 5 пункти. Зокрема, учням і вчителям було запропоновано сформулювати в ході усного виступу найважливіші для України і для них проблеми й ініціативи та пропозиції з їх вирішення. Учні і вчителі самостійно виділили такі, як проблеми війни і встановлення миру, збереження територіальної цілісності України, подолання бідності і підвищення рівня культури народу. Далі в ході голосування був визначений рейтинг цих проблем (кількість голосів «так» із 40 присутніх учнів і вчителів, що взяли участь у голосування). Внаслідок такого рейтингового голосування, проблема встановлення миру в країні зайняла перше місце (34 «так» із 40 присутніх). Далі йшли проблема збереження територіальної цілісності України (29 «так» із 40), проблема подолання бідності (12 «так» із 40) та проблема підвищення рівня культури населення (7 «так» із 40).

На наступному етапі роботи тренінгового освітянського осередку громадянського суспільства відбулися формування і обговорення цих проблем, висування ініціатив і пропозицій щодо їх вирішення та розробка проекту розв'язання найважливішої за результатами рейтингового голосування проблеми – встановлення миру в країні. Проте, коли відповідний проект був вербально оформлений, проголошений і поставлений на референдум для суспільного і державного виконання, то отримав усього 14 позитивних голосів із 40, тобто не був прийнятий. Цей негативний результат відображає явно недостатній рівень громадянської компетентності учнів, фактичну відсутність досвіду функціонування дорослого громадянського суспільства в Україні і водночас – перспективність даної роботи у школі.

27 вересня цього року нами разом з професорами В. Моргуном і А. Самодриним було організовано і проведено засідання освітянського осередку громадянського суспільства у Полтавському обласному науковому ліцеї-інтернаті I-III ступенів імені А.Макаренка Полтавської обласної ради в селі Ковалівка Полтавського району з 55 старшокласниками і вчителями за означеною вище схемою. Наведемо результати проведеного засідання, висунуті, обговорені та проголосовані на ньому проблеми і проекти:

1. Складна політична ситуація в країні: +37/55; №3 (рейтинг проблеми); Проект № I (+38/55).

2. Важке економічне становище країни, бідність населення: +26/55; №8.

3. Війна на сході країни: +52/55; №2; Проект № II (+37/55).
4. Проблема роз'єднаності народу і необхідність солідарності: +5/55; №10.
5. Труднощі у працевлаштуванні молоді: +33/55; №5.
6. Трудова міграція: +29/55; №7.
7. Мовна проблема: +36/55; №4.
8. Корупція влади: +53/55; №1; Проект № III (+31).
9. Домашнє насильство: +16/55; №9.
10. Відсутність відповідальності влади перед народом: +32/55; №6.

Після формулювання учасниками тренінгу актуальних, на їх погляд, проблем, їх обговорення, визначення шляхом голосування їх рейтингу, були розроблені й прийняті шляхом референдуму три проекти та обговорені плани щодо їх розв'язання самостійно (на рівні закладів освіти, на рівні держави). Була висунута пропозиція щодо об'єднання даних проектів в один проект та врахування усіх інших проблем та ініціатив щодо їх вирішення.

Розвиток сформованих тимчасових освітянських осередків громадянського суспільства у зазначених закладах потребує подальших кроків, зокрема шляхом відпрацювання як попередніх, так і наступних етапів алгоритму, але вже і при такому обмеженому їх проведенні як ведучі, так й учасники тренінгу помітили зрушення у власному розумінні цієї прямої форми демократії, якою є громадянське суспільство. Учні зізнавалися, що вперше у житті не їм ставили проблеми (задачі і запитання), а вони самі формулювали ці проблеми і самі вступали на шлях їх вирішення, тобто ставали суб'єктами суспільної, громадянської діяльності. Вони починали розуміти, що від них в цьому житті може щось залежати. Це ж саме зазначали і викладачі закладів освіти, які «ще ніколи не бачили такими демократичними своїх підопічних».

У ході реалізації зазначеної вище схеми тренінгу, завдяки демократичним принципам і процедурам в кожній особистості учня відбувалося засвоєння, концентрація, примноження, «мультиплікація» соціальних сил і нею та колективом досягався системний результат, що принципово перевершувала індивідуальну або «сумативну» групову результативність суспільної діяльності, навчання і праці. Тільки у демократичних умовах освіти на особистість найкраще спрямовується, в ній систематизується, концентрується і нею творчо випромінюється величезна соціальна природа засвоєваних і використовуваних знань, умінь, навичок, компетенцій, адже останні навіть за своєю етимологією мають соціальний характер («ком-пе-тенція» – від корня «ком», який є і в слові «ком-уна»...). Так працює суспільний, громадянський «вирішувач» народних проблем, своєрідний «соціальний комп'ютер», дію якого звичайно треба ще краще зрозуміти та інноваційно впровадити у роботу громадянського суспільства.

Отже, якщо ми хочемо, щоб молодь у майбутньому жила у демократичному суспільстві, то треба, щоб вона штучно не «викидалася» з нього в школі, яка поки що є переважно авторитарною, а ще з дитинства жила у демократичному освітянському середовищі повною мірою. Демократизація має охоплювати всі періоди вікового становлення людини – від народження, дитинства, юності до молодості, зрілості й далі. Тому наведені демократичні принципи, процедури і умови мають бути єдиними для усього життя особистості, маючи при цьому свою якісну і кількісну вікову специфіку. Саме це

розуміли в свій час, на наше переконання, Дж. Дьюї та його послідовники в США, Швейцарії, Швеції та інших європейських країнах, формуючи і втілюючи демократичну парадигму в систему освіти для учнівської молоді й дорослих. Саме такою, демократичною за своєю суттю, можна вважати соціально-педагогічну систему А. Макаренка, школу виховання громадянина В. Сухомлинського, технологію комунарського творчого виховання школярів І. Іванова та ін. На сучасному етапі розвитку української освіти найкращу можливість втілення демократичної парадигми створює, на наше переконання, освітній осередок громадянського суспільства у навчальному закладі.

Звичайно, що сутність демократичної парадигми, демократичних принципів та процедур діяльності української освіти треба ще краще усвідомити, зрозуміти, розвинути, перевести на мову дидактики, втілити у доречні методи і технології навчання і виховання. Цьому має сприяти краще пізнання історичного досвіду її розробки, накопиченого зарубіжними і вітчизняними філософами, соціологами, педагогами і психологами, а головне – усвідомлення гострої потреби у демократизації країни та суспільства, у розвитку особистості громадянина і громадянського суспільства. Автор вірить в те, що представлені ним дані будуть корисними для розгортання комплексної роботи з побудови освітянського осередку ефективно діючого громадянського суспільства України як форми прямої демократії та умови соціально-економічного прогресу українського народу.

Література

1. Абрам'юк І. Врегулювання механізмів участі громадян в управлінні громадою / Ігор Абрам'юк, Анатолій Ткачук. – К.: Легальний статус, 2011. – 64 с.
2. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. – К.: МАУП, 2000. – 312 с.
3. Конституція України, прийнята на п'ятій сесії Верховної Ради України 28 червня 1996 року зі змінами та доповненнями згідно із Законом України «Про внесення змін до Конституції України» № 2222-IV.– Харків: ФОП Співак Т.К., 2010. – 48 с.
4. Культура і спільнота у становленні педагога / За ред. К.М. Кларка і Т.С. Кошманової. – Львів: Видавн. центр Львівського Національного ун-ту імені Івана Франка, 2000. – 408 с.
5. Лук'янова Л.Б. Педагогічний персонал для роботи з дорослими: зміст поняття та сутність діяльності / Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: збірник 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.
6. Ничкало Н.Г. Особистісний і професійний розвиток дорослих у контексті цивілізаційних змін / Європейський Союз – Україна: освіта дорослих: збірник 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.– С.25-28.
7. Основи громадянського суспільства: Словник: Для студ. вищ. навч. закл. / Н.Г. Джинчарадзе, М.А.Ожеван, А.В.Толстоухов та ін. – К.: Знання України, 2006.– 232 с.
8. Основи демократії: Навч. посіб. для студентів вищ. навч. закладів / Авт. колектив: М.Бессонова, О.Бірюков, С.Бондарчук та ін.; За заг. ред. А.Колодій.– Вид. 2-ге, стереотипне. – К.: Ай Бі, 2004. – 668 с.
9. Панок В.Г.Психологічна служба: Навчально-методичний посібник для студентів і викладачів. – Кам'янець-Подільський: ТОВ Друкарня Рута, 2012. – 488 с.
10. Пилинський Я. Деліберативна освіта в умовах децентралізації. Посібник з організації дорадчого навчання громадян. – К.: СтилоС, 2018. – 173 с.
11. Рибалка В.В. Соціально-педагогічне і психологічне забезпечення розвитку дієвого громадянського суспільства і особистості громадянина: посібник / Валентин Рибалка. – К.: ТАЛКОМ, 2018. – 226 с.

1. Сучасна пряма демократія / Федеральний департамент закордонних справ Швейцарії (EDA), Presence Switzerland. Бруно Кауфман, Швейцарський фонд демократії. Перше видання, 2018 р. – 36 с.
3. Філософський енциклопедичний словник / Гол. ред. В.І. Шинкарук. – К.: Абрис, 2002. – 744 с.
4. Ткаченко І. Громадянське суспільство і Європейський Союз: функціонування й співпраця // Віче. – 2015. – №2, січень [Електронний ресурс]. – URL: <http://veche.kiev.ua/journal/4544>
5. Драгоманов_Михайло_Петрович [Електронний ресурс]. – URL: <https://uk.wikipedia.org/wiki/>
6. Принципы и основные критерии демократии [Електронний ресурс]. – URL: https://studopedia.ru/2_22072_printsipi-i-osnovnie-kriterii-demokratii.html
7. Демократические процедуры [Електронний ресурс]. – URL: <http://dedovkgu.narod.ru/org/org11.htm>
8. Грищенко Л.І. Педагогіка А.С.Макаренка: виховання, спрямоване у майбутнє [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.google.com.ua/search>
9. Дьюи Джон. Демократическая концепция образования [Електронний ресурс]. – URL: http://narodnoe.org/old/Classics/Dewey/_01_Dewey_J_Democratic_conception_of_education.htm
10. Прищак М.Д. Трансформація освіти України: пошук парадигми [Електронний ресурс]. URL: <http://pryschak.vk.vntu.edu.ua/file/b085b3ca2e0fb35c9a6f924b841b3aa5.doc>
11. Curriculum for Preschool Lpfo 98. Revised 2010 [Електронний ресурс]. – URL: www.fritzes.se
12. Curriculum for the apper secondary school [Електронний ресурс]. – URL: www.fritzes.se
13. Curriculum for Adult Education Programmt 2012 [Електронний ресурс]. – URL: www.fritzes.se

ТРАНСФОРМУВАННЯ КОМУНІКАТИВНИХ ПРАКТИК ГРОМАДЯНСЬКОЇ ТА НАЦІОНАЛЬНОЇ САМОІДЕНТИФІКАЦІЇ: ПОТЕНЦІАЛ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Жадан І.В.

Iryna_zhadan@ukr.net

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

Актуальність проблематики громадянської та національної самоідентифікації зумовлена викликами інформаційного суспільства, у вітчизняних реаліях додатково акцентована суспільно-політичними подіями останніх чотирьох років. У цей період склався суперечливий контекст самоідентифікації: на тлі постмодерних соціальних змін, для яких характерні зростання плюралізму, толерантності до невизначеності, знецінення моделей національних держав, відмова від автентичності, витіснення раціональної комунікації та/або підміна її ірраціональною, суттєво змінюються ціннісні смисли ідентифікації, зростає частка громадян, які не лише артикулюють свою приналежність до української держави, а й заявляють про готовність захищати громадянські права і свободи, зростає роль масових соціальних рухів тощо.

Активні процеси національної і громадянської консолідації, що відбувалися у 2014–2015 рр., зумовили нетипове для епохи постмодерну зростання частки раціональних комунікативних практик, які й забезпечували ефективність соціальної взаємодії. Розвиток громадянської та національної самосвідомості українців, зафіксований соціологами [1], сприяв рефлексії

смислів власної ідентичності. На хвилі такого піднесення виникли очікування стосовно швидких соціально-економічних змін, які не справдились, зокрема й через психологічну неготовність суспільства до кардинальних реформ. Свідченням останнього є стрімке витіснення упродовж останніх двох років раціональної комунікації, зростання частки ірраціональних практик та поширення маніпулятивних технологій і вибудовування віртуальної (паралельної) реальності. При цьому частка респондентів, які декларують свою приналежність до української політичної нації і громадянську ідентичність, не лише не зменшується, а навіть зростає. Чому на тлі активізації самоідентифікаційних процесів раціональна комунікація витісняється ірраціональною?

Припускаємо, що активізація ідентифікаційних процесів не призвела до переходу на якісно вищий рівень осмислення ідентичності і, попри зростання частки громадян з номінальною громадянською та національною ідентичністю, трансформації практик самоідентифікації від позначення ідентичності до її осмислення і конструювання не відбулося.

Як це позначається на конструюванні молодіжного ідентифікаційного дискурсу? Які стратегії трансформування комунікативних практик можуть бути ефективними і забезпечать не лише активізацію, а й розвиток громадянської та національної самоідентифікації? На які соціальні групи насамперед варто спрямовувати розвивальні впливи? На ці питання шукають відповідь педагоги і психологи, соціологи, політологи, фахівці з герменевтики та комунікації.

Отже, проаналізуємо результати нашого дослідження щодо соціально-психологічних особливостей і потенціалу комунікативних практик як чинника розвитку самоідентифікаційних процесів, а також окреслимо стратегічні напрями трансформування комунікативних практик громадянської та національної самоідентифікації.

Теоретична модель дослідження вибудовувалась з опертям на конструктивно-дискурсивну методологію, яка, з одного боку, є релевантною особливостям сучасної соціальної ситуації самоідентифікації, а з другого – найбільш перспективною з огляду на роль дискурсивної взаємодії у розвитку ідентифікаційних процесів.

Грунтуючись на положеннях про те, що: а) комунікація і комунікативні практики є засобами конструювання смислів та цінностей національної і громадянської свідомості; б) інтерпретація, реінтерпретація та рефлексія є механізмами самоідентифікування; в) ідентифікаційний дискурс є одночасно інструментом і продуктом ідентифікування, було висунуто *припущення стосовно трансформування комунікативних практик як найбільш ефективного напрямку розвитку національної та громадянської самоідентифікації в інформаційному суспільстві.*

Розмаїття змістових і структурних інтерпретацій досліджуваних феноменів суттєво ускладнювало конструювання моделі емпіричного дослідження, тому за результатами теоретичного аналізу було сконструйовано робочі визначення базових понять, вирізнено змістові і динамічні особливості досліджуваних феноменів та окреслено простір їх функціонування і взаємозумовленості.

У своєму дослідженні ми виходили з уявлення про *комунікативні практики* як способи самопрезентації, інтерпретації (реконструювання)

соціальних норм, систем цінностей і смислів, встановлення взаєморозуміння і формування ефективних поведінкових моделей. Забезпечуючи «відтворення систем комунікацій різних рівнів» та репрезентуючи типові способи сприйняття і тлумачення навколишнього світу і «схильність діяти у певний спосіб» [2, 54-55], практики породжують відчуття причетності, залученості, комфортності перебування у взаємодії, а відтак – згуртування й ідентифікацію спільнот та самоідентифікацію індивідів.

Громадянську самоідентифікацію визначено як усвідомлення особистістю своєї приналежності до спільноти, члени якої готові і здатні до обстоювання своїх інтересів у відповідальній, конструктивній соціальній взаємодії.

Коли йдеться про *національну самоідентифікацію*, маємо на увазі усвідомлення приналежності до політичної нації – соціокультурної спільноти, що має свій досвід державності, традиції, міфи і символіку, спільні цінності і очікування щодо майбутнього.

З опертям на стадіальну модель ідентичності В. Колотаєва і Є. Улибіної [3] нами визначено чотири *рівні самоідентифікації*, на кожному з яких знак використовується як засіб: 1) позначення ідентичності, 2) символічного її осмислення, 3) конструювання категорій і ідеалів, з якими особа себе ідентифікує, 4) конструювання умов і правил перетворення реальності. У термінології R. Jenkins перший рівень відповідає номінальній ідентичності, а три наступні є різновидами віртуальної ідентичності і характеризують її змісти [4]. Зміни у номінальній ідентичності зумовлюють зміни віртуальної, можлива і зворотна зумовленість [5].

З метою верифікації висунутої гіпотези було проведено емпіричне дослідження, за результатами якого визначено найбільш поширені типи комунікативних практик громадянської і національної самоідентифікації студентської молоді, встановлено базові смисли та запропоновано стратегії активізації процесів самоідентифікування, які можуть бути реалізовані зокрема й в освітньому процесі.

Дослідження проводилось на основі вибірки студентів, однак впровадження його результатів не лише можна, а й необхідно здійснювати в інших соціальних групах. Що дає підстави для такого переконання? Студентська молодь насправді демонструє вищий рівень готовності до змін, налаштована на самореалізацію і самоздійснення, зокрема у громадянських практиках, а відтак має вищий потенціал громадянської та національної самоідентифікації. Водночас базою для конструювання молодіжного ідентифікаційного дискурсу є дискурс дорослих – батьків, педагогів, медійників, представників влади різних рівнів. Відтак, комунікативні практики громадянської та національної самоідентифікації студентства – це «поліпшена» версія практик дорослих, а отже, трансформування комунікативних практик дорослих, особливо освітян, не лише сприятиме їх особистісному розвитку, а й створить передумови для коригування практик молоді.

На основі визначених показників [6] та аналізу політичного дискурсу студентської молоді [7] нами було сконструйовано дослідницький інструментарій у форматі методики семантичного диференціалу. Лист опитування містив 37 суджень – варіантів самопрезентації та інтерпретації

соціальних норм, цінностей і смислів громадянської та національної самоідентифікації. Респондентам пропонувалося за біполярною семибальною шкалою оцінити ступінь відповідності кожного із суджень їх уявленням про засади взаємодії з іншими, державою і владою. Додатково застосовувалась методика «Хто «Я»?» М. Куна і Т. Макпартленда у модифікації Т. Румянцевої).

У дослідженні взяли участь 267 студентів ВНЗ з 5 регіонів України (центрального, західного, східного, північного і південного).

За результатами факторизації масиву даних побудовано шестифакторну модель структурування комунікативних практик громадянської та національної самоідентифікації студентської молоді, на основі якої визначено базові смисли ідентифікаційного дискурсу студентської молоді і найбільш поширені типи самоідентифікації.

До першого фактору увійшли комунікативні практики, які репрезентують *ціннісне ставлення студентства до громадянськості, громадянства і громадянина* (ми назвали його фактором громадянської суб'єктності). Найбільш навантаженим показником у цьому факторі виявилось судження «Активна участь у громадських справах є ознакою зрілої особистості». Як свідчать результати дослідження, кожен другий з респондентів вибудовує свій ідентифікаційний дискурс з оперттям на це переконання, тоді як на його запереченні вибудовуються комунікативні практики третини з опитаних. Комунікативні практики представників першої групи, згідно з наведеною вище класифікацією, відповідають другому та третьому рівням самоідентифікації. Представники другої групи вдвічі частіше обирають номінальне громадянство (перший рівень), яке негативно корелює з ціннісним ставленням до громадянськості як джерела нових смислів; з усвідомленням важливості громадянської та національної ідентифікації для майбутнього спільноти і держави; з уявленням про політичні права і свободи як найбільшу цінність. Водночас номінальне самоідентифікування корелює з уявленнями про громадянську ідентифікацію як основу виникнення великої кількості груп за інтересами, що не сприяє єдності у державі; переконаністю у тому, що громадянська активність не є обов'язковою, а ідентифікація з будь-якою ідеєю звужує вибір моделей поведінки.

Таким чином, молодь з ідентичністю першого рівня (позначення громадянської приналежності) актуалізує механізми витіснення, заперечення, вибудовує психологічні бар'єри, які гальмують процес, звужують простір смислів і значень самоідентифікації, негативно позначаються на розвитку комунікативних практик.

Другий фактор утворили комунікативні практики, що репрезентують *сенси (цілі) громадянської самоідентифікації*. Майже дві третини респондентів вибудовують ідентифікаційний дискурс на основі уявлень про те, що сенс громадянської ідентичності – в утвердженні прав людини та політичних прав і свобод як найбільшої цінності. Ця практика корелює з упевненістю в необхідності контролю влади та прийняття рішень з урахуванням громадської думки, а також з ціннісним ставленням до власної свободи та прав і свобод інших. Перелічені практики самоідентифікації належать до 2 та 3 рівнів – відповідно символічного осмислення само ідентифікації та конструювання категорій і ідеалів, з якими особа себе ідентифікує.

Варто зазначити, що комунікативні практики цього типу не репрезентують смислів, пов'язаних з перетворюючою активністю (все обмежується контролем влади), поза межами комунікації залишається і тема відповідальності – за себе, інших, громаду.

До третього фактора увійшли практики, що акцентують *інструментальну функцію самоідентифікації*, відповідно комунікація у цій групі респондентів зосереджується на перевагах громадянської ідентичності, серед яких: спрощення сприймання та оцінювання інформації, виникнення великої кількості груп за інтересами, відчуття захисту і надії на підтримку, виникнення нових смислів і цінностей, особистісний розвиток, забезпечення порядку і стабільності, яких так потребують люди.

Комунікативні практики респондентів, які розглядають громадянську самоідентифікацію переважно як інструмент, найбільш контроверсійні. Кількість тих, хто вибудовує ідентифікаційний дискурс, сподіваючись на певні преференції, співмірна з часткою тих, хто не вірить у такі можливості самоідентифікації. З одного боку, важливо розуміти, як саме впливає громадянська ідентифікація на розвиток особистості і держави, але коли практики концентруються переважно на вигодах, втрачається розвивальний потенціал самоідентифікації.

Четвертий фактор утворили комунікативні практики, які репрезентують *самоідентифікацію з політичною нацією*. Більшість респондентів орієнтовані на ідентифікацію з політичними силами лідерського типу, які мають досвід управління державою. Відповідальність за все, що відбувається в державі, покладають на владу. Віддається перевага еволюційному шляху розвитку.

Як бачимо, базові смисли комунікативних практик самоідентифікації з політичною нацією не кореспондуються з практиками громадянської самоідентифікації, що свідчить про відокремленість відповідних ідентифікаційних дискурсів. У комунікативних практиках громадянської самоідентифікації маніфестується тема активності, спрямованої на осмислення ролі громадянина, сенсів та функцій громадянської ідентичності. У практиках національної самоідентифікації домінує настанова на делегування функцій управління державою (лідерам, знайомим політичним силам) і відповідальності (владі). Тема необхідності контролю влади і впливу на прийняття рішень виникала лише у контексті практик громадянської самоідентифікації, коли йшлося про особисті та групові інтереси, а практики перетворення реальності в ідентифікаційному дискурсі молоді взагалі не представлені.

До п'ятого фактору увійшли комунікативні практики, що репрезентують *національну самоідентифікацію*. Ідентифікаційний дискурс респондентів емоційно забарвлений. Інтерпретації на теми рідного дому, природи, друзів з дитинства, звичаїв і традицій (села, міста, регіону) породжують прагнення розпочинати зміни на краще з маленьких справ у місцевих громадах.

Шостий фактор утворили комунікативні практики *регіональної самоідентифікації*, базові смисли яких репрезентують переконаність молоді у тому, що прагнення і цінності людей різних регіонів істотно відрізняються, хоч і не так істотно, як вважають політики.

Два останніх типи комунікативних практик, на нашу думку, є варіантом конструювання дискурсу національної самоідентифікації з опертям на

зрозумілі, близькі й реальні образи. Ймовірно, йдеться про реконфігурацію (перетворення маргінальної практики на центральну) і запозичення (перенесення практики з іншого простору). Тобто в умовах невизначеності і схематичності об'єкта, з яким відбувається ідентифікування (в даному випадку це політична нація) молодь ідентифікує себе з реальною, даною у відчуттях і сприйманні соціокультурною спільнотою.

Не деталізуючи результати дослідження за методикою «Хто «Я»?», зазначимо, що вони вказують на недостатній рівень розвитку характеристик, значущих для громадянської та національної самоідентифікації, таких, як: особистісна зрілість, рефлексія, часова спрямованість, контроль емоцій, самоефективність, ставлення до невизначеності. Відтак комунікативні практики більшості респондентів не сягають рівня конструювання смислів і перетворення реальності.

Підсумовуючи викладене, можемо констатувати, що:

- комунікативні практики громадянської самоідентифікації студентської молоді спрямовані на репрезентацію смислів: громадянської суб'єктності, сенсів (цілей) та інструментального потенціалу громадянської ідентичності. Тобто молодь шукає відповіді на питання: «Чи маю я бути активним громадянином?», «У чому сенс самоідентифікації?», «Які вигоди здобуває особистість від ідентифікації?». При цьому ні молодь, ні соціальне середовище сьогодні не готове дати не лише вичерпної, а й елементарно обґрунтованої відповіді на жодне з цих запитань, що суттєво гальмує розвиток комунікативних практик молоді до третього (конструювання категорій і ідеалів, з якими особа себе ідентифікує) та четвертого (конструювання умов і правил перетворення реальності) рівнів;

- у комунікативних практиках національної самоідентифікації тема приналежності до політичної нації представлена схематично і почасти заміщена самоідентифікацією з регіональними спільнотами. Часова перспектива репрезентована особистісними (професія, родина) та рольовими цілями, тема цінності державності не актуалізована.

Вище наводились аргументи на користь того, що починати трансформування практики самоідентифікації молоді потрібно з розвитку практик дорослих. Найбільш вагомими з них, на нашу думку, є такі: 1) молодь конструює власний ідентифікаційний дискурс, інтерпретуючи пропозиції дискурсу дорослих; 2) координати самоідентифікації задає спільнота, однак сучасне українське суспільстві не має консенсусу щодо того, у яких формах і з якими цілями громадяни мали б виявляти активність, не сформовано запит на громадянську суб'єктність, не визначено бажані моделі громадянської та національної само ідентифікації.

За результатами теоретичного аналізу та з урахуванням даних емпіричних досліджень було визначено стратегічні підходи до розвитку комунікативних практик, які можуть реалізовуватися насамперед й у освіті дорослих.

Основними способами зміни практик вважають артикуляцію (коли фокусується, називається більш чітко окреслюється певний спосіб дії або стиль поведінки, в результаті чого він набуває певного поширення у суспільстві), реконфігурацію (зміну статусу практики, коли вона з маргінальної перетворюється на центральну) і запозичення (перенесення і поширення

практик з інших культур чи інших просторів). Три способи зміни практик застосовуються у кожній із представлених нижче стратегій, які можуть реалізовуватись як послідовно, так і паралельно. Представлена послідовність кроків може розглядатись і як єдина стратегія при розробленні конкретної програми трансформування окремих комунікативних практик.

Отже, в інформаційному суспільстві основними стратегіями трансформування комунікативних практик, спрямованих на активізацію процесів національної та громадянської самоідентифікації, є такі:

1. *Унаочнення наявних* (найбільш поширених у комунікативному просторі) та бажаних комунікативних практик громадянської і національної самоідентифікації. *Способи реалізації*: увиразнення спектру комунікативних практик, усвідомлення особливостей власних практик та практик окремих соціальних груп, артикуляція труднощів взаєморозуміння, породжених окремими комунікативними практиками, аналіз причин вибору тих чи тих практик, вирізнення ефективних практик самоідентифікації у типових ситуаціях громадянської взаємодії, визначення комунікативних бар'єрів самоідентифікації. *Технології та техніки*: рефлексивні технології, психодіагностичні методи та методики, дискусії, нарративні техніки.

2. *Прогностичне моделювання* наслідків застосування окремих типів комунікативних практик для розвитку спільноти та держави. *Способи реалізації*: побудова ймовірнісних моделей розвитку особистості (групи, спільноти, держави) та прогнозування найближчого майбутнього в умовах переважання різних типів самоідентифікації, оцінка відповідності отриманих моделей бажаним та визначення спектру практик, які здатні забезпечити бажаний результат. *Технології та техніки*: моделювання, конструювання, SWOT – аналіз, нарративні техніки.

3. *Конструювання (реконструювання)* ідентифікаційного дискурсу. *Способи реалізації*: розширення спектру практик ідентифікаційного дискурсу, конструювання комунікативних практик, здатних забезпечити розвиток у напрямі бажаного майбутнього, аналіз семіотичних компонентів комунікативних практик та уведення до дискурсу метафор, які репрезентують новий досвід, усунення комунікативних бар'єрів самоідентифікації, створення просторів самоідентифікації (нові групи, інтернет-спільноти тощо), демонстрація і культивування переживань, пов'язаних із само ідентифікацією. *Технології та техніки*: самопрезентація, самоконструювання, дискусії, обговорення у соціальних мережах та круглих столах, поширення нових понять та акцентування смислів, конструювання метафор.

Пропоновані стратегічні напрями трансформування комунікативних практик можуть реалізовуватись:

- у післядипломній освіті (у рамках окремих навчальних курсів з комунікації, громадянської освіти, педагогічної майстерності, політичної соціалізації тощо або при викладанні дисциплін, які забезпечують розвиток педагогічних компетенцій);
- у неформальній освіті молоді і дорослих;
- в інформальній освіті.

Значний внесок у розвиток ідентифікаційного дискурсу здатні внести засоби масової інформації, зокрема суспільні, які можуть організувати громадське обговорення проблеми і запропонувати платформу для

конструювання моделей та визначення форм громадянської активності, прийнятних для суспільства.

Література

1. Ідентичність громадян України в нових умовах: стан, тенденції, регіональні відмінності // Національна безпека і оборона. – Український центр економічних і політичних досліджень імені Олександра Разумкова. – №3-4 (161-162). – К., 2016. С. 3-57.
2. Зотов В.В., Лысенко В.А. Коммуникативные практики как теоретический конструкт изучения общества / В.В. Зотов, В.А. Лысенко // Теория и практика общественного развития. – № 3. – 2010. – С. 53–55.
3. Колотаев В.А., Улыбина Е.В. Стадиальная модель развития идентичности (на примере киноискусства) / В.А. Колотаев, Е.В. Улыбина // Психология. Журнал Высшей школы экономики. – М., 2011. – Т. 8. – №1. – С. 3–26.
4. Jenkins R. Social Identity. London, Routledge, 2008. – 256 p.
5. Коростелина К.В. Исследование социальной идентичности на пути к примирению в Крыму. – Симферополь, Изд-во «Доля», 2003. – 255 с.
6. Жадан І.В. Емпіричне дослідження особливостей громадянської та національної самоідентифікації молоді: базові поняття та показники / І.В. Жадан // Наукові студії із соціальної та політичної психології : зб. статей. – К. : Міленіум, 2017, – Вип. 39(42) – С. 60-68.
7. Політична картина світу студентської молоді: психологічні проблеми формування: монографія / В.Д. Бондаренко, І.В. Жадан, С.І. Позняк та ін.; за ред. В.Д. Бондаренка, І.В. Жадан; НАПН України, Інститут соціальної та політичної психології. – К.: Міленіум, 2017. – 264 с.

ГРОМАДСЬКІСТЬ У СИСТЕМІ ПРОСВІТНИЦТВА В УКРАЇНІ

Мосьондз С.О.

40533@ukr.net

Університет сучасних знань

Обравши шлях євроінтеграції, Україна продовжує здійснювати демократичні зміни, де просвітництво є ціннісним механізмом зміцнення держави. Поняття «просвітництво» використовували мислителі Вольтер та Й.-Г. Гердер, остаточно воно утвердилось завдяки І. Канту. Так, Кант присвятив просвітництву спеціальну статтю «Що таке Просвітництво?» і назвав його «виходом людини зі стану неповноліття». Основна мета просвітництва за Кантом – вільне використання людського розуму для прогресивного перетворення суспільства.

Носіям ідеології Просвітництва було притаманне схилення перед розумом, віра в його безмежні можливості й перетворювальну силу. Просвітники мали широкий світогляд, в якому виділялася ідея перебудови всіх суспільних відносин на основі розуму, вічної справедливості, рівності, що впливали, на їхню думку, з самої природи, невід'ємних природних прав людини. В концепції природного права просвітники обґрунтували основні принципи цивілізованого життя особистості, нації: право на гідне людини життя, свободу і власність. Відстоюючи ці принципи, Просвітництво поклало в Європі початок формуванню громадянського демократичного суспільства [1, с. 56].

Рушійною силою історичного розвитку просвітники вважали поширення передових ідей, знань, а також поліпшення морального стану суспільства. Вони прагнули розкріпачити розум людей і тим самим сприяли їхньому політичному розкріпаченню. Цим просвітники відрізняються від просвітителів, якими є всі носії освіти й прогресу. Просвітники вірили в людину, її розум і високе покликання. В цьому вони продовжували гуманістичні традиції доби Відродження. Великого значення просвітники надавали вихованню й самовихованню людини, вбачаючи в цьому універсальний засіб удосконалення суспільства. Характерною для Просвітництва була ідея просвіченого абсолютизму. Просвітники вважали, що перебування на троні просвіченого й добродесного монарха приведе до мудрого правління, яке сприятиме становленню справедливості й суспільного добробуту [1, с. 99].

Одним із найважливіших завдань просвітиків була широка популяризація власних ідей. У добу Просвітництва, на тлі переходу від феодального до індустріального ладу, у людей виникло прагнення перебудувати суспільні відносини на основі розуму, справедливості та рівності.

Просвітництво – прямий результат когнітивної революції, яка є часовою точкою, коли історія проголосила свою незалежність від біології та фізіології. Що її спричинило? По-перше, зміна мислення на тип мови. Мова – базові здібності людей. Людина може зв'язати обмежену кількість звуків та знаків у необмежену кількість речень, кожне з окремим значенням. Це дало можливість нагромаджувати та передавати величезні обсяги інформації про довкілля. Отримавши такі дані, люди, об'єднуючись у групи, здатні спільно обмірковувати варіанти реакції на нові обставини [2, с. 17-18].

На сучасному етапі розвитку України актуалізувалася проблема збереження та розвитку системи просвітництва. Адже інтелектуальний потенціал держави стає основним ресурсом сталого економічного розвитку. Як показує історія України, одним з ефективних напрямів розвитку просвітництва, підвищення грамотності та обізнаності щодо сучасних знань населення є залучення до цього процесу як науково-просвітницьких громадських організацій з різноманітними джерелами фінансування, так і окремих приватних осіб. У цьому контексті наукового й практичного значення набуває аналіз концептуальних положень та положень діючого законодавства щодо розуміння категоріального поняття «громадськість».

Пристаючи до виконання визначених завдань, наголосимо, що на нормативному рівні визначення поняття «громадськість» закріплене лише у ч. 4 ст. 2 Конвенції про доступ до інформації, участь громадськості в процесі прийняття рішень та доступ до правосуддя з питань, що стосуються довкілля від 25 червня 1998 р. [3], ратифікованої Україною законом від 6 липня 1999 р. [4], та п. 1.2 Положення про участь громадськості у прийнятті рішень у сфері охорони довкілля, затвердженого наказом Міністерства охорони навколишнього природного середовища України від 18 грудня 2003 р. № 168 [5]. Відповідно до цих нормативних документів під громадськістю розуміються одна або більше фізичних чи юридичних осіб, їх об'єднання, організації, групи, які діють згідно з чинним законодавством України або практикою.

Отже, розглянуті правові норми вказують лише на суб'єктів права, які можуть виступати в окреслених суспільних відносинах як громадськість, проте не розкриває сутності останньої як цілісної правової категорії. Зважаючи на це, наступним кроком у напрямку досягнення мети статті є ознайомлення з науковими підходами до характеристики категорії «громадськість».

У цьому ракурсі, зазначимо, що загальнопоширеною у юридичній доктрині є концепція, згідно з якою громадськість розглядається як соціально-активна частина суспільства. В межах даної концепції у наукових джерелах зустрічаються різні підходи до визначення та характеристики категорії «громадськість». Наприклад, В. Московець характеризує громадськість як соціально-активну частину суспільства (організовану сукупність людей), яка за певних обставин так або інакше згуртувалася навколо конкретних спільних інтересів та яка на добровільних засадах бере участь у суспільно-політичному житті країни, визначає основні напрямки його розвитку, користується великим впливом, повагою [6, с. 633]. У Юридичній енциклопедії під громадськістю розуміється соціально активна частина суспільства, яка на добровільних засадах бере участь у суспільно-політичному житті країни. При цьому, для громадськості є характерними наступні ознаки: потреба у спілкуванні, орієнтація на колективну діяльність, пріоритет громадських інтересів перед індивідуальними, активне вираження своєї суспільної позиції тощо [7, с. 640].

М. Гирик, доповнюючи попередній підхід, відзначає, що для громадськості характерні також наступні ознаки:

- за своєю сутністю громадськість є соціально активним ядром громадянського суспільства, визначальним суб'єктом національного державо-та правотворення;

- за своїм суб'єктивним складом громадськість представлена громадянами, які реалізують встановлене частиною першою ст. 38 Конституції України [8] право брати участь в управлінні державними справами, у всеукраїнському та місцевих референдумах, вільно обирати до органів державної влади та органів місцевого самоврядування. Тобто суб'єктну основу громадськості складають передусім учасники виборчого та референдумного процесу. У міжелекторальний період громадяни беруть участь в управлінні державними справами не лише індивідуально (через звернення до органів державної влади і органів місцевого самоврядування тощо), а й колективно. Насамперед через інститути громадянського суспільства – громадські організації, професійні та творчі спілки, організації роботодавців, благодійні й релігійні організації, органи самоорганізації населення, недержавні засоби масової інформації та інші невідприємницькі товариства і установи, легалізовані відповідно до законодавства;

- за формою своєї діяльності громадськість забезпечує реалізацію конституційних прав своїх представників – громадян України, які реалізують насамперед свої права на участь в управлінні державними справами, у всеукраїнському та місцевих референдумах, виборах, в утворенні та діяльності політичних партій та громадських організацій, у мирних зборах та ін. Реалізація цих прав має своїм наслідком взаємодію громадянського суспільства та держави, зокрема й у формі впливу громадськості на державне управління [9, с. 195-196].

На наше переконання, застосування розглянутих підходів до розуміння категорії «громадськість» у контексті просвітницької діяльності є недоцільним та помилковим з огляду на наступні причини:

- застосування до окремих фізичних осіб таких ознак громадськості, як пріоритет громадських інтересів перед індивідуальними, активне вираження своєї суспільної позиції, великий вплив та повага серед населення тощо є можливим, на наш погляд, лише щодо публічних діячів, що унеможлиблює участь решти громадян у просвітницьких заходах;

- виділення ознаки соціальної активності, на нашу думку, також є спірним, оскільки, з однієї сторони, участь у просвітницьких заходах вже є соціальною активністю. З іншої сторони, будь-яка особа може не приймати активної участі у діяльності в інтересах суспільства, однак, активно доносити до населення ідеї окремих верств населення;

- обмеження категорії «громадськість» виключно громадянами України також є суперечливим, оскільки відповідно до ст. 26 Конституції України та ч. 1 ст. 3 Закону України «Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства» [10] іноземці та особи без громадянства, які перебувають в Україні на законних підставах, користуються тими самими правами та свободами, а також несуть такі самі обов'язки, як і громадяни України, за винятками, встановленими Конституцією України, законами чи міжнародними договорами. З цього приводу, відзначимо, що діюче законодавство не встановлює окремих заборон або обмежень участі іноземців та осіб без громадянства у просвітницьких заходах. Тому, поділяючи точку зору Г. Мороз [11] і М. Станішевського [12, с. 151], вважаємо, що поняття громадськості охоплює будь-яких фізичних осіб незалежно від наявності громадянства України. Поряд з цим, на наш погляд, є необхідним чітке закріплення на нормативному рівні меж участі іноземців та осіб без громадянства у просвітницьких заходах. Це дозволить уникнути проблем при реалізації прав та захисті інтересів цих осіб на практиці.

З метою ж повноцінного розкриття сутності категорії «громадськість», вважаємо за необхідно виділити її ознаки на підставі положень чинних нормативних актів України. Так, відповідно до норм діючого законодавства, категорії «громадськість» у контексті властиві наступні ознаки:

- охоплення будь-яких фізичних осіб, незалежно від наявності громадянства України, та юридичні особи, об'єднання громадян, їх організації тощо;

- органи публічної адміністрації та їх посадові особи;

- фізична чи юридична особа можуть діяти як громадськість самостійно (одна особа) або спільно з іншими особами (декілька осіб);

- громадськість діє виключно на підставі та у спосіб, передбачені чинним законодавством України.

Спираючись на наведені ознаки, можемо сформулювати наступне визначення категорії «громадськість» у контексті просвітництва, а саме – це будь-яка особа права (фізична чи юридична особа, об'єднання громадян, їх організація тощо), не наділена публічно-владними повноваженнями, яка самостійно або спільно з іншими особами бере участь у просвітницьких заходах на підставі та у спосіб, передбачені чинним законодавством України.

Література

1. Філософія політики. Хрестоматія. Т. 2. – Київ: Знання України, 2005. – 408 с.
2. Кушерець В.І. Час нового просвітництва / В.І. Кушерець. – Київ: Знання України, 2018. – 291 с.
3. Конвенція про доступ до інформації, участь громадськості в процесі прийняття рішень та доступ до правосуддя з питань, що стосуються довкілля від 25 червня 1998 р. [Електронний ресурс]. – URL : http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_015
4. Про ратифікацію Конвенції про доступ до інформації, участь громадськості в процесі прийняття рішень та доступ до правосуддя з питань, що стосуються довкілля : Закон України від 6 липня 1999 р. № 832-XIV // Відомості Верховної Ради України. – 1999. – № 34. – ст. 296.
5. Про затвердження Положення про участь громадськості у прийнятті рішень у сфері охорони довкілля : Наказ Міністерства охорони навколишнього природного середовища України від 18 грудня 2003 р. № 168 [Електронний ресурс]. – URL : <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0155-04>
6. Московець В. І. Поняття «громадськість» у законодавстві та адміністративно-правовій теорії / В. І. Московець // Форум права. – 2011. – № 2. – С. 630-634.
7. Юридична енциклопедія : В 6 т. / ред. кол: Ю. С. Шемшученко (відп. ред.) та ін. – К. : «Укр. енцикл.», 1998. – Т. 1 : А-Г. – 672 с.
8. Конституція України // Відомості Верховної Ради України. – 1996. – № 30. – Ст. 141.
9. Гирик М. Оптимізація участі громадськості в державному управлінні на сучасному етапі державотворення / М. Гирик // Вісник Національної академії державного управління. – 2010. – № 3. – С. 190-199.
10. Про правовий статус іноземців та осіб без громадянства: Закон України від 22 вересня 2011 р. № 3773- VI // Відомості Верховної Ради України. – 2012. – № 19-20. – ст. 179.
11. Мороз Г.В. Теоретико-правове визначення поняття «громадськість» в контексті природоохоронної діяльності / Г. В. Мороз [Електронний ресурс]. – URL : <http://lib.pu.if.ua/file/jur/jur68.doc>
12. Станішевський М.Б. Громадськість як суб'єкт екологічних правовідносин / М. Б. Станішевський // Університетські наукові записки. – 2008. – № 2 (26). – С. 149-154.

ПРАВОВА ПРОСВІТА В ПРАВОВІЙ СИСТЕМІ СУСПІЛЬСТВА

Ведерніков Ю.А.

yv@umk.edu.ua

Університет сучасних знань

Громадянське суспільство є єдиним чинником, здатним утворювати правову державу, тримати на високому рівні стан законності і правопорядку, приводячи в дію принципи права, норми Конституції і правове законодавство. Успішне вирішення цих задач залежить перш за все від організації правової просвіти, правового виховання громадян, що безпосередньо впливає на формування високого рівня правової свідомості і правової культури особи та суспільства. У сучасних умовах заполітизованого українського суспільства сприймається думка про те, що особливо важливою для нашого суспільства є правосвідомість і правова культура політичної еліти [1, с.25]. Але наївно думати, що правову державу та сучасну правову систему можна побудувати спираючись на політичну волю «верхів», їх можуть природним чином утворити громадяни з високим рівнем правової культури і політичної активності, які є більш вільними, незалежними від публічної влади і, як громадяни держави, не дистанціюються від прийняття рішень та правової діяльності влади, активно

діють в сфері політики. Отже, правосвідомість безпосередньо стосується політики державної влади і впливає на політику виходячи з принципів справедливості, гуманності і законності у формах правотворчості і реалізації політико-правових норм.

Суттєвим недоліком у реформуванні правової сфери є підхід до людини і громадянина як до індивіда з відповідними споживацькими інтересами, а не як мікромоделі соціуму, унікальної особистості, потенціал якої може бути реалізований у відповідному культурному середовищі. Потребує подальшого усвідомлення актуальність теоретичного осмислення впливу соціокультурного чинника на становлення правової системи і зворотного впливу її на соціокультурну сферу. Громадянське суспільство, як спільнота з високим рівнем індивідуальної і колективної правової свідомості, в якій ідея права набуває не тільки глибокого осмислення, а й, що є більш важливим, практичного втілення, є запорукою формування легітимної державної влади [2, с. 91]. Якісний контроль з боку громадянського суспільства за діями держави дає гарантії у побудові та збереженні форми правління та політико-правового режиму держави в рамках демократії. Тому життєво важливим для України є ефективне використання наукового просвітництва, формування в громадян правової та моральної культури й громадянської свідомості [3, с. 107].

Важко переоцінити роль права для сучасного українського суспільства, що пояснюється, по-перше, його впливом на важливі процеси буття суспільства і держави. Правосвідомість виступає дієвим засобом регулювання владних відносин, реально впливає на діяльність органів державної влади, надає актам законного, легітимного характеру. При цьому право не тільки регулює найбільш значущі суспільні відносини, але і безпосередньо впливає на народження нових прогресивних правовідносин у законний спосіб. Сутність і зміст права мають вирішальне значення для характеристики національної правової системи. По-друге, право прямо контактує з психікою, волею, емоційною сферою людини. Воно відображається у свідомості людини і формує модель її поведінки у суспільних відносинах, що в значній мірі спирається на правову просвіту.

Правова просвіта, як елемент правової системи кожної держави, має свою специфіку, структуру, що визначається історією, культурою, віруваннями, економікою, національними особливостями. Вивченням особливого і спільного у функціонуванні елементів правових систем є завданням порівняльного правознавства. Саме порівняльне правознавство сприяє усвідомленню загальноцивілізаційної природи права. Компаративістика (порівняння) націлена на подолання відриву глобального від локального, на взаємопроникнення і взаємодію цих явищ і процесів [4, с. 276].

Правова просвіта, поруч з іншими завданнями «забезпечує» громадянське суспільство сучасними поняттями, що увійшли в обіг цивілізації, насамперед категоріями: «демократія», «громадянське суспільство», «права людини», «правова держава», «верховенство права» і т. п., які є загальнолюдським надбанням і сприймаються, тлумачаться і реалізуються однаково у всіх цивілізованих країнах та міждержавних об'єднаннях.

Правова просвіта має формувати у людини всебічне і глибоке розуміння фундаментальних основ і процесів. Сучасна просвіта не може слугувати лише національним інтересам, базуватися на досвіді прийдешніх поколінь, не

враховуючи загальнолюдських цінностей. Європеїзація правової практики в ідеалі має здійснюватись лише тоді, коли інтеграція в сферах економіки і політики досягає відповідного рівня і викликає необхідність масового вирішення проблем правовим шляхом не тільки на державному рівні, а й в повсякденному житті. Найважливішою проблемою сьогодення для України у вузькому розумінні є адаптація національного законодавства до законодавства Європейського союзу, а в широкому – побудова національної правової системи на сталих демократичних, справедливих принципах визнаних у світі. Це обумовлено насамперед глобалізаційними та інтеграційними процесами, які бурхливо відбуваються у сучасному світі, особливо в Європі. Утверджується розуміння, того що національний ізоляціонізм призводить до негативних наслідків а глобалізація беззаперечно є об'єктивним процесом світового розвитку. Будучи за змістом спрямованою на консолідацію, поєднання потенціалів, зусиль усе більшої частини людства, вона має відігравати вирішальну роль у забезпеченні успіху подальшого розвитку людської цивілізації [5, с. 185].

Правова система категорія складна і багатопланова, вона містить цілий комплекс компонентів, які об'єднані спільною метою і завданнями. При цьому кожний компонент виконує не тільки йому притаманні специфічні функції, які перебувають у логічному зв'язку між собою, але і функції загального характеру, які не в змозі забезпечити самостійно жодний елемент системи.

У сучасному українському праворозумінні переважає твердження, що національна правова система – це конкретно-історично обумовлений комплекс всіх взаємопов'язаних правових явищ, які функціонують у певній країні. Центром правової системи є людина, яка не тільки її формує, а й своїми діями реалізує [6, с. 317].

Елементи структури правової системи можна згрупувати і визначити як статичні (система права, законодавство, суб'єкти права, правові установи, які здійснюють правову політику держави, судова система і система правоохоронних органів, правосвідомість, правова культура і т.п.); та динамічні (правотворчість, правореалізацію, тлумачення норм права, процес правового регулювання, судову та іншу юридичну практику і т.п.) До останніх відноситься правова просвіта як динамічний структурний компонент правової системи, а саме процес набуття знань, навичок і вмінь у сфері права, формування поваги до правового закону, прав і свобод, обов'язків людини та громадянина, відповідних правових орієнтацій та оцінок, установок та мотивації правомірної поведінки. Вищезазначені дві складові правової системи мають умовний теоретичний характер. Правова система виконує набір притаманних їй функцій, що визначаються завданнями держави. Виконання всього об'єму основних напрямів впливу можливо лише за умов координації статичних і динамічних елементів.

Поняття «правова система» включає в себе, по суті, всі правові явища. До підсистем правової системи відносять: інституціональну, нормативну, ідеологічну, комунікативну та функціональну. Остання складається з правотворчості, правореалізації, правозастосування, правової діяльності, правовідносин, юридичної практики, правового виховання [7, с.67].

Очікуваним безпосереднім результатом правової просвіти є високий рівень правової свідомості та правова культура особи, спільнот людей, та

суспільства в цілому. Таким чином динамічні складові правової системи безпосередньо впливають на статичні елементи, і навпаки, в свою чергу, останні взаємодіють з динамічними. Так, рівень правової свідомості і правової культури безпосередньо відбивається на якості юридичної техніки в сферах правотворчості, конкретизації, тлумаченні, застосуванні, реалізації, дії права в цілому.

Правова просвіта складається мінімум з двох взаємопов'язаних процесів, які виокремлюються лише умовно, а саме: правове навчання та правове виховання, які виконують загальну функцію – формування більш високого рівня правосвідомості особи. Без знання і розуміння принципів і норм права неможлива якісна оцінка правових явищ, формування орієнтацій і, як результат, свідомої активної правомірної поведінки.

Водночас правова свідомість є лише однією із складових правової культури і може мати негативні характеристики, наприклад, високий рівень правової ідеології (правових знань) може знаходитись поруч з низьким рівнем правової психології (почуття і емоції відносно права), що призводить до маргінальної правомірної, або до протиправної поведінки. Правова просвіта повинна надавати не тільки відповідні знання у вигляді послідовної правової інформації, формувати сталі навички, але і безпосередньо впливати на мотивацію правової поведінки, бути націленою на формування готовності особи законними способами захищати право, відстоювати правові ідеали і цінності, що є важливим для правової культури суспільства. У формуванні правової культури відіграють важливу роль лише ті знання, які набули характеру переконання. Для людини важливо мати самостійне переконання в цінності права у всіх його вимірах, а саме як: соціальна цінність права полягає в тому, що право, втілюючи загальну волю (інтерес) учасників суспільних відносин, сприяє розвитку тих відносин, у яких зацікавлені як окремі індивіди, так і суспільство в цілому. Право вносить компроміс, стабільність і порядок у ці відносини. Забезпечуючи простір для впорядкованої свободи і активності, право служить фактором соціального прогресу; інструментальна цінність права полягає в тому, що право є регулятором суспільних відносин, інструментом для вирішення різноманітних завдань, у тому числі для функціонування інших соціальних інститутів та соціальних благ. Воно здатне забезпечувати організованість і життєдіяльність, соціальний мир та злагоду; власна цінність права полягає в тому, що право виступає як міра свободи і справедливості і стає цінністю для окремої людини, конкретної групи і суспільства в цілому, відкриває індивіду доступ до благ, є ефективним способом його соціальної захищеності. Крім того формулює, закріплює та передає з покоління до покоління інформацію щодо цінності відповідної діяльності.

Правнича просвіта як безпосереднє джерело правової свідомості акумулює цінності і демократичні досягнення світової і національної правової культури і системно передає їх наступним поколінням.

Мета правопросвітницького процесу є складовою частиною системи правового виховання. Виділяють трьохрівневу ієрархію мети:

1) формування системи правових знань – ідеологічна складова (найближча мета);

2) формування правового переконання – психологічна складова (проміжна мета);

3) формування мотивів і звичок, правомірної, соціально-активної поведінки – поведінкова складова (кінцева мета).

Мету можна класифікувати і за іншими критеріями, а саме:

- обсягом — на загальну, конкретну і стратегічну;
- терміном, часом її здійснення — на найближчу, довготривалу, перспективну;
- змістом — на освітню, профілактичну, агітаційну.

Методом правової просвіти виступає система способів і прийомів правового впливу, які забезпечують досягнення мети.

Правнича просвіта займає особливе місце в правовій системі. Такий висновок не є перебільшенням або надмірною повагою до правових знань, а витікає з життєвих реалій, а саме з того, що якісний її результат, як складової національної правової системи має суттєвий вплив на суспільство в цілому, в тому числі на його економічну, соціальну, ідеологічну і політичну системи.

Правову просвіту не можна і надалі стереотипно зараховувати до сфери лише галузевої політики, а варто підходити до неї як до загальнонаціональної, стратегічно важливої проблеми.

Правова просвіта одночасно виступає і як необхідний елемент правової культури, умова правової вихованості особи і як метод її формування. Однією з цілей правової освіти є подолання правового нігілізму - антипода правової культури.

Вочевидь правова культура є обов'язковою частиною загальнонаціональної культури суспільства. В свою чергу культура, в широкому розумінні є категорією, що охоплює всі цінності, створені людством у процесі його духовної і матеріальної діяльності. Культура, яка базується на праві, має в своєму арсеналі не лише норми, але й духовність, загальнолюдські цінності, ідеали, мораль та переносить їх в правову реальність, чим гармонізує відносини у суспільстві і стверджує людину як духовну і творчу, що прагне до свободи і справедливості. Дійсно культурним визнається суспільство в якому діє розгорнута система демократичного законодавства яка гармонійно відображає як загальнолюдські так і суто національні духовні цінності, права громадян захищені, панує верховенство права, зберігаються правові пам'ятки, як культурні цінності.

Національні культури природно відрізняються одна від одної. Не можна не погодитись з думкою Л. Безукладової «То, что нормально в одной культуре или субкультуре, выглядит ненормальным в другой» [8, с.113]. Це пояснюється перш за все тим, що правова культура як складова загальної культури не може значно вирізнитись і протистояти іншим її елементам. Інші елементи культури суспільства і особливо політична культура значною мірою впливають на правову культуру, але остання має свої власні характеристики, свої корені і свій вплив на суспільство і державу. Правова культура суспільства окремої країни природно має елементи загальної духовної культури цього суспільства і є відмінною від інших, а також елементи світової правової культури, її загальні риси, що поєднує і зближує правові культури різних суспільств. Крім того можна прослідити і інші варіації, наприклад:

інтеграційною основою європейської правової культури є ідея природного права, а мусульманської – релігія.

Правову просвіту можна розглядати як відтворення правової культури суспільства, важливу форму його буття, яка змінюється під впливом факторів соціально-економічного та політико-правового характеру. Модифікуючись, правова просвіта визначає нові якості правової свідомості і правової культури індивіда і суспільства.

Формування соціальних відносин, які з часом, за допомогою юридичної техніки і правосвідомості учасників нормотворчості, перетворюються у правила поведінки стають еталоном суспільного життя, підтримуються і охороняються державою, здійснюється на підставі правової культури суспільства. В будь-якому суспільстві реалізація норм права не завжди здійснюється саморегуляцією. Об'єктивно виникає потреба у механізмі правового регулювання і правового впливу з боку як національної так і міжнародної правових системи.

Залежно від рівня правової культури населення на підставі правових норм і процесу правореалізації будується правовий порядок, розвивається правова система країни. В той же час правова система впливає на правову культуру окремої людини і суспільства в цілому, за допомогою позитивних динамічних складових: юридичної освіти і правового виховання, які формують правову свідомість. Правова свідомість, яка складається з правової психології, правової ідеології та поведінкової складової, виступає основою правової культури. Саме ці правові феномени пронизують увесь механізм правового регулювання суспільних відносин і супроводжують всі стадії процесу правового регулювання [9, с.361].

Від рівня і якості правосвідомості залежать рівень і якість реалізації норм у всіх її формах, а звідти і вплив на важливіші процеси буття людини, громадянського суспільства і держави тобто стан впорядкованості суспільних правових відносин.

Для правової свідомості і правової культури особливого значення набувають правові знання як система наукових уявлень про право. Ці знання набуваються шляхом власних зусиль, правового навчання й освіти, соціального та правового досвіду [10, с. 124]. На жаль, актуальним і сьогодні в Україні залишається ствердження А. Проніна більш ніж п'ятнадцятирічної давнини про те, що «... действительную, не декларируемую поддержку государства сегодня находит не идея информации, просвещения и обучения правам человека, а то, что направлено на закрепление доминирования интересов государства над интересами личности и общества» [11, с. 15]. Сьогодні не тільки у дорослого населення, але і випускників шкіл і вищих закладів освіти спостерігається відсутність необхідних для праці та побуту правових знань, навичок і вмінь. Знання конституційних прав і обов'язків громадянина сьогодні вже не є достатніми, потрібні знання щодо механізму правового регулювання, особливо механізмів захисту прав і свобод індивіда, що пояснюється ускладненням інститутів національної правової системи, змінами механізмів дії державних і особливо судових і правоохоронних організацій (процесуальне законодавство), приєднання до законодавства Європейського союзу (європейське законодавство), суттєвими змінами у національному (матеріальному) праві. У зв'язку з цим держава має

максимально забезпечити спільну з громадянським суспільством роботу щодо розробки і запровадження не тільки державних стандартів загальної середньої і вищої освіти які б містили в собі положення про права людини і механізми їх реалізації, але й напрацювати систему якісної правової просвіти громадянського суспільства, визначитись з допомогою (матеріальною, організаційною, методичною) недержавним інституціям у забезпеченні правового просвітництва.

Рух суспільства по шляху соціального прогресу можливий лише на правовій основі, а виходячи із ролі права можна стверджувати, що юридична теорія і практика, правові знання і переконання, які людина і громадянин отримують як результат правової просвіти у вигляді громадянської правової свідомості і правової культури відіграють особливо важливу соціальну роль [12, с.43]. Неможливо переоцінити значення функцій правової просвіти, правової культури, правового закону як взаємодіючих елементів правової системи у сучасному суспільстві, метою якої є встановлення балансу у співвідношенні інститутів громадянського суспільства та держави на користь окремої людини, умови свободи для всіх членів суспільства, всіх громадян держави, що становить основу суспільного життя та її сенс.

Література

1. Голосніченко І.П. Правосвідомість і права культура у розбудові Української держави // Право України. – 2005. – № 4. – С. 24-25.
2. Ковальчук В.Б. Громадянське суспільство та його правосвідомість як основа формування легітимної влади // Право України. – 2014. – № 4. – С. 91-98.
3. Кушерець В.І. Час нового просвітництва / В.І. Кушерець. – Київ: Знання України, 2018. – 291 с.
4. Тихомиров А.Д. Юридическая компаративистика: философские, теоретические и методологические проблемы. – К.: Знання, 2005. – 334 с.
5. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в світовому просторі / В.Г. Кремень. – 3-те вид. – К.: Т-во «Знання» України, 2018. – 523 с.
6. Загальна теорія права: Підручник / за заг. ред. М.І. Козюбри. – К.; Ваіте, 2016. – 392 с.
7. Оніщенко Н.М. Правова система: проблеми торії: монографія. – К.: Ін-т держави і права ім. В.М. Корецького НАН України, 2002. – 352 с.
8. Безукладова Л.В. Возрождение духовности в обществе с помощью права и морали // Бюллетень міністерства юстиції України. – 2011. – № 5. – С. 110-117.
9. Ведерніков Ю.А. Теорія держави і права : підруч. / кол.авт. ; кер. авт. кол Ю.А. Ведерніков. – 2-е вид.перероб. і доп. Дніпропетровськ : Дніпроп. Держ.ун-т внутр. справ, 2015; Ліра ЛТД. – 468 с.
10. Богачова О.В., Зайчук О.В., Копиленко О.Л. Законотворчий процес в Україні – К.: Реферат, 2006. – 424 с.
11. Пронин А.А. Правовое образование и цивилизованный выбор России.// Юридическое образование и наука. – 2002. – № 1. – С.13-16.
12. Шафиров В. Человекоцентристский подход к пониманию права // Право України. – 2010. – № 10. – С.43 – 55.

СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ЕКОНОМІЧНОГО ПРОСВІТНИЦТВА В УКРАЇНІ

Міщенко В.І.

mvi25prof@gmail.com

ДВНЗ «Університет банківської справи»

У сучасному суспільстві освіта є потужною рушійною силою економіки та соціального розвитку суспільства. Інтелектуальний капітал став складовою економічного капіталу, а тому освіту сьогодні слід розглядати як соціально-економічну категорію. Ще більше це стосується економічної освіти, оскільки в економічному житті (виробництві, розподілі, обміні, споживанні матеріальних благ і послуг), а також в організації управління беруть участь практично всі громадяни країни.

Особливу роль в системі економічної освіти відіграє економічне просвітництво, що зумовлено стрімкими процесами ринкової трансформації економіки нашої країни, до яких значна частина населення з різних причин виявилася не готовою. У зв'язку з цим головним завданням економічного просвітництва має бути постійний розвиток людини як суб'єкта економічної діяльності упродовж усього її життя, здатність адаптуватися до нових економічних умов, засвоювати нові принципи та вимоги ринкової економіки, оновлювати економічні знання, підвищувати свою конкурентоспроможність на ринку праці та у ринковому економічному середовищі, що дозволяє підвищувати власний добробут і бути активним учасником соціально-економічних і суспільних процесів.

Сучасний етап розвитку економічної та фінансової системи характеризується досить складними механізмами взаємодії держави, фінансових установ і громадян у сфері надання фінансових послуг та одержання економічних благ. Упродовж останніх десятиліть ці механізми у всьому світі стають все більш складними та різноманітними, що потребує посилення вимог до економічного просвітництва та фінансової грамотності населення, перш за все, у сфері формування заощаджень, здійснення інвестицій, розрахунків і платежів [6, с. 25; 12, с. 48; 14, с. 9]. Крім того, слід зазначити, що разом зі збільшенням потреб населення в економічних і фінансових послугах, зростає й технічний рівень їх надання, використовуються нові технології та засоби, з'являються нові послуги і продукти, наприклад, продукти недержавного пенсійного забезпечення та медичного страхування, нові форми електронних розрахунків тощо, які ускладнюють їх сприйняття споживачами. Це потребує додаткового інформування або навчання з метою доступу до нових послуг широких верств населення [8, с. 30; 11, с. 139].

Як зазначається у науковій літературі, останнім часом рівень охоплення громадян України економічними й фінансовими послугами суттєво підвищився. Так, у 2017 р. майже 69% громадян працездатного віку мали рахунки в офіційних фінансових установах. Однак питома вага громадян, які брали кредити у фінансових установах, становила всього 11%, тоді як, у Польщі цей показник – 23%. Разом з тим кількість громадян, які здійснювали запозичення, не користуючись послугами фінансових установ, а запозичуючи кошти у родичів та друзів, у 2017 р. порівняно з 2014 р. збільшилась із 32% до 36%.

Лише 5% дорослого населення України здійснювали заощадження, використовуючи офіційні рахунки в банках. Крім того, особливо слід зазначити той факт, що питома вага жінок, які мали офіційні рахунки в фінансових установах, в Україні складала всього 32% і була значно нижчою, порівняно з рівнем фінансової захищеності жінок у країнах ЄС, де значення цього показника складає 60–90%. [15, с. 167].

У зв'язку з цим важливого значення набуває інформування населення про доступність економічних послуг, яке, відповідно до підходів Світового банку, характеризують як своєчасне їх надання у зручній для клієнтів формі та за ціною, яка є прийнятною для споживача та економічно виправданою для фінансової установи. Крім того, особлива увага приділяється питанням доступності послуг для малозабезпечених і соціально вразливих груп громадян [10, с. 36].

Таким чином, завдання економічного просвітництва повинно полягати не лише в інформуванні широкого кола громадян, а й у підтримці окремих найбільш соціально вразливих категорій населення, зокрема пенсіонерів, молоді, ветеранів, з метою розширення їх доступу до економічних і фінансових послуг, які надають як держава, так і суб'єкти господарювання.

На наш погляд, у системі економічних знань слід виокремити два аспекти: суспільно-економічний (державний) аспект і буденне економічне мислення. Державний підхід передбачає навчання та оволодіння правовими, організаційно-економічними та управлінськими аспектами ринкової економіки. Він ґрунтується на усвідомленні економічної ролі держави, поваги до різних форм власності, виконанні своїх функцій як платника податків, захисника економічних інтересів держави та її економічної безпеки [2; 3].

Буденне економічне мислення зумовлене особистими економічними інтересами, що пов'язані з трудовою діяльністю і заробітком, реалізацією економічних інтересів, одержанням доходів, інвестиціями, придбанням власності, одержанням кредитів тощо. Це є цілком природнім процесом, але інколи таке мислення деформується під впливом корпоративних інтересів, засобів масової інформації, егоїзму тощо. Внаслідок цього може скластися ситуація, коли економічні дії індивіда не відповідають інтересам суспільства [1; 3].

Тому одним із головних завдань системи економічного просвітництва повинно бути поєднання обох цих підходів як рівноправних напрямів економічної діяльності держави та індивіда. Прикладом такого поєднання може бути навчання населення основам підприємництва, економії та заощадливості, енергозбереження, поведінки на фінансовому ринку, зокрема щодо вкладення своїх коштів у банки, кредитні спілки, придбання цінних паперів, здійснення пенсійних накопичень, придбання полісів медичного страхування, впливу на споживчий ринок тощо. Такі підходи щодо навчання підприємству, заощадженням, плануванню власного бюджету, захисту прав споживачів, як свідчить зарубіжний досвід, дозволяють найбільш повно реалізувати обидва напрями, враховуючи як потреби людини в одержанні економічних знань для реалізації власних економічних інтересів, так і інтереси суспільства.

За таких обставин актуальності набуває проблема розроблення єдиних підходів до організації системи економічного навчання та просвітництва, яке б

стимулювало не егоїстичну ринкову психологію, а формувало наукову систему економічного мислення, що поєднує суспільно-економічний підхід та буденне економічне мислення людей, пов'язане з їх повсякденним економічним життям [2].

На жаль, сьогодні повсякденне економічне мислення людей часто ґрунтується на розрізненій, уривчастій інформації про окремі ринки, особисті пріоритети, успіхи окремих бізнесменів, що не лише не сприяє економічній просвіті, а, здебільшого, дезорієнтує людей. Прикладами цього може бути інвестування коштів у невідомі фірми, ажіотажі щодо купівлі валюти, зняття депозитів у банках, готівки з банкоматів, різке підвищення попиту на товарних ринках тощо.

На відміну від такого підходу економічна освіта як система наукового мислення, повинна відображати економіку як цілісну систему, виховувати у людей повагу до власності, до економічних інтересів держави, сприяти економічній незалежності та підвищенню добробуту кожного громадянина. Предметом безперервної економічної освіти та просвітництва населення повинна бути економіка як наука, що відображає закономірності складної економічної системи. Ми повинні розуміти, що без економічної свободи та достатнього рівня добробуту населення не може бути економічного розвитку та економічної незалежності держави. При цьому знання організаційно-економічних відносин, відповідних галузевих і спеціальних економічних дисциплін допомагає виробляти матеріальні блага, а знання соціально-економічних відносин і загальної економічної теорії – організувати виробництво та економічне життя суспільства.

З цієї точки зору тих хто навчається економіці, умовно можна розділити на такі групи:

- професійні економісти, викладачі економічних дисциплін, підприємці, менеджери;
- державні службовці, які виконують функції, що пов'язані з економічною діяльністю;
- учасники процесу суспільного виробництва;
- інші групи населення, для яких економічна освіта є засобом усвідомлення їх економічного стану на виробництві та в суспільстві, вдосконалення умов життя, підвищення добробуту та всебічного розвитку [4, с. 14].

Відповідно до різних професійно-вікових груп та категорій населення різними будуть і форми економічної просвіти та інституційні засади її організації. На нашу думку, відродження економічної просвіти дозволить зменшити соціальні суперечності та підвищити ефективність виробництва і добробуту населення.

Одним із важливих напрямів економічної просвіти є підвищення рівня фінансової грамотності, під якою розуміють сукупність знань, вмінь і навичок, необхідних широким верствам населення для прийняття відповідальних економічних і фінансових рішень на належному рівні компетенції. Високий рівень фінансової грамотності громадян є запорукою успішного розвитку економіки, сприяє забезпеченню соціальної та фінансової стабільності в суспільстві, дозволяє підвищити рівень життя і добробуту громадян та

суспільного добробуту загалом, а тому має бути однією із складових економічної та фінансової політики уряду [13, с. 8].

У контексті розвитку економічного просвітництва місія розробки та реалізації програм підвищення рівня фінансової грамотності полягає у створенні та постійній підтримці ефективної системи фінансової освіти і грамотності громадян з метою стимулювання їх економічної активності, формування фінансового мислення, захисту прав і свобод.

Головне завдання стратегій і програм економічного просвітництва полягає в тому, щоб сформулювати перелік освітніх та інформаційних заходів з метою забезпечення умов для постійного підвищення загального рівня фінансової грамотності всіх категорій населення на основі розроблення і впровадження відповідних освітніх продуктів. Запропоновані заходи повинні також включати різноманітні форми і методи освіти та комунікацій [11, с. 141].

Основним міжнародним документом з питань економічної освіти та фінансової грамотності населення є «Рекомендації щодо принципів і належної практики фінансової освіти та інформованості», розроблені Організацією економічного співробітництва та розвитку. В цьому документі фінансову освіту визначено як процес, у ході якого споживачі фінансових послуг поліпшують власне розуміння фінансових продуктів, концепцій і ризиків, що пов'язані з ними, набувають відповідних навичок та упевненості в прийнятті рішень з метою кращої обізнаності з ризиками та можливостями для поліпшення свого добробуту [5, с. 186].

Відповідно до Рекомендацій основними принципами фінансової освіти та інформованості населення є:

1. Підтримка і сприяння розвитку фінансової спроможності споживачів фінансових послуг на основі реалізації права на об'єктивну фінансову інформацію.

2. Пріоритетними напрямками фінансової освіти є: планування фізичними особами та домашніми господарствами власного бюджету на основі базових накопичень і заощаджень; управління власним боргом; страхування; елементарна фінансова математика та економіка; обізнаність майбутніх пенсіонерів щодо наявності та умов приватних і державних пенсійних програм.

3. Фінансова освіта – це інструмент сприяння економічному розвитку, довірі та стабільності, а тому вона повинна бути тісно пов'язана з системами державного регулювання фінансових установ і захисту прав споживачів фінансових послуг.

4. Інструментами підвищення рівня фінансової грамотності є захист споживачів фінансових послуг і регулювання діяльності фінансових установ на основі розроблення і забезпечення виконання базових механізмів здійснення фінансових угод з урахуванням недостатнього рівня фінансової грамотності населення.

5. Стимулювання залучення фінансових установ до реалізації програм фінансової освіти населення і підвищення їх відповідальності перед суспільством. Для фінансових установ це повинно стати невід'ємною складовою систем їхнього корпоративного управління.

6. Програми фінансової освіти доцільно розробляти з метою забезпечення необхідною інформацією всіх цільових груп населення,

ґрунтуючись на врахуванні досягнутого ними рівня фінансової грамотності [5, с. 189; 13, с. 12].

Відповідно до визначених принципів, у межах національних програм економічної освіти та підвищення рівня фінансової грамотності кожна країна виділяє окремі цільові групи населення, для яких освітні програми та заходи будуть мати свою чітко виражену специфіку. Такі групи можуть бути виокремлені за:

- демографічною або віковою ознакою (діти, учні, студенти, пенсіонери);
- професійною ознакою;
- характером використання окремих фінансових інструментів чи послуг (кредити, депозити, іпотека, придбання цінних паперів, нерухомості тощо);
- територіальною ознакою;
- соціальним статусом (молоді сім'ї, багатодітні сім'ї, військовослужбовці);
- ситуаційною ознакою (тимчасово непрацюючі, зміна місця роботи чи проживання, вимушені переселенці, народження дітей, втрата годувальника тощо);

При цьому головна увага повинна приділятися таким цільовим професійним групам як журналісти, вчителі, судді та державні службовці, яких ще називають «групами високого інформаційного потенціалу». Крім того, особлива увага повинна приділятися групам ризику (позичальникам споживчих кредитів та іпотеки, покупці акцій, пенсіонерам) і групам високого інвестиційного потенціалу («групи прориву») [7, с. 12].

Необхідність виокремлення цільових груп населення зумовлена різним рівнем їхньої інформованості, потребами та ступенем готовності до самостійного здійснення фінансових операцій. Найбільш інформованими є громадяни середнього віку, які мають практичний досвід ведення бізнесу, участі в інвестуванні, використання фінансових продуктів і послуг тощо, а найменш підготовленими є діти, молодь і пенсіонери. У зв'язку з тим, що ступінь інформованості та рівень грамотності цих категорій населення зумовлені різними чинниками, методичні матеріали та інформаційна політика щодо підвищення рівня їх фінансової грамотності також повинні бути різними як за змістом, так і за формою [3, с. 38].

Сучасні підходи до економічного просвітництва та підвищення рівня фінансової грамотності передбачають, що увага повинна бути зосереджена на двох основних видах фінансової просвіти:

- 1) інформування населення про ризики і переваги використання окремих фінансових продуктів, послуг та операцій;
- 2) надання інформації про законні права та юридичні обов'язки споживачів при використанні певних фінансових продуктів і послуг.

Додатковими видами економічної та фінансової просвіти можуть бути спеціальні освітні програми для конкретних професійних або вікових груп населення (наприклад, для інвесторів, пенсіонерів тощо) [9, с. 25].

Таким чином, система заходів щодо підвищення рівня фінансової грамотності населення має передбачати певну сукупність навчальних програм та освітніх заходів, зокрема:

1. Включення в програми навчання освітніх установ відповідних економічних і фінансових навчальних дисциплін (курсів, факультативів).

2. Розроблення програм навчання принципам власного фінансового планування, оцінки фінансових ризиків і методів захисту від них у процесі одержання фінансових послуг.

3. Розроблення програм підготовки спеціалістів з питань економічної просвіти та фінансової грамотності.

4. Видання та поширення інформаційно-освітніх матеріалів.

5. Проведення публічних інформаційно-консультаційних заходів для різних категорій слухачів.

6. Проведення соціальної реклами на телебаченні та радіо.

7. Створення інформаційних інформаційно-освітніх веб-порталів.

Важливим аспектом розроблення та реалізації програм підвищення рівня фінансової грамотності населення є обґрунтування чітких критеріїв і підходів до оцінки очікуваних результатів, зокрема щодо визначення існуючого рівня фінансової грамотності громадян, оцінки якості навчально-інформаційних матеріалів та їх відповідності фінансовій практиці, характеристики ефективності заходів тощо. Моніторинг виконання заходів у сфері підвищення рівня фінансової грамотності має здійснюватися відповідно до таких критеріїв:

- уміння ефективно керувати особистими фінансами;
- уміння розраховувати особисті доходи і витрати, а також складати короткострокові та довгострокові фінансові плани;
- уміння оптимізувати співвідношення між особистим споживанням, заощадженнями та накопиченнями;
- знання особливостей окремих фінансових продуктів і послуг та вміння знаходити інформацію про ситуацію на фінансових ринках;
- обґрунтованість рішень щодо використання певних фінансових продуктів і послуг, а також відповідальність за прийняті рішення;
- кваліфіковане планування та здійснення пенсійних накопичень [2, с. 12; 5, с. 190].

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок про те, що розвиток економічної просвіти слід розглядати як самостійну освітню систему, що дозволяє кожній людині формувати та розвивати свій професійний, освітній та культурний рівень відповідно до потреб суспільства, та до потреб кожної окремої особистості упродовж усього життя.

Найбільш тривалими етапами економічної освіти в процесі трудової діяльності є перепідготовка, підвищення кваліфікації та набуття життєво необхідних економічних і фінансових знань і навичок, що дозволяють одержувати та періодично оновлювати знання з урахуванням змін у економічних відносинах, у розвитку окремих ринків і потреб кожного індивіда в реалізації своїх підприємницьких зусиль, накопичень, інвестування та підвищення добробуту. На сьогоднішній день у системі безперервної економічної освіти ми спостерігаємо глибокі диспропорції, унаслідок яких відбувається суттєве зниження конкурентоспроможності громадян на ринку праці, що стає важливою соціальною проблемою, вирішити яку без підтримки держави дуже складно. Для цього необхідне розроблення та реалізація

держаних програм економічного навчання, підвищення фінансової грамотності та економічного просвітництва широких верств населення загалом.

Наука економіка, як система знань про правила господарювання, засоби, об'єкти, процеси, що їх використовують люди в процесі своєї життєдіяльності та задоволення потреб шляхом створення необхідних благ і умов існування із застосуванням праці, як на професійному, так і на побутовому рівні повинна надавати кожному індивіду можливості для своєї суспільно-економічної реалізації. Для цього потрібні відповідні інституційні та структурні зміни, ініційовані державою та підтримані бізнесом, наукою і громадськими організаціями.

В умовах вітчизняної економіки процес формування «людини економічної» відбувається досить стрімко. Він передбачає не лише опанування основами економічних і фінансових знань задля економічної свободи, а й усвідомлення економічної необхідності трансформаційних процесів, поєднання приватних підприємницьких інтересів з інтересами держави та суспільства з метою підтримки економічного зростання і соціального розвитку держави.

Література

1. Кремень В.Г. Філософія людиноцентризму в освітньому просторі / В.Г. Кремень. – К.: Т-во «Знання» України, 2010. – 520 с.
2. Міщенко В.І. Розвиток економічної освіти дорослих в Україні / В.І. Міщенко. – К.: ЦНД НБУ, 2011. – 124 с.
3. Міщенко В.І. Актуалітети економічної освіти дорослих / В.І. Міщенко. – К.: ЦНД НБУ, 2010. – 64 с.
4. Міщенко В. Особливості функціонування вищої школи України в ринкових умовах: вища школа України між минулим і майбутнім / В. Міщенко, С. Науменкова // Вища школа. – 2001. – №1. – С.6-17.
5. Мищенко В.И. Развитие непрерывного экономического образования в Украине / В.И. Мищенко, С.В. Науменкова // Адаптивные функции непрерывного образования в процессе глобализации. – Курск: МЭБИК, 2011. – С.185-191.
6. Міщенко С.В. Вдосконалення системи безготівкових роздрібних платежів / С.В. Міщенко // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Серія: Економіка. – 2014. – №5(158). – С.22-28.
7. Науменкова С.В. Функціонування недержавних пенсійних фондів на ринку фінансових послуг України / С.В. Науменкова // Фінанси України. – 2010. – №4. – С.3-16.
8. Науменкова С.В. Підвищення доступності фінансових послуг: актуальні питання регуляторної практики / С.В. Науменкова // Фінанси України. – 2013. – №10. – С.20-33.
9. Науменкова С.В. Недержавне пенсійне забезпечення / С.В. Науменкова. – К.: Знання, 2010. – 66 с.
10. Науменкова С. Фінансова інклюзивність та проблеми забезпечення доступу населення до базових фінансових послуг в Україні / С. Науменкова // Вісник Національного банку України, 2014. – №11. – С. 31-37.
11. Науменкова С.В. Роль коммунікацій банків в захисті прав потребителів банківських послуг // С.В. Науменкова, В.І. Міщенко // Соціальна економіка. – 2014. – №1-2. – С.134-143.
12. Світовий досвід і перспективи розвитку електронних грошей в Україні: Науково-аналітичні матеріали. Вип. 10 / П.М. Сенищ, В.М. Кравець, В.І. Міщенко, ін. – К.: Національний банк України, Центр наукових досліджень, 2008. – 145 с.
13. Фінансова грамотність : підручник / Т.С. Смовженко, А.Я. Кузнєцова, С.В. Міщенко та ін. – К.: Університет банківської справи Національного банку України, 2012. – 322 с.

14. Шумило І. Теоретичні і практичні аспекти аналізу стану фінансової системи економіки / І. Шумило, В. Міщенко, Р. Лисенко // Вісник Національного банку України. – 2006. – №3. – С. 6-11.
15. Strategies for Economic Development: The experience of Poland and the prospects of Ukraine – Collective monograph. – Vol. 1. Poland: «Izdevnieciba «Baltija Publishing», 2018. – 308 p.

ПРОСВІТНИЦТВО У ПРИФРОНТОВОМУ ПОКРОВСЬКУ

Алтухов В.М.

volodymyr.altukhov@donntu.edu.ua

ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

В умовах гібридної війни з російським агресором Україна потребує не лише нової воєнної доктрини, а й національної доктрини в царині освіти, зокрема гуманітарної та історичної, культури, науки, яка допоможе відвоювати або ж «деокупувати» наші споконвічні території на культурній, інтелектуальній карті світу.

Якщо з воєнною агресією ведуть боротьбу воїни-герої зі Збройних сил України, то з агресією інформаційною і культурною протягом уже чотирьох років системно бореться українське суспільство, у тому числі члени Покровської міської організації Товариства «Знання» України, а також науково-педагогічний колектив ДонНТУ, проекти і заходи якого є укріпленими «блокпостами» національної культурної ідентичності українців.

Як зазначив американський поет і філософ Р. У. Емерсон, «знання існує для того, щоб його розповсюджувати». Цього ж принципу у своїй роботі дотримується й Покровська міська організація Товариства «Знання» України, яка існує вже понад два роки. Її кістяком стала кафедра мовної підготовки Донецького національного технічного університету (ДонНТУ), а також інші кафедри гуманітарного циклу (чисельний склад – 25 осіб, заступник голови правління – кандидат філологічних наук, доцент кафедри мовної підготовки ДонНТУ Клименко Н.Б.).

Покровчани докладають усіх зусиль, аби український дух, знання про справжню історію нашого народу і його культуру та традиції поширювалися у прифронтовому місті.

Передусім було встановлено зв'язки з іншими місцевими громадськими україноцентричними організаціями, такими як Українська миротворча школа, Російськомовні українські націоналісти, краєзнавче товариство «Оберіг», Покровська спілка ветеранів Афганістану (воїнів-інтернаціоналістів), Наукове історико-краєзнавче об'єднання «Спадщина, Український Патріотичний Рух Донбасу, Покровська міська організація ветеранів та інвалідів учасників АТО в Донецькій області, Покровська міська благодійна організація «Кобзар». А також налагоджено співпрацю з місцевими засобами масової інформації: міським сайтом 06239.com.ua, часописом «Донеччина» (головний редактор Ігор Зоц), з університетською газетою «Донецький політехнік».

Основними напрямками роботи Покровської міської організації Товариства «Знання» України є:

- а) національно-патріотичне виховання шкільної та студентської молоді;

б) зміцнення позицій української мови;

в) подальша українізація суспільства, збільшення національної самосвідомості українського народу, відновлення в пам'яті нових поколінь традицій;

г) зниження рівня русифікації в освіті, рекламі, засобах масової інформації;

г) формування національних ціннісних орієнтирів і громадської самосвідомості середовища дорослих і молоді на прикладах героїчної боротьби українського народу за самовираження і створення власної держави, ідеалів свободи, соборності і державності;

д) взаємодія і координація діяльності громадського сектору з державними органами та органами місцевого самоврядування;

е) сприяння інтегруванню в український світ мешканців Східної України, включаючи окуповані території та анексований Крим;

є) нейтралізація та подолання засилля антиукраїнської пропаганди, актуалізація національної самобутності українського народу.

Культурно-просвітницька робота у прифронтовому Покровську, тоді ще Красноармійську, розпочалася з 3-го жовтня 2014 р., коли Донецький національний технічний університет (ДонНТУ) отримав офіційний статус закладу вищої освіти, переміщеного з тимчасово невідконтрольного українській владі Донецька (закон Верховної Ради України № 4718 від 3 листопада 2016 р.).

Першим хвилюючим заходом стало покладання квітів на могилу і вшанування 30 грудня 2014 р. разом із місцевими активістами, пам'яті Данила Шумука (1914–2004 рр.), багатолітнього в'язня польських, німецьких і радянських концтаборів.

16 березня 2016 р. спільно з Українською миротворчою школою, Інформаційним центром Майдан Моніторинг (м. Київ), Центром близькосхідних досліджень (м. Київ), Донецьким національним технічним університетом, Громадською радою при міністерстві освіти та науки України і Донецькою обласною державною адміністрацією була проведена Друга міжнародна науково-практична конференція «Місьцеве самоврядування на Донбасі: проблеми та перспективи розвитку».

Метою конференції стало обговорення та пошук рішень актуальних проблем місцевого самоврядування, обмін практичним і дослідницьким досвідом. Розглянуто такі питання: Історичні аспекти становлення та розвитку місцевого самоврядування (український та європейський досвід); Роль та значення громад у розвитку місцевого самоврядування; Європейські стандарти місцевого самоврядування; Економічний та культурний потенціали місцевого самоврядування; Освіта та медичне обслуговування на відповідній території; Реформування місцевого самоврядування в Україні – виклики сьогодення. У роботі конференції взяли участь науковці, викладачі, державні службовці та громадські активісти Покровська, з інших регіонів України, а також іноземні гості.

Життя не стоїть на місці. Просвітяни долучилися до декомунізації назви міста Красноармійськ на Покровськ. Як писав Максим Рильський, «нове життя нового прагне слова». На сайті 06239.ua було опубліковано матеріал щодо необхідності перейменування міста: «Зараз ми переживаємо складний період

життя, коли чобіт російського окупанта топче землю українських Криму і Донеччини. Прикриваючись гаслами про захист російськомовного населення, московські окупанти захопили частину святої української землі. У так званій «ДНР» остаточно вбивають українську мову, де перекваліфікують учителів української мови, які залишилися на окупованій території, на викладачів російської мови і літератури...» [4].

Оскільки Слово має велику силу, це зброя, яку треба тримати в належному стані, «Красноармійськ має стати Покровськом. Свята Покрова з давніх-давен була покровителькою українських лицарів – козаків. А тому 14 жовтня, день Покрови Пресвятої Богородиці, згідно з указом Президента України Петра Порошенка став Днем захисника України. Між іншим, українські лицарі, січові стрільці і вояки УПА, також вважали своєю покровителькою Святу Покрову. Отже, ПОКРОВСЬК! [4]

Місто мали перейменувати на Гришине (Парламентський комітет з державного будівництва, регіональної політики та місцевого самоуправління навіть погодив таке перейменування ще 17 лютого), але неподалік розміщене село із аналогічною назвою. Красноармійська міська рада Донецької області підтримала ідею перейменування міста на Покровськ та просила Верховну Раду надати йому саме таку назву.

Рішення Красноармійської міськради підтримав і голова Донецької обласної військово-цивільної адміністрації Павло Жебрівський. «Немає на Донеччині міста Красноармійськ. Є місто Покровськ», – написав він на своїй сторінці у Facebook. Отож, 24 березня 2016 р. Красноармійськ було перейменовано в Покрѳвськ.

28 березня 2016 р. члени міської організації взяли участь у громадських слуханнях у формі публічної дискусії (за сприяння Української миротворчої школи, Громадської ради при Міністерстві освіти та науки України Донецької обласної державної адміністрації) «Українська культура та її традиції як один з чинників об'єднання міської громади».

З 28 квітня по 10 червня 2016 р. проведено зустрічі з молоддю, громадськими активістами та військовими, де було представлено лекції, присвячені темі «Комуністичний геноцид українського народу в роки Другої світової війни». Зустрічі відбулися в Покровській міській бібліотеці ім. Т.Г. Шевченка, у Покровському військкоматі і міському відділі поліції [6].

У жовтні 2016 р. після перейменування Красноармійська на Покровськ постало питання зміни старих герба, прапора і гімну міста. При виконкомі міськради було створено робочу групу, до якої ввійшли і просвітяни, які взяли участь у роботі конкурсної комісії з розгляду представлених текстів гімну і макетів герба міста Покровська. 2 серпня 2017 р. конкурсна комісія з участю представників громадськості, істориків, краєзнавців розглянула понад 30 варіантів герба Покровська. Результатом колективної праці стали герб і прапор, котрі на червневій сесії міської ради представили депутатському корпусу.

Однак після гострих дебатів не було прийнято позитивного рішення. Місцеві народні обранці підтримали пропозицію міського голови провести опитування серед жителів міста щодо обох доопрацьованих варіантів герба, аби дізнатись їхню думку.

Після опитування мешканців міста офіційний символ міста Покровська, Герб Покровська, було затверджено 4 серпня 2017р. 38-ою сесією Покровської міської ради.

Варто наголосити, що брати Капранови зробили, можна сказати, наукове відкриття. Вони виявили, що під час президентських виборів за Януковича голосували перш за все в тих регіонах, де було менше бібліотек. Чим менше бібліотек, тим прямо пропорційно більше голосів за регіонала. А Василь Шкляр, видатний український письменник, якось запитав у одного юного російськомовного жителя Донецька: «Як ти таким виріс в тому русифікованому місті?» На що він відповів: «Коли інші батьки приносили додому горілку, мій тато приносив мені книги». Тому просвітяни регулярно співпрацюють з місцевими бібліотеками, передаючи їм українську художню й науково-популярну літературу.

9 листопада 2015, 2016, 2017 рр. було організовано і проведено День української мови і писемності у ДонНТУ. Студенти і викладачі написали Диктант національної єдності.

5 лютого 2016, 2017 і 2018 рр. організовано і проведено вечори пам'яті, присвячені видатному нашому землякові, українському дисиденту, батькові УНА-УНСО Анатолію Лупиносу [7; 2; 3].

Василь Шкляр зазначив, що російська окупаційна армада не змогла просунути там, де українська мова стала оберегом української нації. Він зауважив, що у всеукраїнському літературному процесі були присутні письменники Донбасу, насамперед, це засновник Української Гельсінкської спілки Микола Руденко, Олекса Тихий, Іван Дзюба [1].

27 квітня 2018 р. відбулося урочисте відкриття меморіальної дошки громадсько-політичному діячу, дисиденту, поету-земляку Анатолію Лупиносу (27.07.1937 – 05.02.2000 рр.), встановленої на будівлі Новотроїцької загальноосвітньої школи [8].

1 січня 2015-2018 рр. спільно з Українською миротворчою школою і патріотично молоддю організовували і проводили у Покровську мітинг, присвячений Дню народження Степана Бандери. 21 лютого 2018 р. організовано і проведено заходи щодо відзначення Дня рідної мови в ДонНТУ (флешмоб, конкурс на краще виконання віршів про рідну мову, на кращий твір-роздум «Скільки української мови, стільки й української території» тощо). 9 березня 2018 р. в ДонНТУ організовано і проведено заходи щодо відзначення 204-ої річниці від дня народження Т.Г.Шевченка. 19 квітня 2018 р. разом із творчим об'єднанням «Суцвіття» у затишній залі центральної міської бібліотеки ім. Т.Г. Шевченка відзначили 70-літній ювілей межівчанина Петра Бабця – щирої, добросердної людини, відданої рідній землі, який презентував свою нову книжку «Перлини пам'яті моєї» [5].

Просвітяни разом з патріотично налаштованими громадськими організаціями продовжують боротьбу за встановлення пам'ятника Т.Г. Шевченкові (пам'ятний знак встановлено в березні 2006 р.).

Попри всі обіцянки, місцева влада чинить усілякі перепони для встановлення «справжнього» достойного пам'ятника Великому Кобзареві. Це робиться на догоду місцевим так званим ветеранам, які не погоджуються з тим, щоб пам'ятник стояв перед будівлею Покровського індустріального інституту, адже після встановлення пам'ятника Кобзареві природно постане

питання перейменування площі В. Шибанкова (командира 14-ї гвардійської танкової бригади 4-го Кантемирівського танкового корпусу Південно-Західного фронту, який загинув під час першого невдалого звільнення Красноармійська в лютому 1943 року) на площу Т.Г. Шевченка.

Сьогодні у прифронтовому м. Покровську існує нагальна потреба в подальшій активізації цілеспрямованої роботи щодо забезпечення належного використання державної мови у різних сферах життя: освіті, культурі, рекламі, засобах масової інформації тощо.

Слід зазначити, що саме там, де нація не плаче й не береже свою мову, не має власного культурного та інформаційного простору, утворюється сприятливе поле для загарбника. Головний тут фактор – це, звичайно, мова, український дух. Варто зазначити що окупант загарбав українську землю саме там, де не гострили наймогутнішу зброю українців – їх мову. Мова – це щит, це той найвищий кордонний мур, якого в сучасному світі не зможе здолати жоден агресор. З метою визначення стратегічних пріоритетів і створення оптимальних умов для реалізації конституційних гарантій щодо вільного функціонування української мови в м. Покровську, розширення сфери вживання державної мови, виховання любові, поваги, шанобливого ставлення до неї, підвищення національної свідомості та патріотизму у жителів міста, дотримання норм законів України у забезпеченні культурно-мовних прав громадян просвітниками було розроблено і 25 травня 2017 р. представлено на розгляд депутатів Покровської міської ради «Стратегію відродження і популяризації постійного вживання української мови у м. Покровську».

Сьогодні перед Україною постає важливе питання розбудови модернового суспільства і потужної держави. Настав час великого вибору: або єдність і перемога та шлях до світла, або поразка, ганьба і знову довга дорога до світла і волі. Сподіваємося, ми з честю здійснимо свій вибір.

Отже, просвітницька робота-боротьба триває. Запорука нашої перемоги – єдність, згуртованість, коли кожен з нас сумлінно виконуватиме свої обов'язки на своєму місці, коли ми разом будемо дружно «перти нашого українського Плуга».

Література

1. Шкляр В. На сході України читають українську літературу [Електронний ресурс]. – URL : <http://lovelyife.in.ua/tvorchist/literatura/vasyl-shklyar-na-shodi-ukrayiny-chytayut-ukrayinsku-literaturu>
2. Герої не вмирають: у Покровському районі пройшов вечір пам'яті Анатолія Лупиноса [Електронний ресурс]. – URL : <https://www.06239.com.ua/news/1535176>;
3. Громадсько-культурні діячі Покровська провели патріотичний рейд до Новотроїцької ЗОШ [Електронний ресурс]. – URL : <https://www.06239.com.ua/news/1946447/gromadsko-kulturni-diaci-pokrovska-proveli-patrioticnij-rejd-do-novotroickoi-zos>.
4. Нове життя нового прагне слова [Електронний ресурс]. – URL : <https://www.06239.com.ua/news/1115136>
5. Петро Бабець – співець пам'яті козацької [Електронний ресурс]. – URL : <http://pokrovsk.city/read/articles/article/16428>
6. Кантемирівський «скачок» – міфи і реальність [Електронний ресурс]. – URL : <https://www.06239.com.ua/news/1305946>
7. У Красноармійському районі вшанували пам'ять земляка, героя України, якого не можна забути [Електронний ресурс]. – URL : <https://www.06239.com.ua/news/1114022>.
8. У Новотроїцькому увічнили пам'ять поета-земляка [Електронний ресурс]. – URL : <http://pokrovsk.city/read/articles/article/16420>

ПРОСВІТНИЦТВО В УМОВАХ ВІЙНИ

Болотюк О.Л., Дериведмідь В.Д.

bolotuk@gmail.com

Товариство «Знання» України у м. Бахмут

З 14 квітня 2014 р. в Україні тривала антитерористична операція на окремих територіях Донецької та Луганської областей. З кінця лютого 2018 р. розпочата операція об'єднаних сил на окремих територіях Донецької та Луганської областей. По факту, Російська Федерація чинить злочинну агресію проти України та здійснює тимчасову окупацію частини її території за допомогою збройних формувань Російської Федерації. Це реальна інтервенція з боку держави-сусідки.

Але ця війна не зовсім звичайна:

- війни не оголошували, а вона фактично є;
- територію України буцімто не захоплювали, а окупована територія є;
- ми ні на кого не нападали, а нас оголошують «нелюдом», «фашистом», якого потрібно знищити;
- створення хаосу, безперервного конфлікту, постійне генерування провокацій, умов, непридатних для життя, руйнування інфраструктури не дають нам спокою і примушують думати, що нам заважає жити – зовнішній ворог, чи низька самоорганізація всередині України?
- фактично відбувається ідентоцид – знищення національно-державної (української) громадянської ідентичності;
- у цій гібридній війні головна ставка робиться на знищення української історії, культури, традицій, звичаїв, які наш український народ збирав тисячоліттями.

Тому, на даний момент, не тільки суверенітет, територіальна цілісність, але й саме існування держави Україна знаходиться під загрозою.

Подолати ворога військовим шляхом в умовах гібридної (інформаційної) війни неможливо. Ворог використовує різні методи впливу на свідомість та підсвідомість.

На нашу думку, вивчення історії, мови, культури, літератури, традицій України, українських національних цінностей є пріоритетним напрямом діяльності держави.

Російська пропаганда зараз діє і через українські ЗМІ. Вона діє підступно, використовуючи будь-які методи, не гребуючи абсолютно нічим. Нам розповідають, що немає такої держави як Україна. Ми не погоджуємось із цим. Ми ніяка не російська колонія! Ми боролись завжди за свою націю та самоідентичність і будемо продовжувати цей шлях не зважаючи на всі труднощі та перепони.

Якщо ми звернемося до глибин історії нашої держави, то побачимо, що за весь період існування України вона була «ласим шматочком» не тільки не для Московії (Російської імперії, Радянського союзу, Російської Федерації), а й для усіх сусідніх країн (Монгольська імперія, Османська імперія, Кримське ханство, Польща, Австро-Угорщина). Родючі землі, працьовитий, талановитий народ, вигідне географічне розташування завжди приваблювали ворогів.

Наші славні предки, воїни, козаки, як правило, вели боротьбу за незалежність України на всіх «фронтах». Вороги були повсюди.

Історія України має глибокі корені та сягає до об'єднання слов'ян, скіфів та сарматів. Наша рідна українська мова вперше зафіксована князівських грамотах і побутових написах. У стародавніх слов'янських літописах, що написані церковнослов'янською мовою, а також у «Слові о полку Ігоревім», збереглися численні українські слова, яких немає в церковнослов'янській мові. Київський князь Володимир Мономах добре володів церковнослов'янською мовою. але, пишучи повчання своїм дітям, не міг уникнути десятків українських слів. В імперські часи в Росії був популярний погляд на українську мову як на полонізовану російську. Вчені стверджують, що ця теза є цілком ненауковою, оскільки особливості української в мові Київської Русі зафіксовано задовго від будь-яких впливів Польщі. Само слово «Україна» вперше з'явилося в літописі 1187 р. Це відбулося ще до монголо-татарської навали і це заперечує усі імперські байки про «спільну колиску» України з російським народом [1].

Українці завжди прагнули свободи, волі та незалежності. В усі часи у нас були свої національні герої. Вони з'являлись і під час антипольських повстань, визвольних воєн, під час козацької доби, під час Руїни, повстань гайдамаків, після жовтневого перевороту в Російській імперії, під час створення незалежної Української народної республіки, в радянські часи, під час окупації АР Ким, під час АТО та збройної агресії Російської Федерації на сході України.

Політика Москви завжди була спрямована на нищення української самобутності. Вогнища з українських книг багато разів палали за наказами царів і московських патріархів. Палали бібліотеки та заборонялись видання підручників, літератури та книг релігійного змісту українською мовою.

Значення українського просвітництва зросло саме тепер, під час гібридної війни. Фактично, усвідомлення себе українцями відбувається в умовах військовій агресії сусідньої держави. Ми відчули надзвичайну потребу посилення українського просвітництва, вивчення історичних подій, що відбувались в Україні на різних етапах її історії.

Питання українського просвітництва під час війни на Донбасі ускладнюється тим, що тут, фактично, в переважній більшості – російськомовне середовище. Тому існує необхідність одночасного переконання населення застосовувати українську мову у повсякденності. Російською мовою українське просвітництво провадити неможливо!

Просвітництво як на Донбасі, так і на всій території України має допомагати молоді і дорослому населенню, які активно захищають свою Батьківщину (добровольці, вояки, волонтери), і які ще не визначились у своїй ролі по захисту рідної землі та свого народу, культури, мови, традицій усвідомлювати чому вони захищають свою державу, чи чому потрібно захищати її від всіляких посягань ворогів. Потрібно бачити свою роль і відповідальність на кожному етапі захисту України від посягань Росії.

Кожен громадянин України може і повинен:

- бути фаховим вояком у силових структурах;
- готувати себе самостійно чи у складі військових структур;

– вміти пояснити собі, рідним і близьким, друзям і ворогам, які можуть бути як в Україні, так і на ворожій чи окупованій території мотивацію захисту своєї держави.

Значну допомогу мотивації особистого захисту і волонтерства нам надають приклади героїзму українців в історії за часів козацької доби, війн з Росією, боротьби за УНР, 2-ї світової війни, голодоморів на прикладах героїчних історичних постатей різних епох.

Нам необхідно усвідомлювати, що боротьба Росії проти України, була у всі часи не тільки проти окремих героїчних постатей, а проти української культури, традицій, мови, інтелігенції, письменників, поетів, кобзарів, які були носіями та символами нашого народу.

Приклади життя і боротьби за Україну можемо побачити у біографіях Северина Наливайка, Івана Богуна, Петра Калнишевського, Івана Мазепи, Богдана Хмельницького, Тараса Шевченка, Лесі Українки, Івана Франка, Симона Петлюри, Степана Бандери, Олени Теліги, Левка Лук'яненка, Дмитра Чернявського, Антона Цедіка та багатьох тисяч інших наших героїв, які віддали своє життя без остатку за нашу Батьківщину. При цьому необхідно підкреслити, що вони жертвували своїм життям свідомо, як зараз воїни свідомо захищають рідну землю, свободу, свій народ, культуру, мову, традиції.

Через зміну форм агресії від офіційної прямої війни до гібридних методів її проведення значно, помітно зростає роль просвітництва, особливо під час війни та готовності Росії в кожному мить посилити ескалацію конфлікту. Ця гібридна війна ведеться проти України через ЗМІ, соціальні мережі, інформаційні диверсії, підрив нашої економіки зсередини 5 колоною, постійно міняючи місце, форми і методи. Наші вороги хочуть витравити у кожного з нас культуру, традиції, мову, залишивши через підрив економіки тільки тваринні інстинкти виживання, поширюючи та пропагуючи шкідливі звички, створюючи поле для злочинів як для окремих громадян, так і для чиновників.

Описуючи свої досягнення в сфері просвітництва, ми можемо торкнутися діяльності відділу «Бахмутське бюро правової допомоги» та Громадської організації «Бахмутська ліга правозахисників». Ці організації діють на Донбасі та безпосередньо займаються правопросвітництвом серед населення.

Основними завданнями Бюро та Громадської організації є:

1. Правопросвітництво в територіальних громадах.
2. Надання безоплатної первинної правової допомоги.
3. Забезпечення доступу до безоплатної вторинної правової допомоги.
4. Надання безоплатної вторинної правової допомоги (крім захисту).

Мається на увазі складання процесуальних документів та представництво інтересів осіб, які відносяться до соціально-уразливої категорії в адміністративних та цивільних справах.

5. Забезпечення доступу осіб до безкоштовних сервісів Міністерства юстиції України.

Бюро та Громадська організація відповідно до покладених на них завдань:

1. Поширюють інформацію в сфері захисту прав, свобод і законних інтересів громадян

2. Проводять тематичні семінари, лекції, зокрема у навчальних закладах, закладах позашкільної освіти, закладах післядипломної освіти, навчально-виховних закладах для дітей-сиріт та дітей позбавлених батьківського піклування, для визначених категорій громадян: пенсіонерів, інвалідів, учасників АТО, педагогічних, медичних працівників, інших вразливих суспільних груп населення з метою підвищення правової свідомості, культури та освіченості населення, запобігання злочинності;

3. Здійснює прийом осіб, які звертаються до правовою допомогою: здійснюють надання правової інформації, консультацій і роз'яснень з правових питань, зокрема роз'яснюють порядок звернення до відповідних міжнародних судових установ, членом або учасником яких є Україна;

4. Забезпечують роботу мобільних та дистанційних пунктів доступу до безоплатної правової допомоги;

5. Організують відвідування осіб, зокрема одиноких, похилого віку, з обмеженими фізичними можливостями за місцем їх перебування з метою надання цим особам безоплатної правової допомоги;

6. Допомагають у підготовці заяв, скарг, пропозиції та інших документів правового характеру, у т. ч. і документів процесуального характеру.

Наша місія – це захист прав людини шляхом забезпечення рівного доступу до правової інформації та правосуддя, посилення правових можливостей і правової спроможності представників соціально вразливих груп, територіальних громад та спільнот. Першоосновою нашої діяльності є повага до гідності людини та прагнення створити умови, за яких люди мають рівний доступ до права і правосуддя – незалежно від рівня їх матеріальних статків чи ступеня соціальної вразливості. Ми діємо добросовісно, зорієнтовані на клієнта і сповідуємо рівне ставлення до всіх. Ми віримо, що гідне життя напругу залежить від того, наскільки людина знає свої права, має бажання та можливості їх реалізовувати. Пропонуємо населенню засоби для вирішення життєвих проблем у правовий спосіб на протигагу узвичаєній у суспільстві корупції.

Ця діяльність нині є вкрай важливою саме тут, поруч із лінією розмежування, оскільки рівень правової обізнаності серед громадян тут надзвичайно низький, а рівень корупції (як сталої традиції в суспільстві), натомість, надзвичайно високий. Вважаємо, що питання знання своїх прав безпосередньо пов'язано із свободою людини. Умовами особистої свободи є можливість законно працювати для власного блага, не допускати та долати бідність, можливість громадянина ефективно контролювати владу. Посилення правових можливостей, знання і практичне знання, убезпеченість кожного як громадянина щодо його прав – дає можливість відчувати громадянську гідність. Саме для цього є право як інструмент, і ми закликаємо користуватися правом як своїм повсякденним інструментом [2].

Посилення правової спроможності громади, яка знає і готова захищати свої права, може бути одним з дієвих способів протидії не добросовісній поведінці та корупції. Досвід показує, що небайдужість громадськості та публічний контроль за діяльністю органів влади, суттєво сприяють прозорості й підзвітності та зменшують можливості для корупції. Використання альтернативних і в той же час ефективних механізмів вирішення питань є важливим чинником впливу на ті корупційні традиції, які, на жаль, зараз

сформовані і існують у суспільстві. Люди повинні розуміти, що втрачають, вдаючись до корупції, і що можуть отримати, відмовляючись від неї. Чимало залежить від громади, від того, на що люди готові закривати очі, що радше приймають, а що вважають неприйнятним. Ми вважаємо, що люди можуть бути справжньою рушійною силою змін, що призводить до покращення якості життя, в тому числі, його безпеки та сталого розвитку[2]. Ця теза підтверджується тим важливим для України об'єднанням громадян на Майдані 2014 р. Не шкодуючи свого життя люди стояли 93 дні, не зважаючи на холод та неймовірний опір влади. Тоді ми зрозуміли, що тільки разом ми – СИЛА!

Що стосується діяльності Дому Книги «Еней», то ми можемо наголосити на таких наших досягненнях:

1. Розповсюдження української літератури, української культури та традицій на Донбасі (реалізації книг, вишиванок, української символіки тощо).

2. Проведення непрямой української пропаганди серед мешканців непідконтрольних українському урядові територій шляхом розповсюдження українських газет, надання місць для сидіння для осіб, які стоять в черзі до банкоматів, надання можливості скористатися вбиральною для осіб з непідконтрольних територій тощо.

3. Періодична участь у книжкових форумах, з'їздах видавців, «Книжковій толоці». Реалізація українських книжок в населених пунктах, де відсутні українські книгарні.

4. Розроблення та практичне впровадження методу «лагідної українізації» дітей та молоді, який відпрацьовується на практиці уже більше 2-х років. Суть цього методу у підтримці активності дитини чи дорослої людини у використанні української мови (відеокамера, монітор/телевізор, ПК). Переконані, що цей метод значно покращить відвідуваність бібліотек дітьми, буде заохочувати дітей до читання, відволікати дітей від закритості, особливо в підлітковому віці. Ключик знаходиться у тій особі, яка спілкується з дітьми з душею та теплотою.

- Що дає використання даного методу?

- Легкий перехід з російського середовища в українське.

- Розкриття талантів дитини.

- Набуття впевненості дитини в українському середовищі.

- Погляд дитини на себе збоку(більш правдивий, відхід від батьківських потурань чи зайвого тиску).

- Налагодження стосунків у дитини з дорослими на українському культурному ґрунті.

- Вивчення історії свого роду, пошук генетичних коренів, талантів дитини в українському, або інших національних традиціях, вивчення мови, культури, традицій предків.

- Запровадження в родині українських традицій.

- Налагодження доброзичливих національних стосунків з іншими культурами, які мешкають в Україні та навчання співіснування українців з іншими культурами.

5. Поширення через сторінку в Facebook читання особами, які відвідують Дім Книги «Еней» українських віршів, уривків з української історичної, документальної літератури.

Провадження просвітництва в громаді гальмується через природню пасивність населення, нерозуміння важливості цього явища та існування джерел масової дезінформації населення. Ми долаємо ці проблеми постійною щоденною наполегливою працею та вірою в краще майбутнє для України.

Єдиною нашою мрією було і залишається – встановлення миру в Україні, зокрема, на Донбасі.

Для якісного освоєння теми закінчення війни і досягнення перемоги, а не замороження конфлікту пропонуємо наступне:

1. Ми повинні усвідомлювати і бути готовими до значних людських і фінансових затрат не тільки на безпосередньо військову зброю (танки, БТР, гармати, стрілецька зброя і т. п.), але і на перерозподіл цих затрат не тільки на захист нашої української культури, історії, мови, традицій, але і наступу на наших ворогів з Росії у цій царині, де основна зброя для нас – це історична правда, яка базується на фактах. Приклад Вінстона Черчилля, який під час Другої світової війни не погоджувався підписати бюджет Великобританії без складової культури. Це має слугувати яскравим прикладом для нас, українців. Тоді Черчилль сказав, а за що ми воюємо, якщо не буде культури? Саме через важливість розуміння української культури під час гібридної війни з Росією повинне спонукати президента до посилення української компоненти у верхніх ешелонах влади, особливо у силових структурах.

2. Ми всі, включаючи державні, громадські та волонтерські потуги, маємо будувати системні речі, що дозволяють на практиці щодня поширювати просвітництво під час війни в усіх населених пунктах, залучаючи до цієї роботи кожного, хто здатен на це через систему підживлення прикладами з історії України, інформацій, диспутів на історичні теми. В більшості населених пунктів в кожному районі створити центр українства в книжкових магазинах, де є українські навчальні, історичні, юридичні, художні твори, вишиванки та патріотична символіка.

3. Військовий податок 1,5% Донецької та Луганської областей залишати в цих областях для розбудови мережі українських книжкових магазинів. Ніякі ПК і Смартфони не замінять українську книгу, яка примушує нас читати, думати та робити висновки.

4. Створити окремий самодостатній агітаційний загін, по прикладу діючого в Афганістані. Він повинен діяти системно, постійно, як військовий підрозділ і для ЗСУ і для населення. За безпеку агітзагону відповідає невеликий підрозділ, що входить до його складу. Просвітництво повинно вестись виключно українською мовою, тим більше під час війни, на основі наших традицій, залучаючи істориків, письменників, поетів, музикантів, співаків, лекторів та інших кращих фахівців, діячів культури.

5. Виступити із законодавчою ініціативою через депутатів з Донбасу про окреме фінансування програми створення мережі українських книжкових магазинів Донецької та Луганської областей і створення Агітаційного загону «ЕНЕИ» ім. Дмитра Чернявського.

6. Рекомендувати Національній академії педагогічних наук України розробити дієву методику привчання дітей і дорослих до читання. Без цього пункту ми ніяких перемог у гібридній війні не отримаємо.

7. Оголосити конкурс на кращу методику привчання дітей до читання, як головну складову перемоги і закінчення війни на Донбасі й в АР Крим.

8. Використати досвід роботи з дітьми «Дому книги «ЕНЕЙ» для поширення української мови у закладах освіти.

9. Вважати неприпустимим надання послуг українським державним чиновникам, викладачам та вихователям садочків, шкіл, вишів російською мовою та пропонуємо звільняти їх за статтею невідповідності з займаною посадою.

Отже, почався час активних дій. Ситуація вимагає миттєвої реакції активних громадян та рішучої діяльності задля збереження держави Україна.

На основі викладено вище, вважаємо, що ми повинні розробляти спільну стратегію взаємодії задля досягнення єдиної мети – розвиток демократичного суспільства в Україні, розвиток економічного, інноваційного її потенціалу шляхом підвищення рівня культури населення, у тому числі правової. На нашу думку, «починати треба із роботи зі свідомістю». І що стосується того, що ми зробили для країни та перш за все те, що завдяки постійній співпраці, обміну досвідом та підтримці, працюючи в системі безоплатної правової допомоги та з 12.10.2017 р., наш представник – Оксана Болотюк, взяла за правило спілкуватись на роботі та в побуті українською мовою і це, наразі, має неабиякий позитивний резонанс і для її справи і для суспільства в цілому.

Література

1. Палій О. Короткий курс історії України.-К.:А-БА-БА-ГА-ЛА-МА-ГА, 2017. – 464 с.
2. Посилення правової спроможності громад: чому це важливо для України [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.legalaid.gov.ua/ua/holovna/138-zhovten-2016/1857-posylennia-pravovoi-spromozhnosti%E2%80%93hromad-chomu-tse-vazhlyvo-dlia-ukrainy>

ІНФОРМАТИЗАЦІЯ ПРОСВІТНИЦЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ (НА ПРИКЛАДІ НАУКОВОЇ ШКОЛИ АДАПТИВНОГО УПРАВЛІННЯ СОЦІАЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИМИ СИСТЕМАМИ)

Ростока М.Л.

marilvross@gmail.com

Національний центр «Мала академія наук України»

Ростока А.І.

tpro@i.ua

Соціальний центр «Саманта делла Порта» (м. Авелліно, Італія)

Наукова просвітницька діяльність громадських організацій є невід'ємною частиною формування світоглядних позицій сучасних учених, педагогів, діячів та ін. Це діяльність, спрямована на формування і розвиток наукового етикету, наукової культури, наукового пізнання. Саме просвітництво, на нашу думку, є основою поширення знань, передавання майбутнім поколінням набутого досвіду й еталонів наукової культури. Просвітництво доцільно розглядати як певну систему освітньо-наукових і навчально-виховних заходів державного рівня, спрямованих на формування інтелектуальної еліти країни.

Водночас наукова культура, що генерується просвітницькою діяльністю, має бути обов'язковою складовою становлення особистості ученого, незалежно від галузі його наукових пошуків. Вона є обов'язковим елементом свідомості та самосвідомості представників науки: оптимізує наукове спілкування, характеризується прагненням ученого до самовдосконалення, гармонізації стосунків з колегами, зі всесвітом у цілому.

Особливої уваги заслуговує проблема наукової школи як феномена. Проте визнання певної громадської організації учених науковою школою є досить проблематичним питанням наукознавства. Тобто, об'єднання має відповідати певним критеріальним ознакам, зокрема таким, як: значення отриманих дослідницьким шляхом результатів; вагомість в означеній галузі науки; унікальність методики проведення досліджень, колективне наукове розуміння; присутність лідерів наукового напрямку, які гуртують біля себе висококваліфікованих дослідників.

Вважаємо, що наукова школа має стати просвітницьким осередком діяльності учених за певним напрямом становлення, формування і розвитку наукової думки. Головними формами просвітництва наукової школи, у нашому розумінні, є такі:

- організація і проведення науково-практичних заходів (онлайн, веб, реал-топ і т.п.), що демонструють набуті представниками наукової школи досвід і знання;
- здійснення тренінгів щодо впровадження провідних ідей наукової школи у практику;
- видання наукових фахових видань з наукової проблематики, що позиціонує наукова школа;
- оприлюднення діяльності наукової школи у ЗМІ (преса, телебачення, інші періодичні вітчизняні та зарубіжні видання);
- підготовка і поширення рекламної продукції (буклети, прес-релізи, веб-інформація), виставок друкованої продукції (наукові надбання);
- фото- і відео-репортажі про діяльність наукової школи онлайн і оффлайн тощо.

До організаційних форм просвітницької діяльності наукової школи можна віднести:

- індивідуальні (безпосередній контакт з бажаними набути досвід з проблематики школи – індивідуальні консультації, надання освітніх послуг);
- фронтальні (отримання і передача власного досвіду бажаними під час налагодження соціально-комунікативних взаємозв'язків з колегами, однодумцями, пошукувачами та ін. – веб-наради, семінари, форуми та ін., інформація подається у вигляді лекцій, повідомлень, дискусійно);
- групові (об'єднання у кола за інтересами – спільні дослідження, експериментальні розвідки, аналітичний взаємообмін даними, тренувальні вправи, виконання групових завдань тощо).

Отже, враховуючи тему нашого дослідження, проаналізуємо більш детально окремі аспекти інформатизації просвітницької діяльності, використовуючи яскравий приклад наукової школи професора Г. Єльнікової, яка у 2016 р. об'єднала дослідників з напрямку «Адаптивне управління в освіті» в певне коло – Громадську організацію «Школа адаптивного управління соціально-педагогічними системами» (далі – ШАУСПС).

Зазначимо, що ШАУСПС – це громадське об'єднання соціально-економічної, соціально-педагогічної, творчої, культурно-просвітницької спрямованості, яке єднає громадян, зокрема, тих, які цікавляться адаптивним управлінням в освітній галузі України, організацією і проведенням наукових масових заходів для підвищення ролі науки в українському суспільстві. Діяльність організації регламентована її Статутом. Дійсними членами організації є: 10 докторів наук, 17 докторів філософії – кандидатів наук, 11 освітян (здобувачів наукових ступенів доктора філософії і доктора наук) [2]. Існує певне інформаційно-просвітницьке середовище ГО «ШАУСПС», яке об'єднує онлайн-компоненти за встановленими взаємозв'язками (рис. 1).

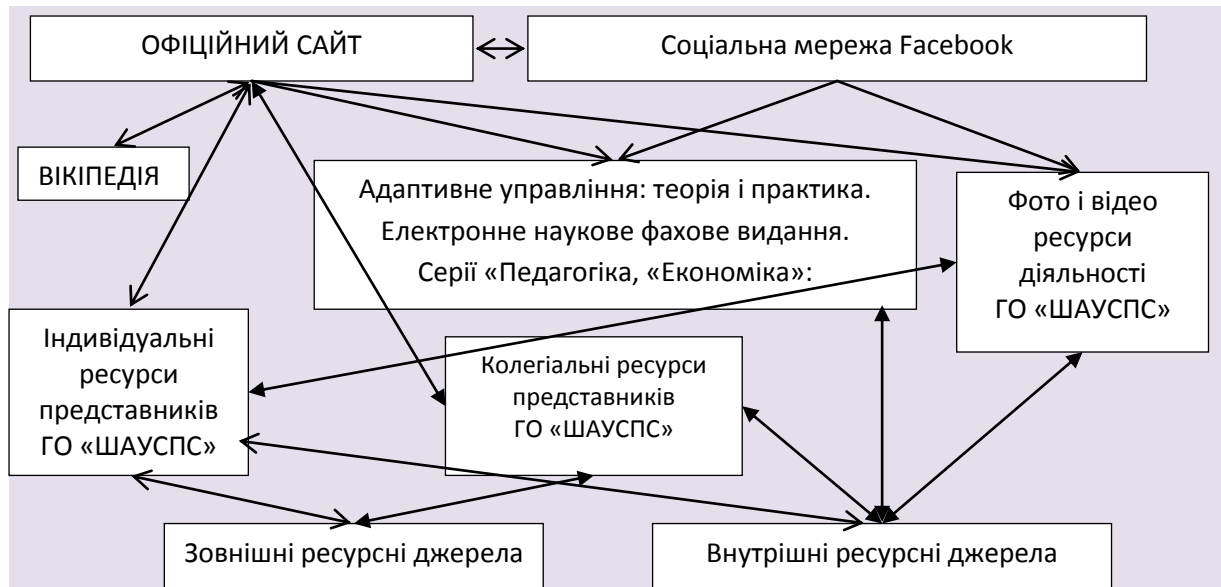


Рис. 1. Модель інформаційно-просвітницького середовища наукової школи

Це середовище спрямовано на системне функціонування в Інтернет-мережі, а також має головні інформаційні Web-осередки:

1. Офіційний сайт Громадської організації «Школа адаптивного управління соціально-педагогічними системами» (рис. 2) [2].

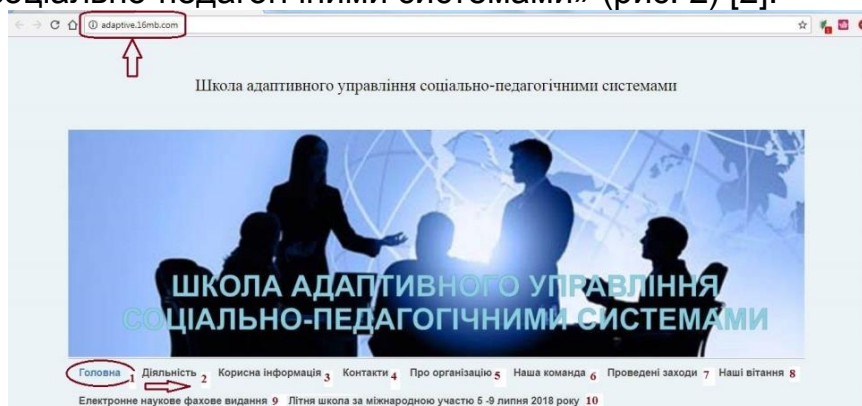


Рис. 2. Просування ідей наукової школи через офіційний сайт

2. Сторінка у соціальній мережі Facebook «Адаптивний менеджмент Today» (рис. 3) [3].

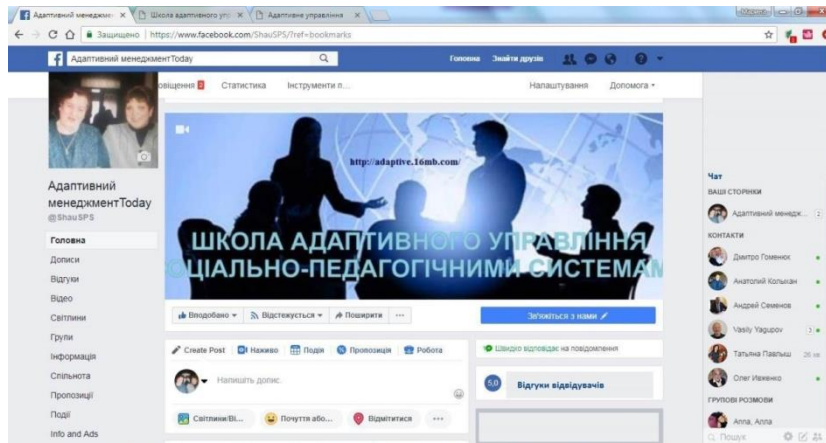


Рис. 3. Просвітницьке позиціонування наукової школи у соціальних мережах

3. Сайт електронного наукового фахового видання «Адаптивне управління: теорія і практика» (співзасновники: Українська інженерно-педагогічна академія і ГО «ШАУ СПС») [1]. Сайт електронного наукового фахового видання підтримується функціоналом Joomla, вміщує публікації наукових розвідок і результатів дисертаційних досліджень, практико орієнтовані матеріали педагогів і учених з визначеної проблематики. Нині йде підняття статусу видання у напрямку набуття ISSN-реєстрації та визнання наукометричними співтовариствами.

Додаткова інформатизація просвітницького руху наукової школи професора Г. Єльнікової представлена зовнішніми інформаційними ресурсами, такими, як:

1. Вікіпедія. Вікі-сторінки представників наукової школи:

- https://uk.wikipedia.org/wiki/Єльнікова_Галина_Василівна;
- https://uk.wikipedia.org/wiki/Тимошко_Ганна_Миколаївна;
- [https://uk.wikipedia.org/wiki/Білик_Надія_Іванівна_\(педагог\)](https://uk.wikipedia.org/wiki/Білик_Надія_Іванівна_(педагог)).

2. Колегіальні ресурси представників ГО «ШАУСПС», наприклад: сайти установ і організацій, на яких висвітлюється діяльність представників ШАУСПС, наукометричні бази даних, е-депозитарії, електронні наукові бібліотеки тощо. На сайтах установ і у соціальних мережах сфокусована активна діяльність представників наукової школи, презентовані найкращі колегіальні заходи, наприклад, такі значущі, як:

- I, II, III Всеукраїнський науковий форум «Адаптивні системи управління в освіті» (2016, 2017, 2018);
- Web-форум «Розбудова єдиного інформаційного простору української освіти» (2018) на засадах спільної діяльності з іншими установами;
- Зимова школа «Адаптивні структури управління в освіті» (2018);
- Літня школа за міжнародною участю «Адаптивне управління Новою українською школою»(2018) та ін.

Для поширення результатів просвітницької діяльності застосовується відкрите програмне забезпечення «BigBlueButton» для проведення веб-конференцій.

3. Індивідуальні ресурси представників ГО «ШАУСПС» (сторінки у соціальних мережах, власні профілі у базах даних, авторські сайти і блоги, особисті кабінети, бібліометричні і наукометричні профілі – Google Scholar, ORCID, ResearcherID, ScopusID, Irbis-NBUV та ін.). Представниками школи

організовано і ведеться консультування з питань адаптивного підходу до управління в освітній практиці України через онлайн-ресурси «Skype», «Facebook-месенджер», «E-mail-листування».

4. Фото і відео ресурси діяльності ГО «ШАУСПС» (фото і відео звіти в Інтернет-мережі, відео трансляції в YouTube, на телебаченні, у ЗМІ, а також зосереджені на офіційному сайті наукової школи та ін.)

Інформатизація просвітницької діяльності представників наукової школи професора Г. Єльнікової виявляє свою ефективність в сучасній освітній парадигмі України та за її межами.

Отже, просвітницька діяльність наукової школи – це інтелектуальний рух у напрямі наукового пізнання світу, який в умовах інформаційного суспільства уможливорюється наявністю ефективних інформаційних технологій: програмно-інструментальних платформ, сайтів, блогів, соціальних мереж тощо.

Література

1. Адаптивне управління: теорія і практика [Електронний ресурс]. – URL: <http://am.eor.by/>
2. Громадська організація «Школа адаптивного управління соціально-педагогічними системами» [Електронний ресурс]. – URL: <http://adaptive.16mb.com/>.
3. Адаптивний менеджмент Today / Соціальна мережа Facebook [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.facebook.com/ShauSPS/notification>.

Розділ VI
ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТИ
РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ

ЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНИХ ЗНАНЬ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ
ПЕДАГОГІВ У ПІСЛЯДИПЛОМНІЙ ОСВІТІ

Гуревич Р.С., Опушко Н.Р., Бойчук В.М.

boichuk1974@ukr.net

Вінницький державний педагогічний
університет імені Михайла Коцюбинського

У науковій літературі неодноразово підкреслюється значення психологічних знань для педагогів. За висловом К. Ушинського, серед усіх наук психологія знаходиться на чільному місці стосовно необхідності використання у педагогічній діяльності [1].

Не викликає сумніву той факт, що в комплексі проблем, котрі постали нині перед педагогічною освітою України, завдання оновлення змісту освіти посідає чільне місце. Саме в змісті освіти знаходять відображення ті складові елементи людської культури, котрі суспільство і навчальні заклади пропонують новим поколінням. Наявні навчальні плани і програми, підручники і навчальні посібники різко контрастують з тими новими умовами, до яких рухається наше суспільство, і тому потребують оперативної заміни [2, с. 67]. При цьому не достатньо, як це робиться, лише деполітизувати програми і підручники або запровадити нові курси і дисципліни, інколи і непотрібні майбутнім учителям. Акцентуємо увагу на проблемі взаємовідношень між психологією та педагогікою, особливо в царині практичної реалізації їхніх досягнень. Психопедагогіку розглядаємо як спосіб поєднання психологічної теорії з практикою навчання та виховання студентів і в післядипломній освіті.

Уперше поняття «психопедагогіка» охарактеризував британський учений, знаний дослідник у галузі педагогічної психології Е. Стоунс. У своїх працях він порушив проблему розриву між педагогічною психологією та практикою навчання. Зокрема, у книзі «Психопедагогіка. Психологічна теорія і практика навчання» Е. Стоунс, прагнучи наблизити педагогічну психологію до освітніх функцій, не лише детально висвітлив питання психології навчання, а й ґрунтовно проаналізував зміст конкретних дій педагога та їх вплив на особистість учня. Він стверджував, що суттєве вдосконалення практики навчання можливе лише шляхом застосування в ній досягнень психологічної науки, а реальний освітній процес – це найбільш надійний і важливий спосіб апробування психологічної теорії, на основі якої формулюються загальні дидактичні принципи. Їх застосування і має позитивно вплинути на ефективність педагогічної діяльності. Учитель, будуючи практику відповідно до даних науки, навчається перевіряти психологічні істини, а не приймати їх на віру в готовому вигляді [3, с. 21-22].

Особливу увагу Е. Стоунс приділяв одній із головних ознак успішної взаємодії – налагодженому зворотному зв'язку. Він підкреслював, що учень

або студент потребує точної інформації про результати своїх дій. Педагог має забезпечити цей зворотний зв'язок, повідомити учнів про наслідки їхньої навчальної роботи, дати їм характеристику, виявити недоліки та знайти способи їх усунення. Тобто, ретельно аналізуючи дії учителя на уроці, Е. Стоунс прагнув деталізувати психологію навчання. Отже, за його теорією, поєднання психологічної теорії з практикою навчання сприяє як розвитку теорії навчання, так і вдосконаленню освітнього процесу. Психопедагогіка – це, на його думку, застосування теоретичних принципів психології до практики навчання. Однією з найважливіших навичок педагога є навичка навчання понять, визначення шляхів їх формування, щоб гарантувати впевненість адекватного розуміння цих понять учнями.

Суттєвий внесок Е. Стоунса полягає у тому, що його ідеї спонукали учених інших країн, у тому числі й України, до активного розгляду проблеми значущості поєднання педагогіки і психології в освітньому процесі та дослідження особливостей застосування досягнень психологічної науки в реальній освітній практиці.

Педагогіку та психологію називають найважливішими сферами наукового й духовного розвитку людини, її соціально-культурного відтворення. Впродовж декількох століть вони розвивалися в структурі філософського знання у формі постійного взаємозбагачувального діалогу [4, с. 20]. Це підтверджують праці видатних мислителів і педагогів І. Гербарта [5], П. Каптерева [6], Й. Песталоцці [7] та ін. І. Зимняя визначила чинники формування психічних новоутворень під впливом освітнього процесу, а також приділила особливу увагу вчителю як суб'єкту педагогічної діяльності [8, с. 11]. Н. Тализіна вважала, що педагогічна психологія має вивчати природу й закономірності процесу учіння й виховання, а також використовувати досягнення всіх галузей психології з метою вдосконалення педагогічної практики [9]. На думку О. Власової, педагогічна психологія досліджує психологічні проблеми виховання й навчання особистості – основних механізмів спрямованої соціалізації людини [10, с. 6].

В українській науці значну увагу проблемам психопедагогіки приділено у працях академіка І. Зязюна [11; 12; 13; 14], в яких наголошується, що об'єктом науково-практичного осмислення психологічної педагогіки є психолого-педагогічна взаємодія двох домінантних суб'єктів педагогічної дії в освітній системі – вчителя й учня. Дослідник переконливо доводить, що без психопедагогіки, знання її законів, правил, тенденцій розвитку та специфічної дидактики неможливо досягти високих стандартів якості учіння-виховання в сучасних навчальних закладах усіх рівнів.

Проблеми психопедагогіки в Україні також досліджували Л. Дяченко [15], С. Кравець [16], О. Лавріненко [17], В. Мозговий [18], Н. Ничкало [27], В. Пилипчук [19], О. Старостіна [20] та ін. Аналіз їхніх праць дає підстави для висновку, що психопедагогіка є міждисциплінарною наукою, що розглядає всі аспекти педагогічного процесу крізь призму психологічних знань, а психологічні феномени вивчає в межах психологічно обґрунтованих педагогічних систем.

Сутність положень щодо взаємозв'язку педагогіки і психології в освітньому процесі виявляється в тому, що педагогу недостатньо добре знати предмет і володіти методикою його викладання. Щоб забезпечити

ефективність освітнього процесу, йому необхідно володіти знаннями з психології особистості, вікової та педагогічної психології, психології спілкування, розуміти поведінку учнів і студентів, урахувати їхні вікові та індивідуальні психічні особливості й на цій основі конструювати свої педагогічні дії.

Досліджуючи психологію праці вчителя, А. Маркова виокремила в її структурі низку компонентів, серед яких у контексті нашої проблематики привертають увагу професійні психологічні позиції педагога та його налаштування на навчально-виховну діяльність. Дослідниця пропонує також розглядати в якості складових психології праці «психологічні модулі професії вчителя», до яких належать професійні знання, професійні вміння, професійні позиції, професійно-психологічні особливості (якості) [21, 7]. На думку І. Зязюна, професія педагога найбільш відчутна до психології, оскільки у своїй педагогічній дії він зустрічається з «живою психологією суб'єкта», а його діяльність спрямована на людину та її розвиток [11, с. 25].

Аналізуючи стан психолого-педагогічної підготовки викладачів ЗВО, А. Морозов виокремлює низку вимог, серед яких привертає увагу необхідність наполегливого формування у педагогів професійно важливих якостей «психолога і певною мірою психотерапевта» [22, с. 117]. Для цього студентам педагогічних університетів, слухачам закладів післядипломної освіти, учителям потрібні знання психології особистості, педагогічної психології, психології спілкування, соціальної психології та ін.

В умовах сучасного наукового поступу в царині практичної реалізації досягнень педагогіки та психології між цими науками склалися дещо парадоксальні зв'язки: з одного боку, психологічні знання набули безперечного визнання у педагогічній громадськості, курси психології (вікової, педагогічної та ін.) стали обов'язковою складовою підготовки учителів, а з іншого – в масовій освітній практиці ці знання залишаються значною мірою декларативними, відірваними від педагогічних реалій.

Зазначимо, що під час підготовки до занять відповідальний педагог витрачає багато часу на добір засобів для того, щоб зробити свій предмет цікавим: застосовує інноваційні технології та новітні методики. Проте, як свідчать спостереження, вчителі часто не цікавляться психологічним ефектом їхніх зусиль, не враховують психічних змін, що відбуваються з особистістю учня чи студента внаслідок застосування того чи іншого педагогічного засобу тощо. Тобто, досягнення психологічної науки у щоденній практичній педагогічній діяльності виявляються майже незатребуваними.

На неузгодженість між психологією і педагогікою, від якої страждає передусім учитель, неспроможний зорієнтуватися у психологічних дослідженнях та адекватно співвіднести їх зі своєю педагогічною діяльністю, привертав увагу в своїх працях І. Зязюн. Він зазначав: «У житті школи здавна (з 30-х років ХХ ст.) зберігаються суперечливі ситуації, коли дві науки, що становлять теоретичну основу методики учіння-виховання, – теоретична педагогіка й психологія, – не стільки доповнюють одна одну, скільки розмежовуються, не доторкаючись спільно до педагогічної дії вчителя, а з деяких питань навіть суперечать одна одній» [13, с. 34]. Неодноразово наголошуючи на необхідності виконання кожної педагогічної дії із застосуванням досягнень психологічної теорії й практики, науковець визначає

проблемні точки взаємодії двох наук, називаючи їх резервними для вдосконалення педагогічної майстерності вчителя.

Розмежування психології та педагогіки на практиці простежується також у наукових публікаціях і виступах представників цих галузей на науково-практичних масових заходах різного рівня. Виникнення певної конфронтації між педагогами та психологами стосовно освітнього процесу С. Поляков пояснює абстрактним характером психологічних знань стосовно конкретних педагогічних ситуацій і дій [23, с. 66; 24, с. 13-14]. Він зазначає, що досягнення психології, в тому числі й педагогічної, не можуть застосовуватися в освітній практиці безпосередньо, натомість вони потребують деталізації в конкретних методиках, технологіях, відображення в дидактичних принципах. Така деталізація і конкретизація силами самих педагогів-практиків неможлива, тут потрібна допомога психологів.

На думку українських дослідників, ця ситуація вимагає докорінного перегляду концептуальної системи поглядів на професійну підготовку педагога. Учитель нині має володіти новим педагогічним мисленням, його ціннісні установки мають ґрунтуватися на перевагах індивідуальності над єдиномишенням; освітніх інтересів особистості – над стандартною навчальною програмою; саморозвитку, самоучіння – над уніфікованим засвоєнням, «передачею» знань [14, с. 9]. Згідно з твердженнями польських дослідників психопедагогіки праці, людина, що виконує трудові функції в середовищі праці закономірно пов'язана як з різними сферами професійної діяльності, так і з галузями науки, які їх досліджують [25].

Опираючись на ці авторитетні судження, зазначимо, що професійна діяльність учителя, як і будь-яка діяльність, психологічно зумовлена трьома чинниками: потребами як пусковим механізмом діяльності; здібностями, які дозволяють задовольняти й розвивати ці потреби; уміннями, які перетворюють ці здібності в реальні вчинки. Саме в діяльності виявляються професійно важливі особистісні якості педагога, в тому числі його мистецька компетентність, важливими складовими якої є багатство духовного світу, естетичні здібності та смаки, які потрібно вдосконалювати у процесі художньо-графічної підготовки, зорієнтованої на вироблення вмінь, адекватних потребам і здібностям.

Тісний зв'язок психічної діяльності людини та її естетичних якостей обґрунтував Л. Виготський [26]. За його теорією, всі механізми психіки, що задіяні у процесі формування художніх потреб – відчуття, пам'ять, свідомість, уява, фантазія, – сприяють появі та розвитку почуттів, збагаченню емоційної палітри, виробленню ціннісних орієнтацій, естетичних уподобань, духовних переконань особистості. Формування високого рівня пізнавальних потреб забезпечить розширення творчого діапазону учителів, а художніх – сприятиме виробленню ціннісних орієнтацій і збагачення їхнього естетичного досвіду, без чого неможливий творчий розвиток особистості. Художньо-графічна підготовка учителів покликана формувати художні потреби і розвивати педагогічні та естетичні здібності кожного студента як у комплексі, так і вдосконалювати особливо яскраво виражені здібності, якими наділила їх природа. Досягнення цього неможливе за умов ігнорування педагогами досягнень психологічної науки.

Узагальнюючи результати аналізу сучасних тенденцій розвитку педагогічних субдисциплін, Н. Ничкало стверджує, що їх становлення вимагає науково виваженого підходу до обґрунтування змісту та сміливості у формулюванні їх глосарію; відходу від стереотипів і врахування цінного історичного досвіду, накопиченого світовою та вітчизняною педагогічною наукою. Дотримання збалансованості цих вимог сприятиме підвищенню значення педагогічних субдисциплін в ієрархії педагогічних наук та об'єктивній оцінці їх ролі у забезпеченні теоретичних і практичних засад розвитку нових самостійних галузей педагогіки. Однією з них є психопедагогіка, обґрунтування якої як нового наукового напрямку стало помітним кроком у міждисциплінарних дослідженнях [27, с. 32].

Домінантними об'єктами дослідження психопедагогіки, на переконання І. Зязюна, мають стати педагогічна дія і взаємодія. Дослідник наголошував на необхідності розглядати взаємодію людини зі світом і людьми як неухильну умову її саморозвитку, а співпрацю педагога та вихованців розглядав як активну суб'єкт-суб'єктну взаємодію, під час якої постійно відбувається ціннісно-смысловий обмін, що спричинює сумісні трансформації [31, с. 29].

Останніми роками ідеї психопедагогіки набувають поширення в науково-педагогічних дослідженнях. Проаналізуємо погляди науковців на психопедагогіку як спосіб поєднання психологічної теорії з освітньою практикою.

Психопедагогіку В. Зінченко розглядає одночасно як науку, практику та технологію [28, с. 11], що забезпечує цілісну реалізацію «живого» (гуманістичного) психологічного знання в освітніх практиках і педагогічних технологіях. Варто зазначити, що «живе знання» психолог розуміє як інтуїтивне, зміст якого зумовлений самим актом його одержання. Тобто, підкреслюється не лише діяльнісна, а й дієва природа знання [29, с. 177-178]. Предметом психопедагогіки він уявляв поєднання комунікативних, ігрових, естетичних, навчальних, трудових дій у тісній співпраці психолога, педагога та учня. Завдання психопедагогіки, на думку науковця, полягає в тому, щоб «зібрати живе психологічне знання і в живій формі донести його до педагога і разом з ним помножити його» [30, с. 191].

Як творчий напрям у психологічній науці та практиці обґрунтувала креативну психопедагогіку Н. Вишнякова, пропонуючи не лише застосовувати у педагогічній діяльності поняття та категорії педагогічної психології, а й використовувати психологічні методики діагностики та психокорекції, а також ураховувати психологічні механізми вивчення реальних педагогічних явищ. На її думку, зміна системи актуальних потреб психологічної практики та їх ролі в розмаїтті педагогічних інтересів завдяки установці на креативну психопедагогіку дасть можливість посилити значущість впливу психології та педагогіки в освітньому процесі, що в результаті відкриє перспективу розвитку творчої індивідуальності в системі освіти [31]. Аналіз наукових праць із цієї проблематики засвідчив, що практично в усіх дослідників простежується думка про важливість авторського начала в реалізації педагогічної дії. Це означає, що педагог має творчо підходити до своєї діяльності, до співпраці з кожним учнем. Отже, Н. Вишнякова розглядає психопедагогіку як засіб розкриття психологічних механізмів і закономірностей конструювання нових освітніх технологій з метою творчого розвитку кожної особистості, вдосконалення

професійної майстерності фахівців. Ці положення цілком корелюють із завданнями наших досліджень щодо творчого розвитку особистості вчителя.

На думку О. Воронцова, основне завдання психопедагогіки полягає в розробленні науково обґрунтованого змісту освіти. Для його вирішення дослідник пропонує спиратися на теорії: вікової періодизації (Д. Ельконін); навчальної діяльності (Д. Ельконін, В. Давидов, В. Рєпкін); розвивального навчання (В. Давидов). Це уможливить цілісне розв'язання головного завдання освітнього процесу, що традиційно диференціювалося на: засвоєння певного обсягу знань, розумовий розвиток учнів та студентів, формування їхніх пізнавальних мотивів. Згідно з теорією Д. Ельконіна, визначальною ланкою у процесі одночасного розв'язання цих завдань О. Воронцов вважав зміст засвоюваних знань і органічно пов'язані з ним адекватні способи навчання. Оптимальне конструювання змісту створює підґрунтя для вирішення питань, що стосуються інтенсивного розумового розвитку та формування пізнавальних мотивів [32, с. 48-49].

Відповідно до цього, психопедагогічні дослідження мають спрямовуватися на: наукове обґрунтування структури освіти з урахуванням закономірностей розвитку учнів; розроблення діяльнісного змісту освіти на різних етапах розвитку особистості з опорою на провідні види діяльності; пошуки новітніх технологій і форм організації освітнього середовища на різних етапах особистісного становлення учнів; кардинальні зміни в підготовці педагогічних кадрів і підвищенні їхньої кваліфікації [4, с. 49-51].

У науково-педагогічних дослідженнях останніх років чітко простежується тенденція поглиблення взаємозв'язків педагогіки і психології. У процесі педагогічної діяльності, зазначає І. Зязюн, взаємне збагачення психологічного і педагогічного знання може досягатися різними шляхами:

1) якщо центр дослідницької уваги знаходиться в педагогіці, а психологічні дані відіграють роль важливих передумов, то психологія є об'єктивним чинником (передусім у вигляді індивідуально-психологічних особливостей учнів і студентів), який необхідно виявляти та враховувати в педагогічному процесі. У цьому випадку вчителю необхідно звертати увагу на психологічні передумови, що досліджуються в якості значущих чинників впливу на педагогічний процес;

2) розглядаючи педагогічну психологію як науку, що вивчає психологічні аспекти освіти, можна використовувати її досягнення в педагогічній практиці, проводити моніторингові та скрінингові дослідження в освіті;

3) діалог педагогіки і психології можливий у контексті експериментальної педагогіки, коли психологія дає загальній педагогіці емпіричну основу. У цьому розумінні діалогу педагогіки і психології використовують методологічні підходи, методи й методики одна одної під час вивчення освітнього простору [14, с. 9].

Отже, центральним положенням психопедагогіки як інтегрованої науки є твердження про те, що будь-яку педагогічну діяльність потрібно виконувати на основі психологічних знань, які вчитель має перевіряти у безпосередній взаємодії із суб'єктами навчання. Це означає, що педагогіка має стати психологічною, як у практичному, так і в теоретичному вимірі [33, с. 181]. Стосовно професійної освіти фахівців розглядаємо психопедагогіку як важливу теоретичну основу їхнього навчання. Особливого значення це положення набуває в контексті професійної підготовки, котра потребує застосування

новітніх, креативних підходів, що неможливо без постійного саморозвитку особистості педагога, його прагнення до самовдосконалення на основі психологічних знань і рефлексії власної діяльності. Фахівцям потрібні знання психології особистості, педагогічної психології, психології спілкування, соціальної психології та ін. Це спонукає впровадити у навчальний процес психопедагогіку, що розглядає всі аспекти педагогічного процесу крізь призму психологічних знань, а психологічні феномени вивчає в межах психологічно обґрунтованих педагогічних систем. Професійна підготовка потребує застосування новітніх, креативних підходів, що неможливо без постійного саморозвитку особистості педагога, його прагнення до самовдосконалення на основі психологічних знань і рефлексії власної діяльності. Тому розглядаємо психопедагогіку як важливу теоретичну основу професійної освіти фахівців.

Література

1. Ушинський К. Д. Человек как предмет воспитания. Опыт педагогической антропологии / К. Д. Ушинський // Пед. соч. : в 6 т. / сост. С. Ф. Егоров. – М. : Педагогика, 1990. – Т. 5. – 528 с.
2. Гуревич Р. С. Інтегративні тенденції змісту освіти в підготовці вчителя // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методички навчання фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми. Вип. 44. – К.; Вінниця, ТОВ «Планер», 2016. – С. 66-72
3. Стоунс Э. Психопедагогика. Психологическая теория и практика обучения. Пер. с англ. / Э. Стоунс / под. ред. Н. Ф. Талызиной. – М. : Педагогика, 1984. – 472 с.
4. Алексеев Н. Г. Методологические принципы проектирования образовательных систем / Н. Г. Алексеев // Проектирование в образовании : проблемы, поиски, решения. – М. : Ин-т пед. инноваций РАО, 1994. – С. 20-23.
5. Герbart И. Главнейшие педагогические сочинения : в сист. извлеч. / Герbart Иоганн / пер. с нем. А. В. Адольфа. – М. : Изд. К. Тихомирова, 1906. – XV. – Вып. 14. – 365 с.
6. Каптерев П. Ф. Педагогическая психология / П. Ф. Каптерев. – 2-е изд., перераб. – СПб. : Губерн. тип., 1883. – Ч. 1. – IV. – 492 с.
7. Песталоцци И. Г. Избранные педагогические сочинения / И. Г. Песталоцци / пер. с нем. В. Смирнова. – М. : Печатная А. И. Снегиревой, 1896. – Т. 3. – Мелкие сочинения. – 586 с.
8. Зимняя И. А. Педагогическая психология : уч. пособие / И. А. Зимняя. – Ростов-на-Дону : Феникс, 1997. – 480 с.
9. Талызина Н. Ф. Педагогическая психология / Н. Ф. Талызина. – М. : Академия, 1999. – 288 с.
10. Власова О. І. Педагогічна психологія : навч. посібник / О. І. Власова. – К. : Либідь, 2005. – 400 с.
11. Зязюн І. А. Педагогічна психологія чи психологічна педагогіка?! / І. А. Зязюн // Естетика і етика педагогічної дії. – 2012. – № 3. – С. 20–37.
12. Зязюн І. Психологічна педагогіка в царині педагогічної дії / І. Зязюн // Інноватика в сучасній освіті: виставка-презентація, 22–24 жовтня 2013 р. : офіційний каталог виставки / МОН України, НАПН України, Компанія «Виставковий світ». – Київ, 2013. – С. 20–21.
13. Зязюн І. А. Психопедагогіка московської психологічної школи / Іван Зязюн // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2013. – № 2. – С. 33–41.
14. Зязюн І. А. Психопедагогіка учительської дії / Іван Зязюн // Гірська школа Українських Карпат. – 2014. – № 11. – С. 7–10.
15. Дяченко Л. М. Психопедагогіка як предмет наукового інтересу / Л. М. Дяченко // Теорія і практика управління соціальними системами. – 2014. – № 2. – С. 34–44.
16. Кравець С. Г. До проблеми впровадження основних положень психопедагогіки у процес підготовки кваліфікованих робітників / С. Г. Кравець // Теорія і методика

- професійної освіти. – 2015. – Вип. 6. – [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.tmpe.profua.info/images/docs/6/15kravetz.pdf>.
17. Лавріненко О. А. Сутність психопедагогіки у підготовці майбутнього вчителя: теоретичний аспект / О. А. Лавріненко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців : методологія, теорія, досвід, проблеми. – 2014. – Вип. 37. – С. 123-128.
 18. Мозговий В. Л. Психопедагогічний аспект підготовки майбутніх учителів до режисури педагогічної дії: історія питання / Віктор Леонідович Мозговий // Народна освіта : електронне наукове фахове видання. – 2014 – Вип. 1 (22). – Розд. 2. Педагогічна наука [Електронний ресурс]. – URL: www.kristti.com.ua.
 19. Пилипчук В. Психологічна складова гуманного спрямування педагогіки / В. Пилипчук // Витоки педагогічної майстерності. – 2012. – Вип. 9. – С. 187-192.
 20. Старостіна О. В. Значущість психолого-педагогічних засад системи Е. Стоунса на сучасному етапі розвитку освіти / О. Старостіна // Педагогічні науки : теорія, історія, інноваційні технології. – 2014. – № 1 (35). – С. 96-102.
 21. Маркова А. К. Психология труда учителя : книга для учителя / А. К. Маркова. – М. : Просвещение, 1993. – 192 с.
 22. Морозов А. В. Креативная педагогика и психология : уч. пособие [для системы высш. послевуз. и пед. / профобразования при реализации программы «Преподаватель высш. шк.», а также студ. вузов по пед. направленности и специальностям] / А. В. Морозов, Д. В. Чернилевский. – 2 - е изд., испр. и доп. – М. : Традиция, 2004. – 559 с.
 23. Поляков С. Д. Психопедагогика: модель предмета и экспериментальное исследование / С. Д. Поляков // Психология обучения. – 2009. – № 7 – С. 4-16.
 24. Поляков С. Д. Психопедагогика воспитания: опыт популярной монографии с элементами учебного пособия и научной фантастики / С. Д. Поляков. – М. : Новая школа, 1996. – 160 с.
 25. Karney Janina E. Psychopedagogika pracy. Wybrane zagadnienia z psychologii i pedagogiki pracy. – Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2007.
 26. Выготский Л. С. Психология искусства / Л. С. Выготский / общ. ред. В. В. Иванова, коммент. Л. С. Выготского и В. В. Иванова, вст. ст. А. Н. Леонтьева. – М. : Искусство, 1986. – 573 с.
 27. Ничкало Н. Г. Теоретичні засади становлення і розвитку субдисциплін у сучасній педагогіці / Н. Г. Ничкало // Естетичне виховання дітей та молоді: теорія, практика, перспективи розвитку : зб. наук. праць / за ред. О. А. Дубасенюк, Н. Г. Сидорчук. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2012. – С. 23-33.
 28. Зинченко В. П. Психологические основы педагогики (Психолого-педагогические основы построения системы развивающего обучения Д. Б. Эльконина – В. В. Давыдова) : учеб. пособие / В. П. Зинченко. – М. : Гардарики, 2002. – 431 с.
 29. Зинченко В. П. Живое знание / В. П. Зинченко // Большой психологический словарь / сост. и общ. ред. Б. Мещеряков, В. Зинченко. – СПб. : Прайм – Еврознак, 2003. – С. 177–178.
 30. Зинченко В. П. Психологическая педагогика : материалы к курсу лекций. – Ч. I. Живое Знание / В. П. Зинченко. – Самара : Самарский гос. пед. ун-т, 1998. – 216 с.
 31. Вишнякова Н. Ф. Креативная психопедагогика как творческое направление в психологической науке и практике / Н. Ф. Вишнякова [Электронный ресурс]. – URL: http://naukainform.kpi.ua/CriMiCo/Crimico/2006/088_090.pdf.
 32. Воронцов А. Б. Истоки деятельностной педагогики / А. Б. Воронцов // Образовательная политика. – 2011. – № 6 (56). – С. 46–51.
 33. Бойчук В. М. Теоретичні і методичні основи художньо-графічної підготовки майбутнього вчителя технологій : монографія / Віталій Миколайович Бойчук. – Вінниця : ФОП Рогальська О. І., 2015. – 564 с.

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Дергач М.А.

margarita_solo@ukr.net

Запорізький національний технічний університет

Кожен період в житті людини, зокрема в похилому віці, актуалізує складні завдання в плані особистісного розвитку, які для вирішення вимагають нових навичок, нового ставлення до реальності. Бездіяльність у старості сприймається як відмова від індивідуальності, від повноцінного життя. Обмеження з віком фізичних можливостей відображається на психічній сфері людей похилого віку, цілеспрямовано впливає на їх спосіб життя, ускладнюючи його, як результат, визначає їх місце у суспільстві.

Повне припинення активної професійної діяльності, звуження кола спілкування, наближення фізичної слабкості все це припадає на літній вік людини і викликає комплекс психологічних, ціннісних, мотиваційних змін, що зрештою, приводять до виникнення нового життєвого ритму. Багато дослідників звернули увагу на те, що одна з найглибших психосоціальних криз особистості пов'язана з виходом на пенсію, тобто з втратою роботи, адже у сучасному суспільстві трудова діяльність виконує цілу низку функцій: вона не тільки забезпечує людину засобами існування, дає певний статус, але й реалізує соціальну активність індивіда.

Освіту людей «третього віку» можна розглядати як засіб зниження гостроти кризи людей похилого віку, підвищення ефективності їх соціальної адаптації. Водночас, для створення ефективного в соціально-психологічному аспекті освітнього середовища важливо знати і розуміти особистісні властивості людей похилого віку, які впливають на процес їх адаптації до нового життя. Розглянемо їх детально.

У сучасній науковій літературі існує чимало праць, присвячених психологічній характеристиці індивідуального світу «Я» людини похилого віку. У багатьох із них аналізуються процеси старіння і пов'язані з ними питання, що торкаються механізмів функціонування психіки у похилому віці, вікових завдань старості як особливого періоду життя, нормативних та індивідуальних особливостей самореалізації літніх людей, особистісних та інтелектуальних змін, їх уявлень про себе та взаємини із довкіллям і навколишнім середовищем.

Вік 55-65 років – це період вікової кризи, коли мають місце значні зміни у життєвій ситуації, зумовлені як зовнішніми (збільшення вільного часу у зв'язку з офіційним виходом на пенсію, зміна соціального статусу, втрата багатьох соціальних ролей тощо), так і внутрішніми (усвідомлення вікового зниження фізичної і психічної сили, пасивно-залежне становище від суспільства і сім'ї, входження в нову психосоціальну роль) чинниками. На думку фахівців, найбільш значущим кризовим фактором є зміна соціального статусу, що супроводжується переоцінкою цінностей, трансформацією внутрішньої позиції пенсіонера. Не випадково погіршення емоційного стану і загального самопочуття на цьому етапі життя викликає не стільки зміна матеріального

становища, скільки модифікація статусних позицій людини у сім'ї та найближчому соціальному оточенні.

На думку М. Єрмолаєвої, у цей період людина свідомо чи несвідомо здійснює вибір своєї стратегії старіння. Перша з них припускає можливість подальшого прогресивного розвитку особистості, що узагальнюється здатністю зберігати старі і, водночас, формувати нові системи соціальних зв'язків. Обираючи другу стратегію, людина, перш за все, прагне зберегти себе як індивіда, тобто намагається здійснити перехід до діяльності, що спрямована на «виживання» її як особи на тлі поступового згасання психофізіологічних функцій [7].

Аналізуючи особливості психічного розвитку у похилому віці, Т. Марцинковська зауважує, що на зміну попереднім механізмам регуляції поведінки, таким як інтеріоризація, ідентифікація із навколишніми, приходять інші – відхід у хворобу, привертання уваги на себе задля отримання певних переваг [10]. Визначаючи розвиток у старості як построзвиток, Д. Б. Бромлей підкреслює його компенсаторний характер стосовно вікових змін, що виникають на даному етапі [11].

У цьому аналітичному контексті цінним є вчення Е. Еріксона, який вважає, що становлення особистості відбувається впродовж усього життя людини. Як відомо, він обґрунтував вісім психосоціальних стадій, де остання (від 65 років і до смерті) позначена ним як пізня зрілість. Це той час, коли людина аналізує своє життя, зважає свої досягнення та невдачі. Майже у всіх культурах означений період знаменує початок старості, коли доводиться пристосовуватися до того, що зменшується фізична сила і погіршується здоров'я, виникає звичка до самотнього життя і до більш скромного матеріального становища, фокус уваги людини переходить від турбот про майбутнє до минулого досвіду. За Е. Еріксоном, головне завдання у цьому віці – досягнення цілісності особистості (его-інтеграції) на основі перегляду минулого життя, усвідомлення його як єдиного цілого, в якому не варто нічого змінювати [8]. При цьому процес его-інтеграції протистоїть дисгармонії, яка сприймається як порушення цілісності, коли людину охоплює стан відчаю і смутку. Науковець зазначає, що почуття повноти життя, виконаного обов'язку, мудрості можливі у старості лише у разі позитивного проходження попередніх стадій. Якщо ж головні завдання більш ранніх періодів не були реалізовані, то старість супроводжується розчаруванням, відчаєм і страхом смерті. Загалом психічний склад людини похилого віку константний і зберігає свої основні характеристики протягом усього вікового періоду. Так, у монографії Е. Авербуха подано психологічний портрет людини похилого віку: «...погіршення самопочуття, самовідчуття, пониження самооцінки, посилення почуття малоцінності, невпевненості у собі, незадоволеності собою. Настрій здебільшого пригнічений, у самосприйнятті переважають різні тривожні побоювання – самотності, ... смерті. Старі люди стають похмурими, роздратованими, мізантропами, песимістами. Здатність радіти знижується, від життя вони нічого хорошого уже не очікують. Інтерес до зовнішнього світу, до нового знижується. Все їм не до вподоби... Вони стають егоїстичними, егоцентричними, більш інтровертованими (зверненими на себе, на свої внутрішні переживання), коло інтересів звужується, з'являється підвищений інтерес до переживання минулого, до його переоцінки. Поряд із цим підвищується інтерес

до свого тіла, до різних неприємних відчуттів, які часто спостерігаються у старості, виникає іпохондрія. Невпевненість у собі й у завтрашньому дні робить старців більш скупими, дуже обережними, педантичними, консервативними, малоініціативними. Всі ці зміни у взаємодії зі зниженням гостроти сприймання, пам'яті, інтелектуальної діяльності створюють своєрідний образ старої людини і роблять усіх її ровесників до певної міри схожими один на одного» [1, с. 157].

Залежно від характеру діяльності, яким вона наповнена, І. Коном виділено такі чотири позитивні соціально-психологічні типи старої людини:

- перший тип – люди, незважаючи на припинення професійної діяльності (вихід на пенсію), беруть активну участь в суспільному житті, тобто має місце активна, творча старість;

- другий тип – діяльність людей похилого віку спрямована на те, на що раніше не вистачало часу (відпочинок, розваги і самоосвіту); вона характеризується високим рівнем соціального і психологічного пристосування;

- третій тип – після припинення професійної діяльності люди реалізують свій потенціал у сім'ї (представниками цього типу в більшості випадків є жінки), однак задоволення життям у них часто нижче, ніж у представників перших двох типів;

- четвертий тип – головним сенсом життя наразі є турбота про зміцнення власного здоров'я, що достатньо стимулює не лише різноманітні форми соціальної активності, але й приносить моральне задоволення.

Ці типи І. Кон визначає як психологічно благополучні, однак, існують також і негативні типи розвитку в старості. Наприклад, дратівливі люди похилого віку, що демонструють постійну незадоволеність навколишнім світом, прискіпливо критикують оточуючих, повчають та висловлюють безпідставні претензії. Інший варіант негативного прояву старості – розчаровані в собі і власному житті, самотні та засмучені люди. Вони постійно звинувачують себе за втрачені можливості, нездатні позбутися негативних спогадів стосовно допущених життєвих помилок [9].

Американський геронтопсихолог І. Форд виділив декілька типів психологічних настанов, які характерні для поведінки людей похилого віку:

- регресія;
- втеча чи зміна місця проживання (як форма подолання важкої ситуації, сприймання якої може бути помилковим);
- добровільна ізоляція від навколишніх, пасивність і мінімальна участь у суспільному житті;
- суперечлива поведінка (передусім як прагнення викликати інтерес до своєї особи);
- інтеграція і спроба включитися у життя суспільства, не зважаючи на вік і стан здоров'я, намагання приховати специфічні вікові недомагання, відкритість у стосунках з іншими [3].

Узагальнюючи зазначене, є підстави стверджувати, що умовно люди похилого віку поділяються на два типи. До першого належать ті, які прагнуть до активного творчого життя, задоволені своїм життям, знаходять своє продовження в дітях й онуках, відкривають у собі нові можливості, лабільно підходять до питань продовження професійної діяльності. Вони дбають про своє здоров'я, прагнуть реалізуватися у суспільстві попри вік і думки

навколишніх. Згідно з Е. Еріксоном, у даної категорії людей успішно формується почуття еґо-інтеґрації [2]. Саме цій характеристиці більшою чи меншою мірою відповідають перших чотири типи старіння, виділених І. Коном, а також таким людям притаманна настанова на інтеґрацію із соціумом (за І. Фордом).

Проте старіння може протікати і за другою лінією, що яскраво описана Е. Авербухом. Мова йде про ситуацію, коли люди не бачать задоволення від свого подальшого існування, оскільки вважають, що непотрібні ні собі, ані суспільству. Ці особи замкнені у своєму внутрішньому світі, зосереджені на своїх хворобах і невдачах; вони чекають смерті й одночасно її бояться; їм властиві перші чотири психологічні установки, описані І. Фордом, тобто регресія, втеча від себе й навколишніх, прагнення уникати актуальних проблем сьогодення; має місце невідповідність поведінки, суперечливість висловлювань тощо. Змістовна характеристика психодуховного світу таких людей під завісу життя дана І. Коном в аналізі агресивних (негативних) типів розвитку.

Проблеми зміни особистості у похилому віці вивчав Г. Томе, котрий вважав, що похилий вік і старість не можна розглядати як патологію, це період, коли всі життєві і соціальні функції спадають, оскільки зміни, які відбуваються під час переходу від зрілості до похилої не завдають шкоди соціальній адаптації індивіда у суспільстві чи його психічній продуктивності. Це положення експериментально підтверджено результатами боннського геронтологічного лонґітюдного дослідження [6], яке підтвердило той факт, що величина і спрямованість активності, ефективності процесів збудження є майже незмінними у похилому віці. Причому не сам факт збільшення календарного віку, а пов'язана з ним висока ймовірність захворювань і зміни соціального оточення сприяють можливим змінам особистості літньої людини. Інші дослідження переконливо доводять, що при скороченні соціальних контактів в осіб похилого віку погіршується здоров'я, що закономірно призводить і до особистісних змін. Інакше кажучи, існує взаємозалежність між задоволенням базової потреби людей похилого віку – спілкування як потреби у соціальних контактах та їх загальною активністю, задоволеністю життям, подальшим особистісним розвитком.

Аналіз літератури з цієї проблеми показав, що майже немає розходжень у поглядах науковців щодо вікових змін у пізнавальних процесах осіб даної вікової категорії. Так, переважно у всіх людей похилого віку послаблюється короткотривала пам'ять, зменшується обсяг і концентрація уваги, погіршується сприймання, більшість рецепторів втрачають свої властивості, погіршується якість мисленнєвих процесів тощо.

Отже отримані результати дають підстави для таких узагальнень:

1. Соціально-психічний розвиток людини не обмежується жодним із визначених періодів буття, а наявний протягом усього її життя.

2. Процес розвитку не зводиться лише до поступального зростання і підвищення активності суб'єкта у всіх сферах його життя; розвиток – це сукупність різних типів змін-одиничних і системних, мінливих і стабільних, позитивних і негативних.

3. У похилому віці одночасно зі спадом психічних можливостей відбувається і їх збагачення; нові лінії розвитку породжує не сам вік, а

багатство життєвого досвіду, глибина і повнота його осмислення людиною разом із масштабністю пережитих соціально-історичних подій.

4. Успішність особистісного і соціально-психологічного розвитку людини залежить від того, наскільки вона сама є суб'єктом, реальним творцем умов свого життя.

Вікові психологічні зміни у непрацюючих літніх осіб часто набувають деформований патологічний вид. Відомо, що багато людей похилого віку частіше реагують тривогою, страхом, депресією на виникаючі зміни і труднощі життя. Можлива поява переживань, викликаних поступовим ослабленням фізичних і психічних функцій. У літніх і старих хворих нерідко виникають іпохондричні, фобічні та депресивні настрої. Вони починають все більше уваги приділяти своїм відчуттям, надмірно дбаючи про власне здоров'я. Ставлення хворих похилого віку до своїх захворювань відрізняється не стільки їх недооцінкою, скільки переоцінкою.

Аналізуючи ці особливості, необхідно виходити із змін психологічної структури особистості при фізіологічному старінні. Воно характеризується падінням активності, зниженням емоційного резонансу, наростанням упертості та ригідності. З'являються соматичні розлади, неприємні відчуття в тілі, що відволікає літню людину від зовнішнього світу, підсилює інтравертованість. Тривоги, побоювання, страхи частково пояснюються реальними біологічними і соціальними чинниками, однак нерідко вони перебільшені. Підвищується чутливість до різних стрес-факторів: так, навіть незначні фізичні і психічні подразники можуть в літньому віці привести до виникнення або прогресування різних не тільки психічних, але і соматичних захворювань [4, с. 5].

Припинення активної трудової діяльності, звуження кола спілкування, наближення фізичної слабкості – усе це викликає у літньої людини комплекс психологічних, ціннісних, мотиваційних змін, що, зрештою, приводять до виникнення нового життєвого ритму. Завдання психологічного і освітнього супроводу людей старшого віку полягає не тільки в підтримці фізичного стану, але й у створенні умов їх психологічної адаптації. В цьому аспекті особливу увагу слід звернути на створення освітніх середовищ спрямованих на розвиток адаптаційних можливостей людей похилого віку, на забезпечення в них почуття соціальної компетентності, значущості їхньої особистості для суспільства, створення шляхів для продовження їх самореалізації.

Література

1. Авербух Е. С. Расстройства психической деятельности в позднем возрасте: монография / Е. С. Авербух. – Л.: Медицина, 1969. – 287 с.
2. Александрова М. Д. Проблемы социальной и психологической геронтологии / М. Д. Александрова. – Л.: Изд-во ЛГУ, 1974. – 331 с.
3. Андреева Г. М. Социальная психология / Г. М. Андреева. – М.: Просвещение, 1994. – 348 с.
4. Анцыферова Л. И. Поздний период жизни человека: типы старения и возможности поступательного старения личности / Л. И. Анцыферова. // Психологический журнал. – 1996. – №6. – С. 46-53.
5. Анцыферова Л. И. Психология старости: особенности развития личности в поздней взрослости / Л. И. Анцыферова // Психологический журнал. – 2001. – №3. – Т. 22. – С. 86-100.

6. Болтенко В. В. Изменение личности у престарелых, проживающих в домах-интернатах: автореф. дисс. ... канд. психол. наук. / В. В. Болтенко. – М.: МГУ, 1980. – 25 с.
7. Ермолаева М. В. Организация обучения пожилых людей как социальный механизм противостояния стрессам позднего возраста / М. В. Ермолаева, Е. В. Федорова. // Мир психологи. – 2008. – № 4. – С. 187-193.
8. Коленіченко Т. І. Адаптація людей похилого віку до нових соціальних умов / Т. І. Коленіченко. – К.: Соціальна педагогіка, 2011. – 183 с.
9. Кон И. С. Междисциплинарные исследования. Социология. Психология. Сексология. Антропология / И. С. Кон. – Ростов н/Д: Феникс, 2006. – 608 с.
10. Марцинковская Т. Д. Особенности психического развития в позднем возрасте / Т. Д. Марцинковская // Психология зрелости и старения. – 1999. – №3. – С. 13-17.
11. Слободчиков В. И. Психология развития человека: Развитие субъективной реальности в онтогенезе: Учеб. пос. / В. И. Слободчиков, Е. И. Исаев. – М.: Изд-во ПСТГУ, 2013. – 400 с.

КОМУНІКАТИВНІ ТЕХНОЛОГІЇ АКТИВІЗАЦІЇ СУБ'ЄКТНОЇ ПОЗИЦІЇ ОСОБИСТОСТІ В ОСВІТНІЙ ВЗАЄМОДІЇ

Осадько О.Ю.

oolesya2005@gmail.com

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

У період швидких соціокультурних трансформацій професійна соціалізація особистості залежить, насамперед, від її готовності бути суб'єктом саморозвитку – суб'єктом вибору цілей та засобів розбудови власної життєвої компетентності. Відповідно, необхідним є створення і впровадження в освітню практику таких соціально-психологічних технологій, в яких учасники набувають не тільки спеціальних знань, але і умінь виявляти, аналізувати та самостійно розв'язувати проблемні питання. Утвердження в освіті компетентнісного підходу визначається тим, що тільки особистість, орієнтована на безперервний саморозвиток, здатна відповідати викликам трансформаційного суспільства: створювати нові смисли життєдіяльності та вдосконалювати методи набуття власної життєвої компетентності у постійно змінюваних соціокультурних обставинах.

Однією з вагомих причин, що утруднюють впровадження компетентнісного підходу в освітню практику, є невизначеність принципів відмінностей між технологіями «трансляції знань, умінь та навичок» - і технологіями «розвитку особистісних компетентностей». Відсутність чіткої дефініції між цими зовнішньо подібними комунікативними практиками призводить до того, що «агенти соціалізації» намагаються розв'язувати нову освітню задачу «розвитку життєвої компетентності особистості» – старими методами «трансляції їй належних уявлень про дійсність». Проблема полягає не в тому, що усталені в соціумі уявлення про дійсність можуть з часом втрачати свою антиципаційну надійність, а в тому, що сам процес «трансляції» знань орієнтує реципієнтів на прийняття (або відторгнення) готових рішень, а не на розвиток власних смислотворчих здібностей – здібностей виявляти актуалізовані проблеми та шукати способи їх розв'язання.

Проблема розвитку здібності особистості розв'язувати смислотворчі проблеми розглядається сучасною психологічною наукою в багатьох контекстах дослідження. Зокрема, розкрита специфіка «форм свідомості», які забезпечують «проблемність» соціального мислення особистості (К. Абульханова, О. Счастливцев, Ю. Швалб); виявлено комунікативну природу процесу смислоутворення та визначено критерії його повноцінності (В. Кабрін, В. Петрова, О. Рильська); виділено принципи організації інтерперсональної взаємодії, яка актуалізує суб'єктну позицію особистості при розв'язанні смислотворчих проблем (О. Орлов, І. Погодін, Т. Яценко).

У світовій та вітчизняній науці розробляються також практичні технології розвитку життєвої компетентності особистості. Найбільш відомими доробками таких досліджень є методичне забезпечення реалізації компетентнісного підходу в освіті (Н. Бібік, О. Овчарук, О. Пометун); техніки «проблемного навчання» (С. Брунер, Дж. Д'юї, І. Лернер, А. Матюшкін), програми активізації «критичного мислення» (М. Ліпман, 1990; Р. Пауль, 1991; О. Тягло, 2008). На формування життєвої компетентності особистості спрямовані також спеціальні інтерактивні практики розвитку «соціального інтелекту» (Р. Стернберг, 2002; Д. Ушаков, 2004; О. Шилова, 2009), «комунікативної компетентності» (Ю. Ємельянов, 1995; О. Сидоренко, 2006; Н. Хряцьова, 2014), «життєтворчості» (Н. Низовських, 2007; Т. Титаренко, 2014; Л. Яновська, 2006).

При всій своїй різноманітності, ці «компетентнісно-орієнтовані» соціально-психологічні практики мають багато спільних рис, які відрізняють їх від традиційних педагогічних «інформаційно-орієнтованих» практик соціалізації особистості. Питання про те, в чому полягає специфіка цих компетентнісно-орієнтованих практик, досі залишається відкритим. Зокрема, невизначеними є ті психологічні механізми становлення особистості, які активізуються цими практиками, і завдяки яким учасники приймають позицію суб'єкта розвитку власної життєвої компетентності.

Поняття «життєва компетентність особистості» описує феномен повноцінного функціонування особистості в розв'язання людиною найбільш широкого кола життєвих завдань. Проблема розвитку життєвої компетентності особистості вивчається в різних теоретичних напрямках сучасної психологічної науки. Зокрема, умови і критерії розвитку життєвої компетентності особистості розкриваються в дослідженнях, присвячених питанням становлення «перетворювальної функції свідомості» [1; 8; 11], «життєтворчих здібностей особистості» [2; 5; 6], «повноцінної смислотворчої комунікації» [3; 5; 12] та ін.

Ідея щодо існування двох планів функціонування свідомості є досить поширеною в сучасній психології особистості. Так К. Абульханова виокремлює два типи свідомості: «проблемну» (орієнтовану на пошук і розв'язання проблем життєздійснення) та «установочну» (яка має констатуючий характер, що виключає проблемність, блокує виявлення ситуативних протиріч і призводить до тиражування стереотипних особистісних виборів). На думку дослідниці, «активність особистості, яка проявляється у реальному спілкуванні, поведінці та діяльності, становить собою модельований особистістю комунікативно-когнітивний або семантичний простір, якому властиві різні ступені структурованості – аморфності, регульованості –

фіксованості залежно від проблемності або установочності свідомості особистості» [1, с. 41].

Подібну типологію форм свідомості пропонує і О. Счастливец, який називає проблемно-орієнтовану свідомість «озадаченою», а установочно-орієнтовану – «поміркованою». Критерієм виділення цих форм свідомості автор вважає наявність або відсутність суб'єктної, перетворювальної позиції особистості у процесі смислоутворення: «озадачена» свідомість, на відміну від «поміркованої» дозволяє людині виявляти смислові суперечності і створювати нові смисли. Автор зазначає, що психіка людини є реперцептивною, на відміну від перцептивної психіки тварини, і «дані цієї реперцепції підлягають обов'язковому аналізу зі сторони «озадаченої» свідомості сприймаючої особистості. Тільки завдяки рефлексії «озадаченої» свідомості сприймаючої особистості можливе її мислення як евристичний пошук. Тому немає свідомості взагалі. Свідомість є або «озадаченою» свідомістю сприймаючої особистості, або поміркованою свідомістю інтерпретатора. Третього не дано. Очевидно, що ці дві форми свідомості у кожній окремої особистості необхідно чергуються в комунікативному процесі» [8, с. 174]

Здатність людини не просто відображувати себе і світ, але й активно змінювати себе саму як суб'єкта життєвих виборів являється результуючим проявом становлення свідомості. Автор «свідомісно-центрованого» підходу у психології Ю. Швалб зазначає, що «на відміну від тварин, людина управляє своєю взаємодією зі світом не тільки шляхом активної зміни деяких елементів ситуації чи еволюційної трансформації себе як виду, але і через активну зміну себе самої як суб'єкта життя і поведінки. Це означає, що *на рівні особистості... реалізується можливість регуляції елементів обох систем - і умов Ситуації, і себе самої як Суб'єкта*. Саме свідомість виявляється тією єдиною інстанцією, у якій можна «схопити» і зрегулювати у взаємодії ці дві системи одночасно» [11, с. 162].

Якщо розглядати свідомість як «соціальне мислення» особистості, то відображувальну (інтерпретаційну) функцію свідомості можна співвіднести з інформаційною складовою мислення, а перетворювальну (породжувальну) – з операційною. До системи операцій (або «процедур») соціального мислення особистості К. Абульханова відносить проблематизацію, інтерпретацію, репрезентацію та категоризацію [1, с. 96]. При цьому проблематизацію дослідниця розуміє як процедуру усвідомлення виявлених суперечностей, без якої неможливе їхнє подальше опрацювання. Виділення наукою двох взаємозв'язаних функцій свідомості дає підстави стверджувати, що розвиток життєвої компетентності особистості проявляється не тільки в підвищенні рівня інтегрованості / диференційованості суб'єктивних моделей дійсності, але і в зростанні її вміння розв'язувати смислові суперечності при здійсненні екзистенціальних виборів (усвідомлювати, досліджувати та освоювати виявлені протиріччя).

У концепції життєтворення особистості розглядаються ті ж самі дві форми її функціонування («практикування») – стабілізаційні та перетворювальні практики. Як зазначає Т. Титаренко, «ефективність життєтворення особистості визначається досягненням певного балансу між фоновими, стабілізаційними, і перетворювальними, екстремальними, практиками в різних сферах побудови життєвого шляху. Баланс практик

забезпечує відносну стабільність, упізнавальність і водночас динамічність, відновлюваність Я-концепції, комунікативного простору і часу життя особистості» [6, с. 56]. В цих дослідженнях підтверджується роль інтерперсональної взаємодії у самоструктуруванні особистості та її життя: саме в процесі апробації своїх конструкцій дійсності в комунікативних практиках людина «здатна переусвідомлювати власні погляди, ставлення, уявлення про життєві події, бачення стосунків з оточенням і внаслідок цього – перебудовувати свій життєвий наратив, змінювати напрямок його розвитку, подієву насиченість» [6, с. 216].

В сучасній науковій психології особистість розглядається як «складна, відкрита система, що самоспороджується, саморегулюється та саморозвивається» [4; 7]. Зміна наукової методології зумовила перехід від бінарної логіки досліджень процесу становлення особистості (класична діада «гомеостаз-гетеростаз») - до багатомірної логіки, в якій розкривається синергетичний зв'язок цих ззовні альтернативних тенденцій самореалізації особистості («гомеорез» як модель стабілізованого потоку, на відміну від стабілізованого стану) [4; 9; 10]. Модель «гомеорезу», як механізму повноцінного функціонування-розвитку особистості (системи ставлень людини до дійсності), розкриває значущість підтримання балансу між реалізацією інтенцій до «гомеостазу» та до «гетеростазу». Змінюваність будь-якої психологічної системи визначається її здатністю підтримувати власну цілісність в процесі цих змінювань. А отже життєва компетентність особистості проявляється в здійсненні людиною таких екзистенціальних виборів, які дозволяють її системі ставлень до дійсності змінюватись без втрати стійкості. Залежно від контексту взаємодії, суб'єкт вибору може актуалізувати свою інтенцію до стабілізації або до змінення власних конструкцій дійсності, але якщо один з цих варіантів самовизначення стає домінуючим, виникає небезпека порушення стабілізованої динаміки буття-розвитку особистості: система потрапляє у стан стагнації чи дестабілізації (втрати внутрішніх опор) [2; 5].

Підтримання балансу між «стабілізаційними» та «перетворювальними» практиками життєтворення, напевно, може здійснювати і сама особистість [6]. Але якщо йдеться про спеціально сплановані практики розвитку життєвої компетентності особистості, то *основним принципом* їх дієвості є створення соціально-психологічної ситуації, в якій актуалізується і уможливлюється реалізація учасниками обох особистісних інтенцій: до самоздійснення (опори на наявні в досвіді конструкції дійсності) та до саморозвитку (модернізації цих конструкцій шляхом інтеграції нового досвіду). На цьому *принципі «підтримки гомеорезу»* побудовані, наприклад, практики «проблемного навчання», в яких учасники повноцінно реалізують наявні психологічні ресурси для розв'язання проблемної задачі й самостійно здобувають нові ресурси, яких не вистачає для досягнення прийнятої мети.

Технології проблемного навчання орієнтовані переважно на розвиток вміння особистості виступати суб'єктом (автором) розвитку власних пізнавальних можливостей. При цьому весь процес навчання людини розпізнавати світ як дійсність і, відповідно, сама дійсність не є результатом особистого, соліпсистського вибору, а становить собою колективний і консенсусний феномен [12, с. 96]. Люди не живуть розрізнено, вони завжди

знаходяться в системі соціальних взаємин. І те, що ми визначаємо як «дійсність» - є результируючим проявом процесу комунікації людини з «олюдненим» світом. Звідси випливає, що будь-який пізнавальний процес є, по суті, процесом «когнітивно-комунікативним» [2], витоки і прояви якого лежать у сфері спілкування людини із соціальним оточенням.

Автор теорії транскомунікації В. Кабрин розглядає особистість як ієрархію різних рівнів міжособистісних та внутрішньо-особистісних комунікацій, що динамічно інтегрують різноманітні характеристики особистості (мотивації, риси, схильності, здібності, конструкти, когниції, інтеракції, установки, цінності...) у нову якість – комунікативний світ. При такому підході феномен комунікації визначається як «смыслеутворювальний, смислотворчий процес будь-якої форми і рівня – від генетичного до культурного» [9, с. 100]. Тобто особистість як «керівник певного проекту» забезпечує комунікацію між його учасниками шляхом створення «особистісних смислів», які визначають виявлені обставини, поставлені цілі та обрані способи взаємодії зі світом на всіх рівнях її буття.

Саме ця здібність особистості до повноцінної смислотворчої комунікації є провідним чинником становлення життєздатності людини. За даними емпіричних досліджень О. Рильської, на всіх рівнях життєдіяльності людини (функціонально-індивідуальному, операційно-суб'єктному та мотиваційно-особистісному) її життєздатність значимо пов'язана з комунікативними властивостями, що свідчить про те, що «комунікабельність є наскрізною інтегральною тенденцією, яка забезпечує життєздатність особистості» [9, 49]. Положення про системотворчу роль комунікабельності у становленні життєздатності людини дозволяє визначити *другий принцип* створення соціально-психологічних практик розвитку життєвої компетентності особистості – *принцип організації їх у форматі безпосереднього спілкування учасників взаємодії*. Безпосереднє спілкування є об'єктивованою формою смислотворчої комунікації, оскільки носіями альтернативних варіантів вибору виступають реальні учасники взаємодії; і вони ж реалізують різні способи обходження з виявленими смисловими суперечностями. Всі технології активного соціально-психологічного навчання побудовані згідно принципу організації безпосереднього спілкування між учасниками взаємодії.

В умовах безпосереднього спілкування у учасників спільної діяльності можуть актуалізуватися як інтенція до розвитку своїх конструкцій дійсності (до «вертикальної динаміки смыслеутворення»), так і інтенція до «захисту від розвитку». Захистом від розвитку й небажання чути інших (прагнення будь-що утвердити свою точку зору), так і небажання бути почутим (уникання презентації власного бачення дійсності з огляду на невпевненість у собі або задля уникання конфлікту). І в тому, і в іншому випадках блокується саморозвиток особистості: обмежується її сприйняття інакшого бачення дійсності або унеможлиблюється опрацювання виявлених розходжень між суперечливими точками зору на проблему. Натомість, здійснення особистістю вибору на користь саморозвитку відбувається в тих ситуаціях інтерперсональної взаємодії, які активізують повноцінну смислотворчу комунікацію між інакодумцями [2; 3; 5; 9].

Оскільки йдеться про технології розвитку життєвої компетентності особистості, то необхідно створювати такі умови для спільної діяльності, за

яких здійснення «роботи розуміння» кожної з суперечливих позицій комунікантів стає необхідним. Такі умови створюються введенням норми про легітимність лише тих спільних рішень, з якими згодні всі учасники взаємодії (доки залишається хоч один незгодний учасник – рішення не приймається). Якщо результати спільної діяльності є бажаними для її учасників, то задля їх досягнення стає суб'єктивно необхідним вивчити позиції своїх опонентів, зрозуміти підстави їх інакодумства і знайти таке рішення проблеми, яке влаштує всі сторони конфлікту. Саме такий спосіб обходження з множинністю варіантів бачення дійсності дозволяє особистості розвивати свою життєву компетентність: розв'язувати смислові суперечності, що виявляються в процесі інтер- та інтра-комунікації шляхом створення нових смислів більш високого порядку. Відповідно, *третій принцип – принцип націленості переговорів на досягнення консенсусу* (а не на боротьбу з опонентами) переводить її у формат «спільно-залежної» діяльності, в якій результат залежить від глибини розуміння комунікативними партнерами один одного та від їхнього вміння шукати взаємоприйнятні рішення. Принцип «пошуку консенсусу» є базовим для організації соціально-психологічних практик розв'язання міжособистісних та міжгрупових конфліктів, оскільки необхідність досягнення спільної згоди унеможлиблює ігнорування учасниками взаємодії виявлених інтерперсональних суперечностей і змушує їх шукати шляхи порозуміння.

Ще однією необхідною умовою здійснення особистістю вибору на користь саморозвитку є оцінка нею комунікативного простору як безпечного для презентації своїх моделей дійсності і для вивчення чужих. Якщо розходження точок зору учасників взаємодії становить загрозу для їхнього психоемоційного чи соціального благополуччя, то прогнозування цих ризиків змушує їх «захищатися від розвитку» задля збереження самоповаги чи іміджу. Щоб мінімізувати вірогідність активації захисної позиції комунікантів при організації особистісно-розвивальних практик необхідно дотримуватися *четвертого принципу – «безпечності комунікативного простору»*. Реалізація цього принципу передбачає організацію взаємодії як співпраці рівноправних партнерів, інтеракції яких регламентуються спеціальними «правилами активного слухання». Дотримання таких «Правил» допомагає комунікантам утримуватися від знецінення інакших точок зору на проблему; користуватися конструктивними формами зворотного зв'язку (замінювати критичні «Ти-висловлення», в яких підкреслюються недоліки опонента, на рефлексивні «Я-висловлення»); спрямовує увагу учасників взаємодії на ретельне вивчення і розуміння інтерперсональних суперечностей та пошук нового, взаємоприйняттого, рішення.

Принцип «безпечності комунікативного простору» ефективно впроваджується в соціально-психологічних практиках, спрямованих на активізацію творчого потенціалу учасників (тренінги розвитку креативності, сенситивності особистості; евристичні методи групової винахідницької діяльності: «брейнстормінг», «синектика», «ТРІЗ» тощо) (О. Сидоренко, П. Старіков, У. Гордон; А. Осборн, Дж. Лехлер). В «трансляційних» соціальних практиках цей принцип досить важко реалізувати, оскільки перед ведучим стоїть задача забезпечити засвоєння реципієнтами «належного» бачення дійсності, і він змушений вибудовувати ієрархічні відносини для розв'язання

цієї задачі. Коли один з варіантів розв'язання проблеми має статус «належного», то самовизначення учасників взаємодії обмежується вибором між двома позиціями: пристати до думки авторитету чи не погодитися з нею. Обидві ці позиції не сприяють розвитку життєвої компетентності особистості: в першому випадку відбувається інтродукція чужих конструкцій дійсності; в другому – фіксація на старих схемах суб'єктивного досвіду.

Узагальнення результатів розгляду основних принципів створення комунікативних технологій дало підстави для таких висновків:

1. Успішність професійної соціалізації особистості в трансформаційному суспільстві визначається її готовністю виступати суб'єктом розвитку власної життєвої компетентності. Комунікативні технології можуть як актуалізувати, так і блокувати суб'єктну активність учасників освітньої взаємодії.

2. Психологічним механізмом становлення життєвої компетентності є підтримання балансу між відображувальними (установочними) та перетворювальними (породжувальними) функціями свідомості, що реалізує можливість регуляції особистістю елементів обох систем одночасно, – і умов Ситуації, і себе самої як Суб'єкта.

3. Виявлені особистістю обставини комунікативної ситуації визначають здійснення нею вибору на користь стабілізації або – модернізації набутих конструкцій дійсності. Якщо метою освітньої взаємодії виступає розвиток життєвої компетентності особистості, то процес комунікації має бути організований з врахуванням наступних принципів активізації її суб'єктної позиції:

- «підтримки гомеорезу» (забезпечення рівних умов як для самоствердження так і для самовдосконалення особистості);

- «безпосереднього спілкування» (активізація прямих інтеракцій учасників взаємодії);

- «пошуку консенсусу» (легітимація лише взаємоприйнятних рішень, створених шляхом солідаризації виявлених інтерперсональних суперечностей);

- «безпечності комунікативного простору» (регламентація форми роботи з суперечностями, що унеможлиблює конфронтацію опонентів).

Література

1. Абульханова К. А. Психология и сознание личности / К. А. Абульханова. – М. : Московский психолого-социальный институт; Воронеж : Издательство НПО «МОДЭК», 1999. – 138 с
2. Засади когнітивної психології спілкування: [монографія] / В. П. Казміренко, В. М. Духневич, О. Ю. Осадько; за наук. Ред. В. П. Казміренка; - Кіровоград: Імекс-ЛТД, 2013.- 400 с.
3. Кабрин В. И. Коммуникативный мир и транскоммуникативный потенциал жизни личности: теория, методы исследования / В. И. Кабрин. – Томск : ТГУ, 2005. – 217 с.
4. Ключко В. Є. Самоорганізація в психологічних системах: проблеми становлення ментального простору особистості (введення в трансспективний аналіз) / В. Є. Ключко. – Томськ : Томський держ. ун-т, 2005. – 174 с.
5. Осадько О. Ю. Общение как эликсир здоровья (Коммуникативные механизмы саногенеза личности) : монографія / О. Ю. Осадько . – К. : Миллениум, 2016. – 340 с.
6. Психологія життєтворення особистості в сучасному світі : монографія / Ю. Д. Гундертало, В. О. Климчук, О. Я. Кляпець та ін. ; за ред. Т. М. Титаренко ;

- Національна академія педагогічних наук України, Інститут соціальної та політичної психології. – К. : Міленіум, 2016. – 320 с.
7. Степин В. С. Саморазвивающиеся системы и постнеклассическая рациональность. [Електронний ресурс]. URL: http://filosof.historic.ru/books/c0026_1.shtml.
 8. Счастливцев А. Н. Коммуникативные механизмы формирования сознания / А. Н. Счастливцев // Исторические, философские, политические и юридические науки, культурология и искусствоведение. Вопросы теории и практики. Тамбов: Грамота, 2016 № 4 (66): в 2-х част. Ч. 1. С.173-177. Електронний ресурс. Код доступу: www.gramota.net/materials/3/2016/4-1/47.html
 9. Транскомуникация: преобразование жизненных миров человека / Под ред. В. И. Кабрина. – Томск : ТГУ, 2011. – 400 с.
 10. Уоддингтон К. Х. Основные биологические концепции // На пути к теоретической биологии. I. Прологомены. М.: Мир, 1970. С. 11–38
 11. Швалб Ю. М. Свідомість як відношення людини до світу / Ю. М. Швалб // Психологія і суспільство. – 2004. – №4. – С. 160-169.
 12. Шлипп А. Учебник по системной терапии и консультированию / Арист фон Шлиппе, Йохан Швайтцер ; пер. с нем. – М. : Ин-т консультирования и системных решений, 2011. – 356 с.

ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТИ ЛЮДЕЙ ПОХИЛОГО ВІКУ

Подорожний В.Г.

greenvar@ukr.net

***Вінницький державний педагогічний
університет імені М. Коцюбинського***

В умовах складної демографічної ситуації, коли соціально-політичне середовище в багатьох європейських країнах є складним, в суспільстві спостерігається посилення уваги до проблем людей похилого віку. Все частіше повноцінний гармонійний розвиток особистості стає неможливим без активної участі в суспільних процесах. Оскільки адаптація значно ускладнена в умовах постійно зростаючої культурної та цивілізаційної різноманітності, значення освіти дорослих є особливо актуальним. Освіта дорослих — це практика навчання і виховання дорослих, набуття ними нових навичок, умінь та знань пов'язана з новим працевлаштуванням чи зміною роду діяльності.

Суспільним показником, що посилює увагу до людей похилого віку є зростання тривалості життя. Сучасна демографічна ситуація, що характеризується значним збільшенням частки населення літнього та похилого віку є притаманною і для України. У зв'язку з цим необхідність забезпечення гідного життя на різних вікових етапах набуває особливої актуальності. Глобальне прискорення суспільного розвитку, зростання тривалості життя суттєво вплинули на усвідомлення ролі освіти дорослих у сучасному соціумі. Стало очевидним і визнаним, що для успішного й якісного життя необхідним стає неперервне навчання. У національних цілях розвитку тисячоліття, які прийнято Україною у 2000 р. відповідно до глобальних Цілей розвитку тисячоліття, проголошених ООН, в числі перших цілей зазначено забезпечення якісної освіти впродовж життя.

Європейська комісія об'єднала різні освітні й навчальні ініціативи в єдину програму навчання впродовж життя «Lifelong Learning Programme». Ця

програма прийшла на зміну програмам професійного та дистанційного навчання, що існували до 2006 року. У ній поставлено за мету зростання інвестицій в людей та їх знання шляхом набуття людьми нових для них навичок, включаючи цифрову грамотність і розширення можливості для інноваційної, більш гнучкої форми навчання. Метою також є забезпечення людей будь-якого віку рівним і відкритим доступом до якісного навчання. Програма охоплює всі види навчання дорослих, до яких можна віднести: цілеспрямоване навчання, формальне чи неформальне, з метою розширення знань, поліпшення навичок і компетентності. Рада Європи затвердила навчання впродовж життя як один з основних компонентів європейської соціальної моделі. Таке навчання не обмежується лише сферою освіти; воно також виступає важливим аргументом у сферах зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності [1].

До основних завдань освіти дорослих відносять: задоволення потреб особистості в інтелектуальному, культурному і духовному розвитку через отримання неперервної освіти; формування в осіб, які навчаються, громадянської позиції, здатності до праці й життя в умовах сучасної цивілізації, її демократичного розвитку; збереження та примноження моральних, культурних, наукових цінностей суспільства; поширення знань серед населення; підвищення його культурного та освітнього рівня.

Освіта людей похилого віку виконує такі функції:

- адаптивну – пристосування до нових вимог життя в суспільстві, що динамічно змінюється;
- компенсаторну – відтворення освітніх можливостей, які раніше були відсутні або втрачені;
- розвивальну – збагачення діяльнісних можливостей людини та її духовного світу;
- аналітичну – дослідження й аналіз чинників, що впливають на потребу громадян у неперервній освіті;
- перетворювальну – зміна освітнього та освітньо-кваліфікаційного рівня особи впродовж життя, а також інтелектуального та культурного рівня суспільства;
- прогностичну – наукове передбачення розвитку особи й суспільства;
- комунікативну – передавання соціального досвіду від покоління до покоління;
- заохочувальну – стимулювання освітніх потреб людини.

Однією із найбільш поширених можливостей літніх людей здобути освіту є навчання в університетах третього віку, діяльність яких сприяє послабленню соціальної диференціації в суспільстві, наданню людині поважного віку нових можливостей для самореалізації. Університети третього віку – це інноваційні проекти, спрямовані на впровадження та практичну реалізацію принципу навчання впродовж життя. В Україні вони створені в окремих великих містах, наприклад: Києві, Львові, Вінниці та ін.. Водночас, окрім університетів третього віку, освітні установи геронтологічної освіти можуть також представляти академії, народні школи, дискусійні клуби, проектні групи, курси, консультаційні установи, творчі майстерні, технічні, спортивні, оздоровчі, реабілітаційні, комп'ютерні й інші центри, лекторії, спеціалізовані інститути підвищення кваліфікації, перепідготовки для літніх людей тощо. Такі освітні програми

можуть реалізовувати заклади загальної, середньої, професійної і вищої освіти, громадські організації, культурно-просвітницькі установи, благодійні фонди тощо.

Одна з основних цілей освіти дорослих полягає у перетворенні внутрішнього світу дорослої людини і проходить у кілька етапів:

- прийняття людиною на себе відповідальності за власні дії, результат яких завчасно невідомий;
- переживання щодо реалізації різних варіантів майбутнього, власної приналежності до побудови образу бажаного результату, здібності реалізувати задумане;
- реалізація можливостей, що відкриваються в певній діяльності;
- прийняття відповідального рішення про припинення дій;
- усвідомлена оцінка результату як особистісного новоутворення, що досягається завдяки власній активності.

Перетворення внутрішнього світу дорослої людини також пов'язану з різними категоріями [2, с. 30]:

- категорія потреб, детермінована рівнем духовності, людяності, розумності (знаходиться під впливом соціокультурних умов і внутрішніх норм, а також інтересів активності, мети, потреб);
- категорія здібностей, зумовлена природними задатками (під впливом соціокультурних умов і внутрішніх норм, а також інтересів, активності, мети, потреб);
- категорія внутрішніх норм, пов'язана з інформованістю, правилами власних дій (залежить від стану потреб, рівня розвитку здібностей).

Розвиток цих категорій передбачає: гуманність (турботливе створення умов для зростання потреб і здібностей), цілісність (забезпечення навчання і розвитку), дієвість (активність і тренінговість).

Під час входження дорослих в освітні процеси важливе значення має адаптація. Передусім йдеться про психологічну адаптацію, засновану на перебудові стереотипу мисленнєвих дій особистості в процесі вибору стратегії та методів роботи. Психологічна адаптація спрямована на досягнення прогнозованого результату навчання. Для того, щоб успішно пройшла психологічна адаптація, людям похилого віку слід навчитися керувати своїм емоційним і психологічним станом [1, 131].

Іншою важливою особливістю неформальної освіти дорослих є саморозвиток і творчість, оскільки вони розвивають здатність нестандартного погляду на речі та ситуації. Розвиток творчого потенціалу необхідний для підвищення якості соціального, культурного та професійного життя особистості.

Творчий підхід можна реалізувати в різноманітних вправах та завданнях. З огляду на це особливо актуальним виступає психологічний тренінг, оскільки визначення психологічного тренінгу стверджує, що це форма активного навчання навичкам поведінки. Для забезпечення максимальної ефективності вправ та завдань тренеру необхідно підтримувати позитивну мотивацію стосовно дій, що виконуються, контролювати усвідомленість виконуваних дій та забезпечувати різноманітність вправ. Також все більшого значення набуває організація різноманітних форм спільної навчальної діяльності, заснованої на спілкуванні та взаємодії дорослих. Аналіз ситуацій, групові дискусії, ділові ігри,

передбачають активну участь дорослих у колективному обговоренні проблем, у розігруванні різноманітних ролей, у спільному аналізі та осмисленні результатів [1, с. 52-60]. Спільна діяльність дозволяє дорослим не тільки обмінюватися певною інформацією, але і більш адекватно з позицій інших оцінювати свої сильні та слабкі сторони. Рефлексивне ставлення людини до власного досвіду, її усвідомлення та переоцінка завдяки іншим, є необхідною умовою цього досвіду. Поряд з тим актуальною проблемою, яка буде вносити свою специфіку в освітній процес людей похилого віку може виступати особистісне відчуження.

Особистісне відчуження людей похилого віку має певні особливості, при виході на пенсію людина стикається з рядом специфічних проблем, одними з основних проблем людей похилого віку є зменшення соціального впливу, відчуття власної непотрібності та наявність значної кількості вільного часу. Особистісне відчуження літньої людини частково можна розглядати як деперсоналізацію, особливо в умовах сучасного суспільства, адже в багатьох сферах суспільного життя ми можемо спостерігати знеособленість, що є травматичним для людей похилого віку, адже в результаті зміни їх соціальної ситуації життя вони можуть втрачати значимі особистісні та соціальні ролі і статуси. В такому контексті особливо значимим є емоційно-особистісний аспект поняття відчуження: характеристика взаємовідношень людини й суспільства, відображення почуття безсилля, абсурдності, безглуздя дійсності та й самого існування, самотність і взаємне відчуження з іншими людьми, відчуття втрати автентичності особистості [7].

Термін «особистісне відчуження» в психологічній науці можна зустріти досить часто. Такий аспект відчуження, як «безсилля», відносять до відчуття неможливості людини вплинути на своє соціальне середовище. Переживаючи «втрату сенсу», людина похилого віку відчуває, що для досягнення важливих цілей потрібні недосяжні для неї засоби. Коли люди відчувають себе відокремленими від домінуючих в суспільстві цінностей виникає «ізолюваність». «Самоусунення» свідчить про нездатність зайнятися тією діяльністю, яка приносила б психологічне задоволення [4]. Відчуження може означати наявність у індивідів сучасного постіндустріального суспільства почуття відірваності від соціального середовища і невдоволення цим; відчуття морального занепаду в суспільстві; почуття безсилля перед обличчям соціальних інститутів; безособовість, дегуманізованість великих, забюрократизованих соціальних організацій і т.п. [2]. Перераховані вище аспекти відчуження спричинюють значне психологічне навантаження, яке можна знизити через залучення людей похилого віку до освітнього процесу, а за умов належного психологічного супроводу даного процесу можливе і подолання даного феномену.

Зокрема, у країнах Західної Європи набирає популярності концепція «успішного старіння». Вона визначає як найкращим чином повинен протікати процес старіння, для уникнення розвитку проблем психологічного характеру. Дана концепція почала розроблятися в середині ХХ ст., але була популяризована у роботі Дж. Роуї та Р. Кана 1987 р. Автори визначили поняття «успішного старіння» як комбінацію факторів, що повинні супроводжувати старіння: низька вірогідність хвороб або інвалідності; високі можливості до навчання та фізичної діяльності; активне включення у життя

суспільства [7]. Тобто забезпечення, а згодом і реалізація значних можливостей до навчання сприятимуть подоланню особистісного відчуження. Реалізація визначених факторів може бути забезпечена як за допомогою суспільства, так і завдяки власним зусиллям літніх людей. Відповідно до вищевикладеного, одним із основних факторів успішного старіння, а відповідно і подолання особистісного відчуження, є активне включення в життя суспільства та навчання. Активна соціальна роль та соціальні контакти забезпечують зниження вірогідності виникнення негативних емоційних станів, які супроводжують процес особистісного відчуження у людей похилого віку, а включеність в життя соціуму, що буде реалізуватися через навчання та освітній процес, зменшує вірогідність виникнення та посилення проблем, які розвиваються в стані відчуження. Реалізувати концепцію «успішного старіння» можливо через створення нових соціальних груп, з новими структурними зв'язками всередині них; через активну включеність людей похилого віку в соціальну структуру суспільства; та через зменшення кількості «непродуктивного» вільного часу через навчання, регулярні зустрічі та підтримку активних соціальних зв'язків, особливо з людьми молодшої вікової групи [6].

Зважаючи на вищезазначені особливості освіти людей похилого віку та специфіку проблеми особистісного відчуження, особливої актуальності набуває психологічний супровід такого освітнього процесу. Термін «супровід» у практичній психології почав використовуватись майже із самого початку функціонування психологічної служби в системі освіти. Хоча термін «супровід» міцно увійшов у професійне життя практичних психологів та педагогів, і вживається як концептуально, так і відносно практичної діяльності щодо вирішення конкретних проблем, сьогодні усе ще немає єдності думок фахівців у визначенні цього поняття. Крім того, у науковій і методичній літературі не існує однозначного підходу у визначенні цілей і завдань психологічного супроводу, його змісту.

Як зазначають дослідники, соціально-психологічний супровід передбачає підтримку природних реакцій, процесів і станів особистості, що є особливо актуальним для людей похилого віку, зважаючи на їхні вікові фізіологічні та психологічні особливості. Більше того, успішно організований соціально-психологічний супровід, на їхню думку, відкриває перспективи особистісного росту, допомагає увійти в ту «зону розвитку», яка ще не доступна (О. Обухова).

На думку Е. Зеєра, кожна ситуація вибору породжує множинність варіантів рішень, опосередкованих різними умовами [1]. Супровід може трактуватися як допомога суб'єктові у формуванні можливого найближчого поля розвитку, відповідальність за дію в якому несе він сам. Важливим положенням даного підходу є опора на внутрішній потенціал людини. О. Казакова [3] стверджує, що супровід – це складний процес взаємодії супроводжувача і супровідного, результатом якого є рішення й дія, що веде до прогресу в розвитку того, кого супроводжують. Психологічний супровід – це комплексний метод, в основу якого покладено єдність чотирьох функцій: діагностика суті проблеми, що виникла; інформація про суть проблеми і шляхи її розв'язання; консультація на етапі ухвалення рішення та планування вирішення проблеми; первинна допомога на етапі розв'язання проблеми [3].

Визначившись із трактуванням поняття супроводу, варто розглянути основні завдання, які будуть реалізовуватися в процесі даного психологічного супроводу. Завдання практичного психолога під час супроводу освіти людей похилого віку можна сформулювати так:

1. Створення умов для формування мотивації до самовиховання і саморозвитку.
2. Створення психолого-педагогічних умов для повноцінної реалізації особистісного, індивідуального і фізичного потенціалу на основі моніторингу психічного розвитку.
3. Забезпечення індивідуального підходу до кожної людини на основі її психолого-педагогічних особливостей.
4. Формування мотивації до здорового способу життя.
5. Сприяння перекваліфікації та можливого вибору професії відповідно до своїх здібностей, психофізіологічних даних та потреб суспільства.

У процесі супроводу та виконання визначених завдань психолог зобов'язаний дотримуватися наступних принципів психологічного супроводу: науковості, гуманізації, сенситивності, індивідуального підходу, діяльнісного підходу, системності, співробітництва.

Психологічний супровід є різностороннім процесом і задля забезпечення своєї максимальної ефективності він має проводитися з усіма учасниками освітнього процесу. Наприклад з викладачами, або ж вихователями чи майстрами, що будуть проводити заняття, психологічний супровід буде спрямований на: підвищення психологічної культури шляхом проведення консультацій, навчальних семінарів, тренінгів; спонукання до постійного професійного та наукового зростання та самовдосконалення.

Отже, психологічний супровід освітнього процесу людей похилого віку, які переживають особистісне відчуження буде мати особливу специфіку, адже крім звичайних особливостей даного процесу, психолог матиме справу з проблемами які спричинені особистісним відчуженням.

Завдання психолога, який здійснює психологічний супровід, полягає в тому, щоб створювати необхідні умови для адекватного розуміння людиною похилого віку своєї життєвої ситуації, її специфіки, завдань, які поставлені перед нею, можливих варіантів поведінки, пошуку ресурсів на реалізацію себе, подоланню певних труднощів.

Сутність психологічного супроводу освітнього процесу людей похилого віку полягатиме в тому, що психолог або ж спеціаліст, який буде проводити заняття, має: дослухатись до потреби людини, допомогти їй розуміти і приймати себе в нових умовах та за нового статусу; з'ясувати рівень сформованості знань, вмінь і навичок; забезпечувати психолого-педагогічну консультацію навчальної діяльності людей похилого віку; урахувати вікові й психологічні особливості під час застосування індивідуального підходу та керівництва.

Отже, психологічний супровід освітнього процесу людей похилого віку є надзвичайно важливим. Його актуальність полягає в сприянні розвитку психологічних властивостей особистості, що полегшуватимуть адаптацію людини в літньому віці, сприятимуть підтримці інтелектуальних та особистісних характеристик у тонусі впродовж більш тривалого періоду життя. Освіта є одним із тих чинників, що може забезпечити реалізацію особистісного

та соціального потенціалу людини похилого віку. Пенсіонер, що веде активне та продуктивне соціальне життя, має значно менші шанси пережити стан особистісного відчуження, а розумові та емоційні якості розвинуті ним в процесі такого життя залишаються значно довше на високому рівні розвитку.

Література

1. Зеер Э. Ф. Психология профессий / Э. Ф. Зеер. – Екатеринбург: Деловая книга, 2003. – 336 с.
2. Иванова Л. С. Філософсько-психологічний аспект феномену «відчуження» людини в соціально-економічних структурах / Л. С. Иванова // Проблеми сучасної психології. - 2013. - № 2. – С. 65-69
3. Казакова Е.И. Толерантность – путь к развитию / Казакова Е. И. – СПб: Изд-во Ютас, 2007. – 24-36 с.
4. Кальной И. И. Отчуждение: истоки и современность / И. И. Кальной. – Симферополь:Таврия, 1990. – 192 с.
5. Піонтківська О. Г. Порівняльний аналіз підходів до визначення поняття соціальної активності людей похилого віку в Україні та далекому зарубіжжі / О.Г. Піонтківська // Актуальні проблеми психології. Т.7, вип.42. – 173-181 с.
6. Черниш Н. Соціологія. Курс лекцій. / Н. Черниш // Курс лекцій – Львів: Кальварія, 2003.
7. Rowe, J.D. & Kahn, R.L. (1997). Successful ageing., The Gerontologist 37. – 433–440 p.

ТЕХНОЛОГІЇ КАР'ЄРНОГО КОНСУЛЬТУВАННЯ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ПОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ

Ігнатович О.М.

lena_ignat70@ukr.net

**Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України**

Актуальність проблеми кар'єрного консультування викликана процесами розвитку системи професійної орієнтації в Україні, запровадженням нових методів і форм профорієнтаційної діяльності, зокрема перспективних підходів до психологічного консультування з питань особистісно-професійного розвитку різних категорій дорослого населення. У зв'язку зі зміною в суспільстві ставлення до кар'єрного розвитку та професійної діяльності, а також з появою потреб у працівників різного фаху до планування свого подальшого професійного шляху, проблема кар'єрного консультування дорослих набуває все більшої значущості. При цьому визначення психологічного змісту поняття «кар'єра» має деякі труднощі, що пов'язане з міждисциплінарністю розгляду і вживання цього слова, а також з відсутністю концептуального підходу до його опису в психологічних працях [7]. Наприклад, поняття кар'єри у більш широкому розумінні ототожнюється з поняттям «професійний розвиток», а при розгляді кар'єри у більш вузькому розумінні взагалі втрачається психологічне наповнення цього поняття. Як у вітчизняних, так і закордонних дослідженнях поняття «професійний розвиток» і «кар'єрний розвиток» перетинаються, при цьому недостатньо опрацьована їх специфіка. Кар'єра розглядається рядом авторів як процес і як результат. При цьому не уточнюється психологічний зміст процесу і результату кар'єри. У психологічний зміст поняття «кар'єра»

автори включають цілі, завдання, плани, мотиви, а також ряд інших понять: стратегії кар'єри, етапи, критерії, чинники. А також недостатньо опрацьовано методологічну основу для виділення цих елементів, не в повному обсязі емпірично вивчено психологічну структуру кар'єри як сукупності різноманітних елементів та їхніх взаємозв'язків [1]. Водночас існує потреба в науково обґрунтованому підході до практичної роботи з проблем кар'єрного розвитку на різних етапах професійного шляху дорослої людини. Саме тому виникає необхідність розробки науково-обґрунтованих технологій кар'єрного консультування. Це і визначило мету цієї статті: висвітлення результатів теоретичного обґрунтування, розробки та апробації технологій кар'єрного консультування викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу.

На підставі постанови Кабінету Міністрів України від 11.09.2008 р. «Про затвердження Концепції державної системи професійної орієнтації населення» № 842, Закону України «Про професійний розвиток працівників» від 12 січня 2012 р. № 4312-17, а також враховуючи складність кар'єри як явища, процесу і результату діяльності суб'єкта, підкреслюємо важливість розробки та впровадження технологій психологічного консультування дорослих з проблем кар'єрного розвитку в процесі виконання науково-дослідної роботи «Психологічний супровід навчання різних категорій дорослого населення» (2017-2019 рр.), що здійснюється науковими співробітниками відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Дослідженням психологічних аспектів побудови та реалізації професійної кар'єри як процесу і результату внутрішньомотивованого й індивідуально визначеного особистісно-професійного шляху присвячені праці Г. Зайцева, В. Біскупа, Б. Браун, Б. Бруск, С. Гледдінга, В. Калміка, І. Кондакова, Д. Сьюпера, Мак-Деніелса, С. Сотніковата ін., у яких кар'єрне консультування розглядається як допомога людині у вирішенні проблем професійного вибору, оволодіння професією, адаптації до неї і подальшої професіоналізації особистості.

Консультування з питань кар'єри є актуальним: 1) для студентів і випускників навчальних закладів, які мають намір спланувати власну кар'єру, а також зробити своє навчання більш ефективним і цілеспрямованим; 2) людей, які вирішили змінити сферу професійної діяльності, не отримують задоволення від своєї роботи, або не можуть самостійно оцінити свої професійні перспективи. Тому технології психологічного консультування з питань кар'єрного розвитку, розвиток методів та моделей консультаційної роботи викликають підвищений інтерес як у галузі теоретичного обґрунтування засад даного виду діяльності, так і в розробці конкретних практичних рекомендацій, які б дали змогу ефективно допомагати людям знайти себе у професійному житті.

Методологічним підходом до проблеми кар'єрного консультування дорослих є особистісно-професіологічний, що забезпечує єдність особистісного, діяльнісного та професіологічного компонентів особистісно-професійного розвитку людини. Перший компонент співвідноситься з визнанням особистості як мети професійного розвитку, суб'єкта і головного критерію психологічного консультування, другий полягає в тому, що діяльність – основа, засіб, умова та чинник особистісно-професійного розвитку людини.

Третій компонент відтворює взаємополучення знань людини про професію і взаємовідповідність особистості та професійної діяльності [4].

Відповідно до цього підходу психологічне консультування з проблем кар'єрного розвитку особистості розуміється як засіб недирективного психологічного впливу на людину, зокрема на процес освітньо-професійного самовизначення та забезпечення формування особистісного ставлення до професійної діяльності на основі врахування унікального життєвого ті професійного досвіду кожної особистості. Під час такого консультування у людини поступово формується готовність до усвідомленої розбудови, корекції та реалізації перспектив кар'єрного зростання, готовності розглядати себе у часі, самостійно визначити і збагачувати смисли власної професійної діяльності. Основним завданням кар'єрного консультування є формування таких способів дії, які дозволяли б самореалізуватися особистості відповідно до її кар'єрних орієнтацій, професійних ресурсів з урахуванням вимог професійної діяльності до людини.

Модель психологічного консультування різних категорій дорослого населення з проблем кар'єрного розвитку охоплює такі компоненти: діагностико-формуваельний (визначення замовлення людини і формування в неї позитивного ставлення до консультативної допомоги з проблем кар'єрного розвитку особистості); діагностико-прогностичний (визначення та аналіз очікувань людини); операційно-технологічний (вибір діагностико-консультативних засобів та реалізація стратегій, методів та технологій консультування); результативно-прогностичний (аналіз досягнених результатів, визначення подальшої мети професіоналізації особистості). Модель спрямована на допомогу у визначенні, усвідомленні та диференціації кар'єрних цілей і способів їх досягнення з урахуванням як особистісних якостей суб'єкта кар'єри, так і соціальних, організаційних, технологічних умов, що визначають процес планування кар'єри та розробки заходів, що забезпечують ефективність реалізованої кар'єрної діяльності.

Технології консультування з питань кар'єри дозволяють вирішувати широкий спектр найрізноманітніших проблем, сприяють більш успішному та цілеспрямованому-професійному розвитку різних категорій дорослого населення. Такі технології включають процедури: виявлення і оцінки кар'єрних компетенцій (особистісних характеристик, емоційно-вольових якостей, здібностей, загальної і соціальної самоефективності особистості); консультативної діяльності щодо вдосконалення рефлексії, самоконтролю і формуванні успішності як особистісної якості суб'єкта кар'єри; побудови ефективних моделей поведінки, кар'єрної діяльності та успішної міжособистісної взаємодії; профілактики регресивного розвитку особистості, попередження професійної деформації та емоційного вигорання; корекції індивідуальної концепції суб'єкта кар'єри.

У процесі реалізації завдань науково-дослідної роботи «Психологічний супровід навчання різних категорій дорослого населення»(2017-2019 рр.) відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України науковцями обґрунтовано та апробовано методи і засоби кар'єрного консультування, серед яких *психодіагностична програма виявлення і оцінки кар'єрних компетенцій викладачів та студентів професійно-педагогічного коледжу*, що складається з виявлення і оцінки особистісних характеристик,

емоційно-вольових якостей, здібностей, загальної і соціальної самоефективності особистості за комплексом психодіагностичних методик: «Мотивація досягнення успіху» (С. Пакуліна); «Учбова мотивація студентів» (А. Реан, В. Якунін, у модифікації Н. Бадмаєвої); самооцінка кар'єрного розвитку учнівської молоді «СКРУМ» (О. Ігнатович) «Морфологічний тест життєвих цінностей» (В. Сопов, Л. Карпушина); «Рівень професійної спрямованості студентів» (РПС) (Т. Дубовицька), «Шкала екзистенції» (А. Ленгле, К. Орглер); «Самоактуалізація особистості» (Е. Шострем, Н. Каліна), Самооцінка кар'єрного розвитку педагога «СКАРП» (О. Ігнатович) «Самооцінка фахової інноваційної культури педагога» (О. Ігнатович) [2;3]; *програма консультативної діяльності*, метою реалізації якої є вдосконалення рефлексії, самоконтролю і формуванні успішності як особистісної якості суб'єкта кар'єри; побудова ефективних моделей поведінки, кар'єрної діяльності та успішної міжособистісної взаємодії (індивідуальні, групові та інтернет – консультації)); *програма корекції індивідуальної концепції суб'єкта кар'єри та профілактики регресивного розвитку особистості*, цілями реалізації яких є – активізація психологічних механізмів формування у суб'єктів кар'єрного розвитку ставлення до себе як відповідальної та впевненої в досягненні професійних цілей особистості, усвідомлення своєї індивідуальної неповторності, успіху; а також попередження професійної деформації та емоційного вигорання (методи формування групової роботи та ситуаційно-рольового моделювання, тренінгових вправ, групових етюдів, рольових та професійно-спрямованих ігор, рефлексивно-проектна діяльність, тренінги).

В емпіричному дослідженні брали участь 168 осіб дорослого населення, а саме 88 викладачів та 80 студентів ККПК імені А.С. Макаренка. Виявлено, що: 1) 16% викладачів, серед яких 9% - жінки, 7% - чоловіки, а також 40 % студентів коледжу, серед яких 18% - дівчат, 22% - хлопців мають низький рівень кар'єрного розвитку; 2) середній рівень кар'єрного розвитку властивий 55% викладачів (46% - жінки, 9% - чоловіки) та 37% студентів (30% - дівчат, 7% - хлопців); 3) високим рівнем характеризуються 28 % викладачів (13% - жінки, 15% - чоловіки) та 23% студентів (11% - дівчат, 12% - хлопців), що відрізнялися усвідомлено розбудованим кар'єрним планом, наявністю стратегічних цілей та найближчих перспектив професійного розвитку.

Результати експлораторного факторного аналізу отриманих даних за методом провідних компонент з подальшим обертанням за методом Varimax дозволили виділити основний чинник успішного кар'єрного розвитку (професійна ідентичність) та чинники професійного вигорання: дифузія ідентичності, негативна ідентичність, дифузія часу, стагнація у навчанні чи роботі.

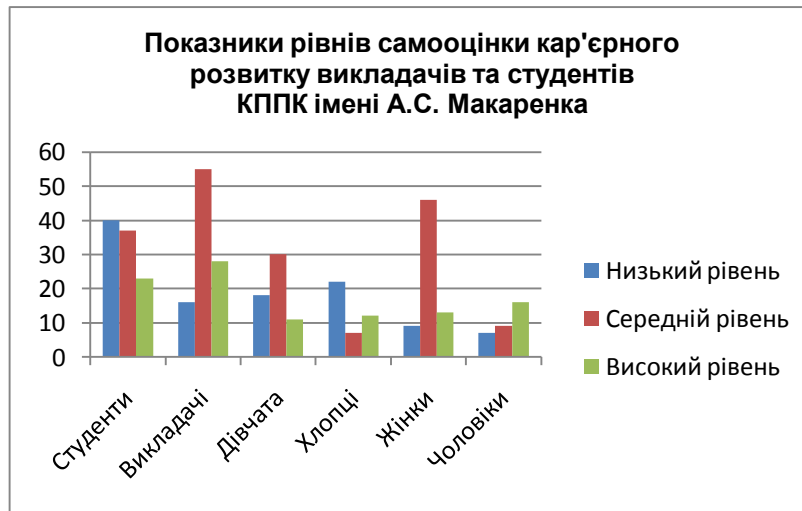


Рис. 1. Показники рівнів самооцінки кар'єрного розвитку викладачів і студентів КППК імені А.С. Макаренка

На засадах особистісно-професіологічного підходу розроблено технології кар'єрного консультування в системі психологічного супроводу навчання дорослих, що включають принципи, моделі, форми психологічного консультування різних категорій дорослого населення з проблем побудови та реалізації освітньо-професійного шляху особистості [3]. *Технологія професіологічного моніторингу* розроблена для вивчення динаміки педагогічних спеціальностей на ринку праці та оцінки професійно важливих для сучасного інноваційного педагогічного працівника якостей.

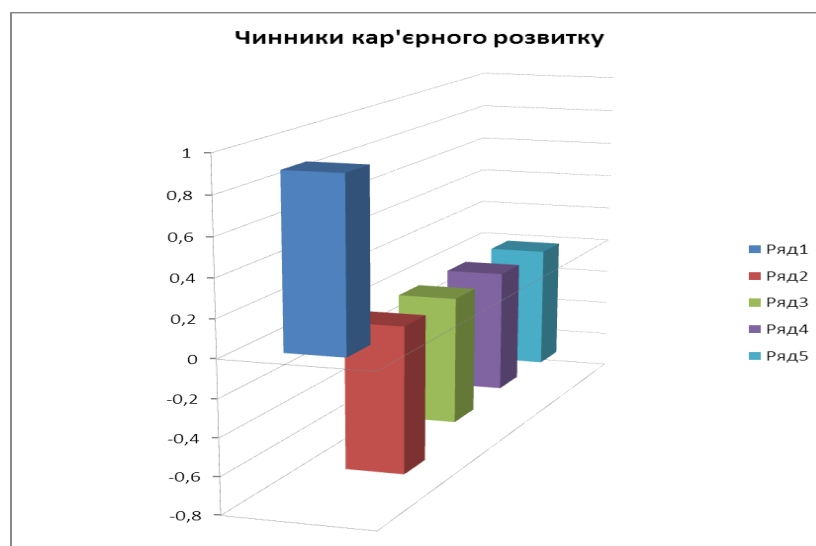


Рис. 2. Чинники кар'єрного розвитку

- Ряд 1 – професійна ідентичність;
- Ряд 2 – дифузія ідентичності;
- Ряд 3 – негативна ідентичність;
- Ряд 4 – дифузія часу;
- Ряд 5 – стагнація у навчанні чи роботі.

Результатом професіологічного моніторингу є формулювання висновків на підставі науково-обґрунтованого, діагностико-прогностичного, планово-діяльнісного спостереження за станом і зміною педагогічної професії на ринку праці; розробка професіографічного забезпечення для нових педагогічних спеціальностей та його впровадження у психологічне консультування з питань кар'єрного розвитку педагогічних працівників.

Технологія профконсалтингу включає програму, методи, форми, прийоми психологічного консультування професійних груп та колективів з питань інноваційного розвитку освітніх закладів та проблем розвитку педагогічних колективів. Адже в умовах сьогодення для забезпечення конкурентоспроможності навчального закладу необхідно забезпечити якість надання освітніх послуг на основі вивчення попиту споживачів. Тобто загальним результатом профконсалтингу є прогностичний висновок про оптимальні шляхи узгодження можливостей освітніх закладів, педагогічних колективів та потреб споживачів освітніх послуг.

Технологія кар'єрного коучингу є інструментом для консультанта-коуча, що здійснює індивідуальний супровід особистості в процесі навчання та побудови і реалізації кар'єри. Результатом кар'єрного коучингу є визначення, усвідомлення та диференціація педагогічним працівником власних кар'єрних цілей і способів їх досягнення.

Одним з провідних методів у змісті вищезазначених технологій є метод створення кар'єрограми педагога. Використання методу кар'єрограм передбачає опис оптимального особистісно-професійного розвитку педагогічного працівника для заняття ним бажаної професійної позиції та посади. Формалізоване уявлення про те, який шлях повинен пройти педагогічний працівник для того, щоб отримати необхідні знання та оволодіти потрібними навичками для ефективної педагогічної діяльності на конкретній посаді і конкретному місці праці. Кар'єрограма складається на підставі особистих запитів педагогічного працівника, рівня його професійної підготовки, кваліфікації, стану здоров'я, професійної придатності та є узагальненою схемою індивідуального професійно-кваліфікаційного зростання. Створення кар'єрограми стимулює педагогічного працівника до особистісно-професійного зростання, ефективно мотивує на досягнення результату, але є досить складним для розробки і реалізації процесом, що вимагає регулярного, швидкого та гнучкого перегляду її змісту, засобів можливостей реалізації в умовах освітнього закладу. Усвідомлюючи своє місце в освітньому закладі, стратегію власного особистісно-професійного розвитку, педагогічний працівник отримує потужний психологічний стимул для руху вперед, оскільки він пов'язує свої довгострокові плани кар'єрного зростання з планами розвитку освітнього закладу, де він працює.

За результатами попередньої апробації розроблених технологій встановлено те, що здійснення професіологічного моніторингу, профконсалтингу, кар'єрного коучингу в процесі психологічного супроводу дорослих забезпечує: 1) комплексний міждисциплінарний підхід до вирішення проблем особистості щодо кар'єрного розвитку, дозволяє враховувати складність кар'єри як явища, процесу і результату діяльності суб'єктів психологічного консультування; 2) виявлення зовнішніх і внутрішніх умов та детермінант кар'єрного розвитку людини; визначення мети, мотивів і

спрямованості особистості; 3) корекцію бачення людиною власної кар'єри (типу, виду траєкторії, досягнень, успіхів та можливих невдач в процесі реалізації кар'єри тощо); 4) профілактику регресу, синдрому вигорання; 5) зниження негативних наслідків кар'єрних криз.

Література

1. Васьківська С. В. Основи психологічного консультування: навчальний посібник / С. В. Васьківська. – К.: Четверта хвиля, 2004. – 256 с.
2. Ihnatovych O. Psychological and pedagogical technologies of selection of students in the pedagogical higher educational institutions / O. Ihnatovych // Znanstvena misel journal (Ljubljana, Slovenia). – №14, VOL.2, 2018. – P. 42-46.
3. Ігнатович О. М. Теоретико-методологічні засади психологічного консультування дорослих з проблем кар'єрного розвитку / О. М. Ігнатович // Наукова спадщина академіка Івана Зязюна у вимірах сучасності: збірник матеріалів І науково-практичної конференції (30-31 березня 2017 року) / ред.колегія: В. П. Андрущенко, В. Г. Кремень, Н. Г. Ничкало; укл. Н. В. Гузій. – К.: Вид-во НПУ імені М. П. Драгоманова, 2017 – С. 280-284.
4. Психологія профорієнтації в системі педагогічної освіти: монографія / Єгорова Є. В., Ігнатович О. М., Кобченко В. В., Литвинова Н. І., Марченко І. Б., Мерзлякова О. Л., Синявський В. В., Татаурова Г. П., Шевенко А. М.; [за ред. О. М. Ігнатович] – К.: Педагогічна думка, 2014. – 375 с.
5. Професійна орієнтація: підручник / [Єгорова Є. В., Ігнатович О. М., Кобченко В. В., Литвинова Н. І., Марченко І. Б., Мерзлякова О. Л., Синявський В. В., Татаурова-Осика Г. П., Шевенко А. М.; за ред. О. М. Ігнатович]. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 283 с.
6. Психодіагностичне забезпечення профорієнтації в системі педагогічної освіти: посібник / [Єгорова Є. В., Ігнатович О. М., Кобченко В. В., Литвинова Н. І., Марченко І. Б., Мерзлякова О. Л., Синявський В. В., Татаурова-Осика Г. П., Шевенко А. М.; за ред. О. М. Ігнатович]. – К.: Педагогічна думка, 2014. – 282 с.
7. Цымбалюк А. Э. Характеристика основных проблем психологии карьерного развития // Ярославский педагогический вестник. 2016. №6 [Електронний ресурс]. – URL: <https://cyberleninka.ru/article/n/harakteristika-osnovnyh-problem-psiologii-kariernogo-razvitiya>

ФАХОВА ПІДГОТОВКА ТА ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПСИХОЛОГІВ-КОНСУЛЬТАНТІВ

Горностаї П. П.

pavelgorn13@gmail.com

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

Підготовка психологів-консультантів – одна з форм навчання у закладах післядипломної освіти. Як відомо, у закладах вищої освіти студенти здобувають лише базовий рівень психологічної освіти, а професія консультанта – це практична діяльність, яка неможлива без опанування не лише знаннями, а й системою умінь і навичок, що важко здійснити під час навчання у ЗВО. Компетентність психолога-практика передбачає поєднання таких компонентів: а) освіти (базової плюс практичної підготовки); б) особистісного розвитку; в) професійної майстерності; г) досвіду роботи. Первинний рівень такої підготовки, достатній для того, щоб розпочати самостійну практику, можуть дати відповідні курси, де поєднуються система поглибленого оволодіння спеціальними знаннями, практична підготовка (формування практичних умінь і навичок виконання професійної діяльності) та

особистісний розвиток фахівця. Останній, включаючи опрацювання власних психологічних проблем, є однією з важливих, якщо не головною умовою творчості психолога-консультанта або психотерапевта.

Опанування консультативними технологіями (як одним з «найбільш практичних» видів діяльності) має бути практико-орієнтованим, хоча, різні методи навчання є нерівнозначними в контексті «наближення» до практики. Сучасні тренінги підготовки психологів-практиків використовують здебільшого такі практичні методи, як аналіз практичних ситуацій, групові дискусії, тренінги навичок, окремі техніки психотерапії та інші активні форми [1; 2; 4; 10 та ін.]. В тренінгах вирішуються найрізноманітніші завдання, більшість з них відрізняється від традиційних методів вищою активністю, мотивацією, залученням творчості тощо. Хоча, в багатьох тренінгових програмах використовується здебільшого «розмовний жанр», тобто, вони традиційно спираються на мову і мовлення, інтелект, пам'ять, сприймання тощо.

Набагато прогресивнішим є використання *методів дії*, яке може здійснюватися на будь-яких рівнях професійної підготовки, особливо – післядипломної, розрахованої на роботу тренера з малими групами. Мета такого навчання в руслі «драматичного» підходу – формування базових навичок консультування, засвоєння консультативних технік в контексті рольового моделювання консультативної взаємодії.

Ще більш ефективними є форми підготовки, що базуються на реальній практиці, яка дозволяє засвоювати методики і технології консультування. Це можливе у так званих *навчально-терапевтичних групах* професійного навчання психологів-консультантів, де є можливість поєднувати тренінгові форми навчання з самою практикою студентів, тобто отримувати практичні навички при виконанні реальних професійних дій [5, с. 45-48; 6]. Програма такого навчання охоплює чотири основні напрями: 1) теорія і методика консультування; 2) тренінг навичок консультування; 3) індивідуальна та групова супервізія; 4) особистий клієнтський досвід. Вона розрахована на 2 роки навчання і охоплює 460 навчальних годин.

Перший напрям побудований на лекційно-семінарській формі з прикладами і практичними вправами. В його основі – засвоєння системи спеціальних знань про закономірності процесу консультативної допомоги, генезису проблем людини, основи практичних методів роботи з клієнтом, а також розроблений автором проблемний підхід у консультуванні [5]. *Проблемний підхід* спирається на ряд теоретичних принципів і пропонує практичні техніки ідентифікації проблеми та проблемного аналізу, які використовуються в роботі з клієнтами. Предметом, як теоретичного аналізу, так і практичного впливу є *психологічна проблема* клієнта. У широкому розумінні, проблема – це надмірне загострення протиріч в житті і розвитку людини, які вона не здатна подолати власними силами. Приклади психологічних проблем: невдоволення собою, низька самооцінка, невпевненість у собі, комплекси; негативні емоції, нав'язливі або такі, що створюють складності собі та/або навколишнім; психічні травми та їх наслідки (в тому числі й віддалені); конфлікти, їх наслідки та пов'язані з ними переживання; труднощі спілкування, аж до неможливості встановлювати близькі стосунки; життєві кризи та кризи стосунків і багато інших. Проблеми

можуть бути усвідомленими і неусвідомленими, явними або латентними, відповідати реаліям або бути надуманими.

Одним із принципових положень підходу є погляд на проблему не як на негативну перешкоду на шляху розвитку, яку потрібно усунути, а як на нормальне явище, притаманне будь-якому розвитку, виступаючи його рушійною силою. Будь-які якісні зміни в психології людини є результатом розв'язання суперечностей, виходом з криз, які суб'єктивно можуть переживатися як психологічні проблеми.

Результатом психологічної допомоги ми вважаємо вирішення людиною своїх психологічних проблем, з якими вона не впоралася сама, і з приводу яких звернулася до консультанта. Невирішені особистісні проблеми гальмують розвиток, ведуть до появи дисгармоній. Чим меншим арсеналом засобів самостійного вирішення своїх проблем володіє людина, тим більшою мірою вона потребує психологічної допомоги, суть якої – в максимальному проясненні для клієнта його проблеми. Вирішення проблеми – це така робота з проблемою, в результаті якої людина не лише долає свої труднощі, але і «переживає» їх (термін Ф. Е. Василюка [3]), збагачує свій досвід, гармонізує власне життя, тобто піднімається на якісно новий рівень життя, набуваючи нові життєві навички як ресурси вирішення життєвих завдань. В рамках проблемного і драматичного підходів в якості одного з основних психотерапевтичних механізмів ми розглядаємо *рольове переживання*.

Іншим важливим положенням проблемного підходу є розгляд проблеми з точки зору принципу причинності, яка розуміється діалектично, допускаючи елементи індетермінізму (ми називаємо це імовірнісним детермінізмом). Як кожне явище, проблема має свої детермінанти. Завжди існують певні умови, як об'єктивні, так і суб'єктивні, які призвели до загострення протиріч. Ці фактори, в свою чергу, залежать від явищ, які їх викликали. Правильніше говорити про причинно-наслідкові ланцюжки, які перетинаються і розгалужуються, виходячи з раннього дитинства, внутрішньоутробного періоду розвитку, а іноді навіть – з дитинства батьків.

Однак прояснити всю картину розвитку психологічної дисгармонії на практиці буває важко, а іноді й неможливо, тим більше вплинути на них, усунувши їх причини, якщо останні знаходяться в далекому минулому. Але це і не потрібно. Психолог має справу не з усією сукупністю проблем, а з тими, які не втратили актуальності в нинішній ситуації. Навіть з «минулими» проблемами він працює в ситуації «тут і тепер», маючи справу з «проблемним ядром» особистості, яке існує сьогодні. Підсумовуючи, можна стверджувати, що важливою метою теоретичного напряму підготовки є формування професійного мислення психолога-консультанта.

Другий напрям побудований на активних формах навчання і реальній практиці всередині групи з обміном досвідом і процес-аналізом кожної консультаційної сесії. Одним з методів, що використовується в таких формах навчання, є практичні «кейси» [4; 10], які можуть пропонуватися не тільки тренером, а й самими учасниками, ситуаційні задачі можуть опрацьовуватися в формі рольової гри з подальшим процес-аналізом.

Основою даного напряму навчання є реальна консультативна і психотерапевтична практика в групі, яка виконує дві мети: особистісний розвиток студентів та вивчення професійної моделі, на якій відбувається

засвоєння консультативних умінь. Реальні сеанси консультативної роботи в групі студенти не лише спостерігають, вони під керівництвом тренера аналізують ситуацію, здійснюють рефлексію важливих моментів, уточнюють гіпотези, продумують варіанти можливих втручань на наступних етапах допомоги і роблять багато іншого, тобто здійснюють ретельний процес-аналіз [5, 82-83; 7; 8; 9, 225-236]. Він є однією з найважливіших форм навчання консультантів, коли після сеансу психологічної допомоги в групі, студентами за допомогою тренера фактично закріплюється в їхньому досвіді технологія консультативної допомоги. На завершальному етапі навчання кожен студент сам описує і аналізує власну роботу з клієнтом у формі підсумкової письмової роботи, яка обговорюється в групі.

Матеріал процес-аналізу можна умовно поділити на три групи. Перша стосується вивчення загальної інформації про клієнта і його життєву ситуацію (вік, сімейний стан або наявність особистих відносин, діти, батьківська сім'я тощо), а також необхідні дані анамнезу; діагностично важливі моменти на консультації (особливості поведінки, емоційні реакції, акценти в висловлюваннях та інші психологічні ключі); власні реакції консультанта, почуття, інсайти, здогадки. Фіксуються найважливіші моменти, характерні деталі, ключова інформація.

Друга група представляє собою аналітику консультаційного процесу: консультаційні гіпотези, цікаві спостереження, закономірності; діагностичні висновки, характеристика проблем клієнта, гіпотези про причини і витoki його ускладнень; консультативні завдання (що бажано змінити, що клієнт хоче отримати в результаті роботи). Це найважливіший етап процес-аналізу, це своєрідна «кухня» психологічної допомоги, в якій «вариться» весь інформаційний масив: спостереження, задуми, сумніви, припущення.

Третя група стосується планування роботи та перспективу: прогнози, оцінювання можливостей тих чи інших змін; передбачення результативності втручань, їх коригування на майбутнє; стратегії і тактики розвитку терапевтичних відносин, загальні та віддалені цілі роботи. Завдяки цьому етапу для подальшої допомоги клієнту готуються інструменти для роботи, формулюються завдання, що виникають в процесі консультативної взаємодії. Це не готовий план, а лише певна система координат, в якій можна більш осмислено ставити різні завдання. Це своєрідна «карта польоту», яка показує безліч можливих маршрутів з їх перевагами і ризиками.

В процес-аналізі варто звернути увагу на терапевтичні контракти з клієнтом на різних етапах, з усіма змінами, уточненнями і доповненнями. Важливо також відзначити, наскільки ці контракти виконуються, з відповідними висновками та гіпотезами. Завдяки процес-аналізу, описуючи та аналізуючи ситуацію, студенти не просто відтворюють хід консультування, а більш активно працюють з матеріалом, концентрують увагу на таких нюансах, які раніше випадали з поля зору. Вони саме аналізують проблему, знаходять цінні думки, яких не було в самому сеансі.

Третій напрям охоплює розбір реальних випадків з власної практики студентів в рамках індивідуальної та групової супервізії. Поняття супервізії зараз міцно увійшло в професійний лексикон практичної психології. Консультування і психотерапія – особливі види діяльності, де головним інструментом допомоги є сама особистість фахівця. Тому для підготовки

психотерапевта або консультанта за сучасними стандартами обов'язковими є особиста терапія і супервізія.

Ця форма підвищення кваліфікації психолога-консультанта є ефективною. Професійна супервізія так само відрізняється від простого обміну думками між фахівцями, як і психотерапія від розмови «по душах» за чашкою чаю на кухні (яке теж дуже корисно, але не може вирішити всі завдання). Перш Насамперед, в супервізії обов'язкова наявність контрактних відносин, де позначені ролі учасників і рамки взаємодії. На відміну від обміну думками, супервізія не тільки дає методичну підтримку, а й допомагає прояснити особистісні фактори, що заважають ефективним взаєминам між психологом і клієнтом («сліпі плями», неусвідомлені контрпереноси, інші неопрацьовані проблеми).

Під час навчання проблемно-орієнтованому консультуванню на супервізійних сеансах можуть використовуватись різноманітні техніки з арсеналу «методів дії»: клієнтське інтерв'ю; відпрацювання взаємних переносів і контрпереносів; робота з різними его-станами; «драматичний трикутник»; «супервізійне дзеркало»; супервізійна психодрама та соціограма [5, 172-174]. Використання методів дії дозволяє вирішувати проблему на різних рівнях: раціональному, емоційному, тілесному, а не тільки на інтелектуальному, як це часто відбувається при традиційній супервізії. Хоча техніки – це лише інструменти в аналізі консультативної проблеми. Головне в такій роботі – це досвід, інтуїція і творчість супервізора (яким в даному випадку виступає тренер), його розуміння ситуації та особистості психолога (в даному випадку – студента навчальної групи) і його клієнта. Не слід забувати, що головний пріоритет – це інтереси клієнта, які повинні бути захищені в рамках даного виду психологічної допомоги та навчання. Техніки дозволяють використовувати додаткові ресурси психолога (студента), пропонуючи йому нові ігрові ролі, в груповій роботі – підключити творчий потенціал групи з її груповим несвідомим, розширити горизонти бачення, використовуючи велику кількість інших точок зору.

Четвертий напрям спрямований на вирішення конкретних психологічних проблем учасників групи в режимі реального консультування і психотерапії. Він переслідує дві мети: консультаційну та психотерапевтичну допомога учасникам і методичну підготовку студентів, які вчаться на реальній практиці. Це здійснюється під час процес-аналізу консультативних сесій, що реалізується в другому напрямі роботи, про який ми говорили вище. На завершальному етапі навчання консультативні сеанси в групі проводять самі учасники при супервізійній підтримці тренера.

Особистий клієнтський досвід є дуже важливим для майбутніх фахівців, оскільки він не лише допомагає подивитись на процес консультування зсередини, а й опрацювати основні власні проблеми. Дослідження психологом власних проблем дуже корисно в методичному плані, оскільки дозволяє опанувати навичками проблемної діагностики. Воно починається з перших етапів консультативного процесу і являє собою досить складне мистецтво, в якому суттєву роль відіграє практичний досвід і творча інтуїція психолога. Її значення надзвичайно велике, тому що дозволяє, з одного боку, структурувати не тільки інформацію, отриману від клієнта, а й сам процес консультування, а

з іншого – отримати матеріал, що дозволяє визначати конкретні форми психологічної допомоги.

Не менш важливим результатом психотерапевтичної роботи над собою є формування стійкої професійної позиції психолога-практика, на яку не повинні руйнівню впливати невдачі, а тим більше – якщо бажаний результат знаходиться за межею можливого, і його недосяжність і невдачею то назвати не можна. Сюди слід додати відсутність нездорового перфекціонізму, страху помилок, здатних перекреслити вашу значимість у власних очах. Якщо визнати факт власної недосконалості як норму, дати собі право на помилку, то помилок, як не дивно, стане менше, бо різко знизиться їхня ціна, вони втратять своє демонічне значення.

Для досягнення такого «рівня позитивності» повинна бути добре опрацьована професійна самооцінка психолога. Показниками незрілості самооцінки є: часто відвідуване почуття ревнощів і заздрощів по відношенню до успішних колег; дуже болісне переживання невдач, застрявання в них; переважання мотивації конкуренції, успіху («Я повинен бути кращим за інших») над мотивацією самовдосконалення («Мені подобається процес самопізнання»); страх виявитися некомпетентним. Показниками зрілості є: стійке позитивне ставлення до своїх професійних ролей; ставлення до невдач як до корисного досвіду, вміння прощати себе за свої помилки; переважання задоволення від самого процесу роботи над задоволенням від позитивної оцінки, похвали.

На основі викладеного вище можна дійти висновку, що запропонований формат фахової підготовки психологів-консультантів має багато переваг перед іншими аналогічними формами навчання. Комплексний підхід, що включає методичну і практико-орієнтовану теорію, тренінгову підготовку, реальну практику і особистісне опрацювання як клієнта стає можливим в процесі навчання консультантів в навчально-терапевтичних групах, куди приходять практики з певним консультативним досвідом. Така ситуація є найбільш оптимальною з урахуванням специфіки навчальної програми і завдань професійної підготовки.

Навчально-терапевтичні групи мають позитивні відмінності від чисто навчальних або психотерапевтичних. По-перше, в них є більша різноманітність ролей: студента (учня), клієнта психотерапії, психолога-консультанта, психолога-дослідника. По-друге, там можлива ефективна професійна рефлексія. По-третє, в цих групах дуже важлива система групових відносин і розвиток групи в цілому. Незважаючи на навчальну спрямованість, там відбуваються глибокі реальні психотерапевтичні процеси, розвиваються сильні і стійкі зв'язки, що піднімають їх на рівень терапевтичних відносин. Навчання в них будується з зануренням у реальне психотерапевтичне середовище. Ефективність такої роботи доведена власним досвідом автора, який протягом останніх 15 років провів і випустив 14 навчально-теоретичних груп (близько 200 учасників).

Література

1. Бадалова М. В. Тренінг інтелектуальних навчальних консультування. Практическое руководство / М. В. Бадалова. – Севастополь: Стрижак-пресс, 2003. – 214 с.

2. Бурнард Ф. Тренинг навыков консультирования / Ф. Бурнард. – СПб. : Питер, 2002. – 256 с.
3. Василюк Ф. Е. Психология переживания (анализ преодоления критических ситуаций). / Ф. Е. Василюк – М. : Изд-во МГУ, 1984. – 200 с.
4. Васьковская С. В., Горностай П. П. Психологическое консультирование: Ситуационные задачи / С. В. Васьковская, П. П. Горностай. – К. : Вища школа, 1996. – 192 с.
5. Горностай П. П. Консультативная психология: Теория и практика проблемного подхода / П. П. Горностай. – К. : Ника-Центр, 2018. – 400 с.
6. Горностай П. П. Професійний розвиток практичного психолога в навчально-терапевтичних групах / П. П. Горностай // Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. статей / За ред. В. Г. Кременя, М. Ф. Дмитриченко, Н. Г. Ничкало. – К.: НТУ, 2015. – С. 312-320.
7. Джейкобс Д., Дэвид П., Мейер Д. Дж. Супервизорство. Техники и методы корректирующих консультаций / Д. Джейкобс, П. Дэвид, Д. Дж. Мейер; пер. с англ. – СПб. : Б.С.К., 1997. – 235 с.
8. Кулаков С. А. Практикум по супервизии в консультировании и психотерапии / С. А. Кулаков. – СПб. : Речь, 2002. – 236 с.
9. Руководство по психодраме / Под редакцией М. Карп, П. Холмса и К. Б. Таувон / пер с англ.. – К. : Изд. П. Горностай, 2013. – 344 с.
10. Хиггинс Р. Методы анализа клинических случаев: Руководство для начинающих психотерапевтов / Р. Хиггинс; пер. с англ. – М. : Когито-Центр, 2003. – 168 с.

ПСИХОЛОГІЧНА ПІДТРИМКА ВЧИТЕЛЯ ЯК СУБ'ЄКТА ПЕДАГОГІЧНОГО ВПЛИВУ

Завгородня О.В.

zolen1958@gmail.com

Інститут психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Вплив учителя, що здійснюється в ході його взаємодії з учнями (на заняттях або поза ними – у процесі навчання та виховання) має низку педагогічних і психологічних функцій – зокрема, створення сприятливих психологічних умов пізнавальної активності учнів, атмосфери співпраці (в учнівській спільноті і з педагогом), залучення до навчання, збудження інтересу, підтримку емоційного благополуччя дітей та їх здатності до зосередженої роботи, заохочення критичного і творчого мислення, тощо. Втім можна відзначити, що неконструктивні впливи вчителя, зумовлені, зокрема його власними неопрацьованими психологічними проблемами, не тільки не приведуть до бажаної мети, а й загальмують розвиток особистості дитини, заблокують для неї шлях до творчості і самоактуалізації. Професійність впливу педагога передбачає його автентичність, внутрішню узгодженість, позитивну Я-концепцію, усвідомлення власних можливостей у контексті взаємин з учнями. Важливим (хоча недостатнім) чинником конструктивності впливу є поінформованість вчителя щодо всіх аспектів проблеми, а також володіння психотехніками впливу. Отже, набуває актуальності інтегративний підхід до забезпечення інформаційної та психологічної підтримки вчителя як суб'єкта впливу на учнів.

Категорія психологічного впливу розглядається в різних контекстах – психології особистості, педагогічного спілкування, малих соціальних груп,

психотерапії [2; 5; 10; 12; 21; 23 та ін.]. «Психологічний вплив – це вплив на психічний стан, думки, почуття й дії іншої людини за допомогою винятково психологічних засобів (вербальних, паралінгвістичних або невербальних), з наданням йому права й часу відповідати на цей вплив» [23, с. 125]. Психологічний вплив може розглядатися як процес, що змінює вираженість різних аспектів активності суб'єкта (зовнішньої або внутрішньої), і як результат зазначених змін. Вплив може бути: довільний і мимовільний; прямий і непрямий; безпосередній і опосередкований; очевидний і прихований; короткочасний і тривалий [5].

Системний аналіз психологічного впливу охоплює питання його атрибутів, структури, функцій, стратегій здійснення, мішеней впливу, методів, видів, генези. В структурі психологічного впливу виокремлюють такі складові: 1) суб'єкт (ініціатор) психологічного впливу; 2) реципієнт психологічного впливу; 3) цілі; 4) дії; 5) результати психологічного впливу [13]. «Мішенями» впливу позначають якості, характеристики реципієнта, на які ініціатор спрямовує вплив.

У трактуванні педагогічної взаємодії та впливу особливої важливості і продуктивності набуває застосування інтегративних моделей. Розвитку інтегративних тенденцій в психології з останніх десятиліть ХХ ст. сприяла низка передумов [11; 27 та ін.]. Ідею інтеграції різних засобів психологічного впливу закладено в сутності особистісно орієнтованої педагогіки, у внутрішній логіці її розвитку, оскільки вплив вчителя, фокусуючись залежно від типу виховально-навчальних завдань переважно на певному аспекті психологічного буття і функціонування (когнітивній, поведінковій, емоційно-ціннісній, пізнавально-мотиваційній сфері учня тощо), не може не враховувати інші. Важливе значення також має залучення дитини в активну взаємодію з іншими дітьми в процесі використання інтерактивних технік в навчально-виховному процесі, коли складаються умови інтенсивного впливу на всі аспекти особистості, опрацьовані в межах різних психологічних орієнтацій. Передумовою розвитку інтегративного підходу є вивчення чинників конструктивності та дієвості психологічного впливу, притаманних різним його формам. Залежно від того, що набуває пріоритетного значення у трактуванні педагогічної взаємодії, впливу учителя, наданні необхідної йому психологічної підтримки, на чому переважно зосереджується увага, можна говорити про домінування позицій психодинамічного, когнітивно-поведінкового та феноменологічного (гуманістичної та екзистенційної спрямованості) підходів.

Згідно з психодинамічним підходом вважається, що, з одного боку, дитина розглядає вчителя як заступника батьків. Вона приходить у школу з настановами, мотивами, які сформувались в сім'ї, намагається їх реалізувати. З іншого – вчитель, свідомо чи несвідомо, завжди виступає проти подібного переносу. Частіше за все це виявляється в неусвідомлюваних емоційних реакціях педагога щодо учня – його прийнятті або відторгненні. Водночас, вчитель може несвідомо переносити переживання власного дитинства на свої стосунки з учнями, отже, характер цих стосунків залежить від ступеня особистісної зрілості самого вчителя. Підкреслюється також значення неусвідомлюваної мотивації при виборі професії педагога, яка теж може стати джерелом труднощів взаємин вчителя і учня. Наприклад, якщо учитель несвідомо уникає конфронтації зі світом дорослих, то це часто знаходить вияв

в посиленні авторитарності у ставленні до учнів, за якою приховується почуття невпевненості. Сприятливою для успішної інтеграції дитини в школі буде ситуація, коли вчитель реалізує образ «ідеального батька (матері)», в зв'язку з чим підкреслюється значення глибокої психологічної підготовки вчителів [22; 24; 28].

У контексті поведінково-когнітивного підходу проблема конструктивності впливу вчителя тісно пов'язана з увагою до його стилю спілкування з дітьми (поведінковий аспект) та системи його педагогічних переконань, очікувань, вимог до себе та учнів (когнітивний аспект). Стиль педагогічного спілкування – відносно стійкий спосіб організації діяльності та спілкування. Стиль включає в себе систему очікувань та вимог, які ставляться до учнів, та певне ставлення вчителя до учня в цілому.

Феноменологічний підхід об'єднує різні варіанти гуманістично та екзистенційно орієнтованих психологічних концепцій. Інтеграція поведінково-когнітивного підходу з феноменологічним сприяє увазі до творчого потенціалу педагога та його використанню під час вдосконалення індивідуального стилю спілкування. Водночас, провідна мета феноменологічного підходу полягає у підтримці буттєвої мотивації особи, подоланні смислодефіцитарних станів, пов'язаних з екзистенційним вакуумом, допомозі людині бути здатною до самопізнання, саморозвитку, реалізації особистісного потенціалу. Важливим є формування позитивної Я-концепції, рефлексія свого емоційного стану, почуттів і прагнень; самореалізація у сфері професійної діяльності, а в контексті взаємин з учнями - усвідомлення особистісного розвитку і здоров'я дитини як найбільших цінностей.

Професіоналізм вчителя передбачає уміння створити умови фасилітації особистісного зростання (персоналізації) дитини. Існують відмінності, а часом, і суперечності між соціалізацією, метою якої є соціальна інтеграція, та персоналізацією (особистісним зростанням в розумінні гуманістичної психології), спрямованою на самореалізацію особи. Соціалізація здійснюється через ототожнення з лідером, з групою, що дає відчуття захищеності; інтеріоризацію та присвоєння уявлень, норм, правил, цінностей, компетентності; ініціацію певною групою; включення у різноманітні мережі соціальних відносин. В результаті досягається соціальна інтеграція. Завданнями персоналізації є автономність; критичне осмислення групових уявлень, норм, цілей; ієрархізація цінностей; орієнтація у соціумі відповідно до власного життєвого проекту, самореалізація [29].

У більшості досліджень вивчається педагогічна взаємодія, ставлення вчителя до учня, зв'язок між різними аспектами їх функціонування (у когнітивній, поведінковій, емоційно-ціннісній, пізнавально-мотиваційній сферах), що, власне, налаштовує на інтегративний підхід.

Педагогічна взаємодія охоплює такі складові: 1) педагогічне ставлення; 2) педагогічне спілкування і 3) педагогічний вплив. Педагогічне ставлення трактується як особистісно значуще, образне, ціннісно-емоційне та когнітивне відображення людьми один одного, як внутрішній стан особистості, викликаний іншою людиною. Охарактеризовано такі типи ставлення педагога до учнів: стійкий позитивний, пасивно-позитивний; нестійкий; відкрито-негативний; пасивно-негативний. Дослідження показало, що вчителі початкових класів з позитивним ставленням до дітей більш точно уявляють

особисті схильності учнів, їх стосунки та позиції в системі міжособистісного спілкування. Ще більш чітко ця тенденція виявилась у вчителів середніх та старших класів. Автори пояснюють відмінності тим, що вчителів з позитивним ставленням до дітей відзначає більш глибокий інтерес до внутрішнього світу школярів, вони намагаються створити умови для їх особистісного розвитку [12].

Педагогічне спілкування – вербальна або невербальна поведінка, яку можна спостерігати в процесі розвитку та формування міжособистісних стосунків. Схарактеризовано авторитарний (імперативний, автократичний), демократичний та ліберальний стилі педагогічного спілкування [1; 15; 20; 25 та ін.], а також – діалогічний, довірливий, рефлексійний, альтруїстичний, маніпулятивний, псеводіалогічний, конформний та монологічний типи педагогічного спілкування [9]. Вивчення індивідуального стилю спілкування учителя (як переваги певних мотивів, мети, способів виконання та оцінки результатів) показало його залежність насамперед від особистісних та соціально-психологічних чинників [15].

Педагогічний вплив доцільно спрямовати на досягнення позитивних змін психологічних характеристик вихованця (потреб, настановлень, моделей поведінки), орієнтований на благо дитини (розвиток її особистості, психічне благополуччя, надання їй можливості самостійно і усвідомлено робити вибір, стаючи суб'єктом власного життя тощо), а не на власні інтереси вчителя, зручність дитини для нього [16]. З метою впливу вчитель намагається подолати захист і бар'єри учня, змінити його психологічні характеристики або моделі поведінки в потрібному напрямку.

Дослідники виокремлюють три стратегії впливу: імперативну, маніпулятивну, розвивальну [10]. Г. О. Балл порівнює діалогічні та монологічні (імперативні та маніпулятивні) стратегії в освітньому контексті. Імперативні впливи, за його визначенням, переважають в авторитарних суспільствах та освітніх системах і, транслюючи однакові та обов'язкові для всіх норми, ставлять кожного, хто навчається, у положення «автомата – приймача норм» і перешкоджають будь-яким відхиленням у його функціонуванні [2]. З огляду на супротив учнів, вчителі озброюються різноманітними санкціями – примус, заборона, ізолювання. Дитина стає або конформною, або ж негативістично налаштованою, втрачає бажання вчитись [1]. Водночас індиферентна до глибинних структур реципієнта імперативна стратегія може бути ефективною в екстремальних ситуаціях [21].

Маніпулювання діє в обхід внутрішнього контролю реципієнта впливу [21]. Маніпулятивні стратегії беруть до уваги суб'єктні, діяльнісні властивості реципієнта, проте організують його діяльність таким чином, щоб досягти власних цілей (що, природно, можуть як суттєво відрізнятись від цілей того, хто навчається, так і збігатися з ними) [2].

Розширення простору свободи учнів пов'язано із наданням переваги діалогічно-творчій стратегії впливу на особистість, порівняно з імперативною та маніпулятивною стратегіями. Така стратегія орієнтована на тривалий ефект, на розвиток особистості, здійснюється в процесі діалогу [2, 21]. Віддання безумовного пріоритету діалогічним стратегіям в освіті (яке є неодмінною умовою її гуманізації, особистісної орієнтації) не виключає використання монологічних стратегій. Вони необхідні тією мірою, якою суб'єкт

освітнього впливу, відстоюючи певні світоглядні, ціннісно-смыслові позиції, транслює нормативні компоненти культури (знань, умінь тощо). Важливим питанням є співвідношення й сполучення різних стратегій [2].

Переживання дитиною радості, щастя є важливим показником її емоційного благополуччя, зберігає її здоров'я. Проте за результатами проведених досліджень, тільки кожен третій учень почуває себе у школі захищено, майже третина опитаних школярів (30,8%) в школі часто переживають негативні емоції. Серед причин учні називають, зокрема, такі: приниження з боку вчителя, упереджене ставлення педагога, небажання вчителя зрозуміти школяра, допомогти йому, байдужість до його проблем тощо [16]. Синдром психогенної шкільної дезадаптації, що спостерігається приблизно у 5-8% школярів, визначається як «психогенне захворювання та психогенне формування особистості дитини, що порушує суб'єктивний та об'єктивний статус учня в школі та сім'ї і ускладнює його розвиток» [6, 89]. В учнів початкової школи цей синдром переважно пов'язаний з порушеннями в системі «учень-вчитель». Вчитель для першокласника втілює шкільні норми, правила, вимоги; під його впливом складаються також стосунки дитини з однокласниками, ставлення до себе, самооцінка [9; 19].

Виявлено такі чинники деструктивного впливу педагога: особистісна тривожність та надконтроль поведінки через домінування чи гіперопіку веде до зниження соціальної активності дітей; поведінкова агресивність педагогів на тлі неадекватного самооцінювання означає, що вони неусвідомлено провокують відповідні реакції дітей; байдужість, формальне ставлення до чуттєвої, незбалансованої і незахищеної дитини руйнує можливості порозуміння з нею, блокує розв'язання її проблем; неадекватне ставлення до себе і слабо диференційований образ «Я» говорить про те, що педагог недостатньо розуміє себе, усвідомлює свої власні проблеми і, відповідно, не в змозі зрозуміти дітей [17]. В контексті педагогічного впливу вивчалась залежність між рівнем домагань та ригідністю вчителів і особливостями формування рівня домагань у учнів. Виявилось, що висота рівня домагань педагога не впливає на формування рівня домагань першокласників. А високий рівень ригідності вчителя знижує рівень домагань учнів: діти, які навчаються у ригідних педагогів бувають більш схильними до стереотипних форм поведінки [8]. Показано, що флексибільні вчителі, порівняно з ригідними, сприяють підвищенню гнучкості мислення учнів при розв'язанні ними інтелектуальних задач, а також впливають на їх мотиваційну сферу, що знаходить виявлення в посиленні мотиву «бути високоваріативним» [26]. Позитивний вплив на учнів здійснює уміння учителя створити атмосферу довіри та психологічної безпеки [25]. Також встановлено, що високоемпатійний педагог сприяє розвитку суб'єктності учня, тобто його автономності, самоконтролю, відповідальності за результати як навчання, так і поведінки; а у низькоемпатійних вчителів спостерігається недооцінка значущості емпатії в педагогічному процесі [7]. Наші дослідження засвідчили відносно високий рівень емпатії та особистісної децентрації загалом і водночас недостатність автономізації, конформні настановлення більшості вчителів – як жінок, так і чоловіків [3].

Аналіз результатів досліджень з проблеми впливу педагога на учня свідчать про нагальну необхідність поглибленого розуміння вчителя і як

суб'єкта, і як реципієнта впливу та надання йому необхідної психологічної підтримки. Професійність впливу учителя досягається шляхом розвитку його особистості, посилення автентичності, внутрішньої екзистенційної сповненості, позитивного сприйняття себе та інших, здатності розв'язувати конфлікти. Тому актуальними є питання пошуку шляхів і засобів психологічної підтримки вчителя, яка б була спрямована, з одного боку, на мобілізацію особистісних та професійних ресурсів учителя, а з іншого, – опанування ним психотехніками конструктивного впливу.

Методологічна основа наших пошуків – інтегративно-екзистенційний підхід [4]. Попри інтегративність підходу, зокрема, орієнтацію на сполучення напрацювань психодинамічного, поведінкового, когнітивного та інших підходів (у розумінні людини, її спонук, поведінки та відповідній психологічній практиці), провідне значення ми надаємо духовно-екзистенційним станам та виявам особи (не ігноруючи інші, але й не редукуючи людину до них). З таких позицій акцентується стан екзистенційної (буттєвої) сповненості особи, що характеризує її вільне, відповідальне, автентичне самовиявлення, емоційно-духовну повноту, насиченість життя. А складно детерміновані порушення професійного здоров'я (зокрема, вигорання) можна тлумачити як розлади, що характеризуються дефіцитом буттєвої сповненості, відчуттям безглуздості, марнування життя, збайдужіння – стани, яким передують упродовж тривалого часу самовідчуження у професійній діяльності замість самоздійснення, неможливості втілити власні цінності, [14; 18].

Інтегративно-екзистенційний підхід конкретизовано щодо обговорюваної проблеми у *інтегративній моделі психологічної підтримки вчителя як суб'єкта впливу на учня* (одним із завдань якої є профілактика можливої професійної деформації вчителя, і, відповідно, деструктивних впливів на учня, які переважно не усвідомлюються педагогом). Модель запропоновано з урахуванням можливостей та дієвості психодинамічного, поведінково-когнітивного та феноменологічного підходів.

З позицій психодинамічного підходу психологічна підтримка має бути спрямована на рефлексію учителем власних почуттів і проєкцій щодо учнів, які пов'язані з минулими подіями та переносяться в сьогодення, на сприяння усвідомленню учителем неконструктивних родинних сценаріїв як можливих причин виникнення труднощів та проблем у стосунках.

З позицій когнітивно-поведінкового підходу психологічна підтримка має спрямовуватися на рефлексію та ревізію ірраціональних настановлень та переконань щодо учня, неадекватних форм мислення, на корекцію поведінки, зокрема стилю спілкування учителя, розвиток умінь саморегуляції; на освоєння професійно адекватних форм поведінки, формування конструктивного індивідуального стилю педагогічної взаємодії.

З позицій феноменологічного підходу психологічна підтримка вчителя має бути спрямована на визнання цінності та унікальності його особистості, права на повагу і свободу, орієнтована на створення безпечної атмосфери, в якій учитель може вільно виражати свої почуття, прийняти новий досвід, можливо, досягнути своєї покликання, віднайти смисл, відчути свободу власного вибору та екзистенційну сповненість.

Інтегративну модель психологічної підтримки вчителя сформовано на основі таких принципів:

- гнучкого поєднання переваг та застосування стратегій різних підходів; використання форм та методів, які мають найвищу ефективність та найбільшою мірою відповідають ситуації і завданням підтримки;
- цілісності (об'єктом підтримки є особистість в цілому, а не окремі структури чи функції); унікальності (врахування індивідуальної своєрідності особи, відмову від орієнтації на загальну для всіх «норму-патологію»);
- врахування культурної своєрідності особи та її ціннісно-смыслових преференцій);
- активності особи в її інтраперсональній роботі (самопізнання, налаштованість на прийняття психологічної підтримки, опрацювання власних стратегій розвитку);
- пріоритету внутрішнього (якість підтримки вчителя визначається передусім за проявами в нього емпатії, метамотивації, самоактуалізаційних особистісних якостей, а потім і змін в стилі поведінки);
- зворотного зв'язку та позитивного досвіду (досвід взаємодії із зворотним зв'язком дає змогу перевірити ефективність різних форм, стилів поведінки, набути й апробувати нові, які є більш конструктивними);
- психологічно безпечної атмосфери (в ході здійснення психологічної підтримки створення атмосфери довіри, співпереживання, поваги, захищеності, що сприяє саморозкриттю особи);
- активного навчання, метою якого є розвиток професійно важливих якостей, оволодіння психологічними знаннями, рефлексивними вміннями (розпізнавати свої емоційні стани, очевидні й приховані мотиви поведінки), апробація нових стратегій взаємодії, здоров'язбережувальних практик, креативних способів впливу.

Згідно з нашою моделлю, на перший план виступають такі завдання психологічної підтримки: рефлексія вчителем власних почуттів і проєкцій щодо учнів, які пов'язані з минулими подіями та переносяться в актуальні ситуації, на сприяння усвідомленню неконструктивних родинних сценаріїв у стосунках як можливих причин виникнення труднощів та проблем; вільне вираження своїх почуттів, прийняття власних переживань, вміння розпізнавати свій емоційний стан, мотиви поведінки; формування позитивної Я-концепції, усвідомлення власної цінності й унікальності, своїх здібностей і можливостей, налаштованість на розвиток, самореалізацію у професійній діяльності, знаходження смислу; усвідомлення ірраціональних настановлень щодо себе та інших, неадекватних когнітивних оцінок, корекція переконань, формування саногенного мислення; корекція стилю спілкування, розвиток умінь саморегуляції, освоєння здоров'язбережувальних психотехнік, креативних способів педагогічного впливу, формування конструктивного індивідуального стилю педагогічної взаємодії.

У процесі психологічної підтримки вчителя в контексті поточних завдань роботи відкриваються значні можливості для застосування інтегративної моделі та відповідно – гнучкого використання різних форм (індивідуальне консультування; інформування, групова дискусія, навчально-корекційний тренінг) та методів (творчі ігри, креативна візуалізація, психомалюнок, розігрування рольових ситуацій, психодрама, обговорення, психологічні ігри,

вправи, психогімнастика тощо). В ході розігрування рольових ситуацій, візуалізації, малювання, обговорення доцільно також звертатись до професійно специфічних тем (зокрема: «Стратегії психологічного впливу», «Добро і зло в контексті впливу», «Творче довголіття вчителя», «Професійні деформації», «Маніпулювання у взаєминах» «Чинники емоційного благополуччя учня») та їх екзистенційного осмислення. Відповідно до фаз та завдань психологічної підтримки доцільно застосовувати різні психотехніки, уникаючи догматичного їх розуміння. Визначення суті труднощів, їх чинників, основних проблем, їх переформулювання, пошуки творчого розв'язання вимагає спираючості на різні підходи. Під час диференціації проблем минулого, родинних сценаріїв вчителя від актуальної ситуації педагогічної взаємодії можливо застосування психоаналітичних технік з пропонуванням, але не нав'язуванням інтерпретацій. Рефлексія переконань, виявлення ірраціональних настановлень може здійснюватися на основі методів когнітивного підходу. Бажаний когнітивний результат рефлексії ірраціональних переконань — це корекція переконань, формування саногенного мислення. Вдосконалення поведінки, звільнення від повторюваних помилок, неефективних способів розв'язування конфліктів, деструктивних форм спілкування з учнями доцільно здійснювати з використанням технік поведінкового підходу. Рефлексія вчителем смислу спілкування з учнями, високої значущості педагогічного впливу та професійної діяльності педагога загалом, встановлення зв'язку професійних труднощів з екзистенційними проблемами передбачає дотримання напрацьованих феноменологічного підходу.

Аналіз досліджень з проблеми впливу педагога на учня, а також результати вивчення особистісних якостей вчителів свідчать про нагальну необхідність розуміння вчителя і як ініціатора, і як реципієнта впливу та надання йому необхідної психологічної підтримки. На основі поєднання можливостей психодинамічного, поведінково-когнітивного та феноменологічного підходів запропоновано інтегративну модель психологічної підтримки педагога як суб'єкта впливу на учня. Психологічна підтримка спрямовується, з одного боку, на мобілізацію особистісних та професійних ресурсів вчителя, з іншого, на опанування ним психотехніками конструктивного впливу.

Отже, поглиблене розуміння педагога як суб'єкта впливу на учнів, сприяння його душевному здоров'ю, його особистісній зрілості через надання йому необхідної психологічної підтримки (реалізація інтегративної моделі) є, власне, необхідною умовою гуманізації освітньої сфери.

Література

1. Амонашвили Ш. Основы гуманной педагогики. Книга 2. Как любить детей./ Шалва Амонашвили. – М.: ЛитРес. – 2015. – 330 с.
2. Балл Г. А. Психология в рациогуманистической перспективе: [избранные работы] / Г. А. Балл. – К.: Изд-во Основа. – 2006. – 408 с.
3. Завгородня О. В. Психологічне здоров'я людини: теоретичні аспекти та прикладні аспекти: монографія / О. В. Завгородня, Л. О. Курганська. – К.: ДП «Інформаційно-аналітичне агентство», 2008. – С.43–50.
4. Завгородня Е. В. Личность: интегративно-экзистенциальный подход /Е. В. Завгородня. – Saarbrucken: LAP Lambert Academic publishing, 2014. – 108 с.

5. Кабаченко Т. С. Методы психологического воздействия / Т. С. Кабаченко. – М.: Педагогическое общество России. – 2000. – 539 с.
6. Каган В. Е. Психогенные формы школьной дезадаптации / В. Е. Каган. // Вопросы психологии. – 1984. – №4. – С.85-96.
7. Кайріс О. Д. Розвиток емпатії у професійному становленні студентів вищих педагогічних навчальних закладів: Автореф.канд.дис. – К., 2002. – 21с.
8. Калинова О. В. Влияние личностных качеств учителя на младших школьников //Новые исследования в психологии и возрастной физиологии. – №1/3. – С.54-58.
9. Кан-Калик В. А., Ковалев Г. А. Педагогическое общение как предмет теоретического и прикладного исследования // Вопросы психологии. – 1985. – №4. – С.9-17.
10. Ковалев Г. А. О системе психологического воздействия (к определению понятия) / Г. А. Ковалев // Психология воздействия (проблемы теории и практики) : сб. науч. тр. / под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева. – М.:Наука. – 1989. – С. 4–5.
11. Козлов В. В. Интегративный подход в психологической практике / В. В. Козлов, В. В. Новиков // Ярославский педагогический вестник. – 2012. – №1. – Т. 2. (Психолого-педагогические науки). – С. 226-233.
12. Коломинский Я. Л. Некоторые социально-психологические проблемы изучения педагогического взаимодействия / Я. Л. Коломинский // Обучение и развитие психики /Под ред. А. А. Бодалева, Г. А. Ковалева, М.:Наука. – 1982. – С. 107-115.
13. Куликов В. Н. Прикладное исследование социально-психологического воздействия // Прикладные проблемы социальной психологии / В. Н. Куликов. – М. : Наука, 1983. – С. 158–172.
14. Лэнгле А. Современный экзистенциальный анализ. История, теория, практика, исследования / А. Лэнгле, Е. М. Уколова, В. Б. Шумский. – М: Логос. – 2014. – 556 с.
15. Маркова А. К. Психологические критерии и ступени профессионализма учителя / А.К. Маркова // Педагогика. – 1995. – № 6. – С.55-63.
16. Мешко Г. М. Емоційне благополуччя учнів як детермінанта успішності навчання / Г. М. Мешко, Г. О. Мешко // Гуманітарний вісник ДВНЗ «Переяслав-Хмельницький державний педагогічний університет імені Григорія Сковороди». – Дод. 4 до Вип.31, Том 1(9). – К.: Гнозис, 2014. – С.409-415
17. Митина Л. М. Психология личностно-профессионального развития субъектов образования ./ Л. М. Митина. – М.; СПб.: Нестор-История, 2014. – 376 с.
18. Москалец В. П. Смысл життя, свобода та відповідальність особистості у вченні Віктора Еміля Франкла/ В. П. Москалец // Психологія особистості. – 2011. – № 1. – С. 86-98.
19. Общение и формирование личности школьника / Под ред. А. А. Бодалева, Р. Л. Кричевского. М.: Наука, 1987. – 186 с.
20. Подлиняев О. Л. Стили педагогического общения и их психологическая природа / О. Л. Подлиняев // Педагогический имидж (психологические науки). – 2016. –3 (32) . – С. 134- 139.
21. Решетина С. Ю. Информационно-психологическая безопасность личности (контуры проблемы) / С. Ю. Решетина, Г. Л. Смолян // Проблемы информационно-психологической безопасности. – М.: Институт психологии РАН, 1996. – С. 19–24.
22. Рожков Н. Т. Основы психоаналитической педагогики: Монография / Н. Т. Рожков. – Орёл: Орёл ГТУ, 2005. – 210 с.
23. Сидоренко Е. В. Личностное влияние и противостояние чужому влиянию / Е. В. Сидоренко // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб. : СПбГУ, 1997. – С. 123–142.
24. Фигдор Г. Психоаналитическая педагогика / Г. Фигдор. – М.: Изд-во Института Психотерапии, 2000. – 288 с.
25. Цветкова Т. К. Исследование учебного сотрудничества в педагогической психологии США / Т. К. Цветкова // Вопросы психологии. 1989. – №2. – с.149-156.
26. Dubow E. Peer social and reports of chilolren’s adjustment by their teachers, by their peers and their self-rating / E. Dubow, C. Cappas // School Psychology. – 1988. – 1 (26). – P. 69-75.
27. Healy P. Toward an integrative, pluralistic psychology: On the hermeneutico-dialogical conditions of the possibility for overcoming fragmentation / P. Healy // New Ideas in Psychology. – 2012. – №30. – P. 271-280.
28. Moll J. La pedagogie psychoanalytique: origine et istore/ J. Moll. – Paris: Dunod, 1989. – 274 p.
29. Tap P. La société Pygmalion? Intégration sociale et réalisation de la personne / P. Tap / Préface de Ph. Malrieu. – Paris: Dunod, 1988. – 263 p.

РОЗВИТОК ЖИТТЄСТІЙКОСТІ ОСОБИСТОСТІ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

Кравчук С. Л.

757kravchuk@gmail.com

Інститут соціальної та політичної психології НАПН України

Проблема дослідження ролі життєстійкості особистості в умовах неперервної освіти є актуальною та значущою у зв'язку із важливістю сприяння посилення позиції особистості у професійній діяльності через постійне підвищення кваліфікації, а також розширення можливості її участі у соціальній, культурній та політичній діяльності країни.

XXI ст. характеризується інтенсивним зростанням потоку інформації, що істотно змінює роль неперервної освіти у процесі розвитку особистості. Метою неперервної освіти є формування та розвиток особистості в різні вікові періоди, включаючи і період старіння організму. І. Зязюн вважає, що сучасним завданням стає забезпечення всезагального доступу до різних форм неперервної освіти з метою здобуття і оновлення ключових та професійних компетентностей особистості, перелік яких відповідає вимогам сучасності [8].

Сучасне розуміння неперервної освіти значно розширюється, до її змісту додається активна форма практичної діяльності людини, а сама освіта набуває багатоплановості, тоді як принцип неперервності передбачає якісно інший тип взаємодії особистості та суспільства (за Л. Лук'яною) [20]. М.Бирка вказує, що саме особливості сучасного розвитку суспільства висувають нові вимоги до особистості, її мобільності та компетентності, відповідно, суспільство в сучасних умовах потребує особистості, яка неперервно навчається [3].

На думку багатьох дослідників [6; 7; 15], провідним принципом функціонування освітнього простору є принцип неперервності освіти особистості упродовж усього її життя. Саме тому неперервна освіта повинна стати провідним напрямом у стратегії розвитку освіти України.

На сьогоднішній день важливим завданням є цілісне осмислення особистісних характеристик, відповідальних за переборення, подолання життєвих труднощів. Проблема ролі життєстійкості особистості в умовах неперервної освіти в Україні висвітлена недостатньо. Вперше термін «життєстійкість» був використаний Сюзен Кобейса (Suzanne C. Kobasa), в той же час слід зазначити, що основні дослідження з цієї проблеми належать Сальваторе Мадді (Salvatore Maddi).

Поняття життєстійкості особистості є показником її психічного здоров'я. На думку С. Мадді [28], стресові впливи переробляються людиною саме на основі життєстійкості, і вона є каталізатором поведінки, що дозволяє трансформувати негативний досвід у нові можливості. Саме ця риса є основою відкритого і енергійного протистояння стресовим подіям і кризам [28]. С. Мадді зазначає, що життєстійкість (hardiness) є системою переконань про себе, про світ, про відношення із світом. Життєстійкість включає в себе три порівняно автономні компоненти: залучення, контроль та прийняття ризику.

Згідно із Д. Леонтьєвим, життєстійкість – це риса, що характеризується мірою подолання особистістю заданих обставин, мірою подолання

особистістю самої себе [17, с. 58]. На думку Д. Леонтьєва, життєстійкість є основою для життєтворчості, яку можна визначити як діяльність людини з створення власного життя.

Не менш цікавими є теоретико-емпіричні дослідження з проблеми життєстійкості, в яких дане поняття розглядається як інтегральна характеристика особистості. Життєстійкість є найбільш загальною інтегральною характеристикою особистості, що являє собою паттерн смисложиттєвих орієнтацій, самовідношення, стильових характеристик поведінки [22, с. 48]. Життєстійкість особистості є інтегральною характеристикою особистості, яка дозволяє протидіяти негативним впливам середовища, ефективно долати життєві труднощі, трансформуючи їх в ситуації розвитку [9, с. 54]. Базовими компонентами життєстійкості є такі: оптимальна смислова регуляція, адекватна самооцінка, розвинені волевові якості, високий рівень соціальної компетентності, розвинені комунікативні здібності та вміння (С. Книжникова).

Подібної думки дотримується С. Богомаз [4], зазначаючи, що концепт життєстійкості слід розглядати як системну психологічну властивість, що виникає у людини внаслідок особливої сполуки установок та навичок, що дозволяють їй перетворювати проблемні ситуації в нові можливості. Компонентами життєстійкості, згідно даного підходу, є оптимізм, задоволеність та самоефективність.

Поняття життєстійкості являє собою складне структуроване психічне утворення, котре визначається як система переконань, що розвивається та сприяє розвитку готовності керувати системою підвищеної складності (М. Логінова [19]).

Деякими дослідниками концепт життєстійкості розглядається як здібність особистості. Так, Л. Александрова [1] зазначає, що життєстійкість є інтегральною здібністю, яка знаходиться в основі адаптації особистості. В. Шадриков [27] вважає, що життєстійкість належить до особливого класу здібностей, які дослідник називає духовними. На думку В. Шадрикова, духовні здібності визначають якісну специфіку поведінки людини, а саме: її добродішність, дотримання принципам віри, любові, альтруїзму, смислу життя; креативність, оптимізм [27, с. 73]. В. Шадриков вважає, що життєстійкість представляє собою єдність природних і моральних начал. В. Шадриков висловлює думку, що життєстійкість має основні ознаки духовних особливостей, однак не є тотожною їм.

Деякі дослідники пропонують розглядати поняття життєстійкості як ресурс особистості (О. Рассказова, Р. Стецишин). Так, О. Рассказова вважає, що життєстійкість являє собою ресурс, спрямований в більшій мірі на підтримання вітальності і діяльності, та в меншій мірі – на підтримання активності свідомості. Компонентом життєстійкості, на думку дослідниці, є мотиваційна спрямованість. Р. Стецишин при розгляді концепта «життєстійкість» спирається на концепт особистісно-психічного ресурсу. На думку вченого, життєстійкість – це особистісно-психічний ресурс, що формується в процесі персоно- і професіогенезу особистості та дозволяє людині допомагаючої професії протистояти розвитку професійної особистісної дезадаптації.

Життєстійкість проявляється в індивідуальних особливостях та у вчинках особистості. За Т. Титаренко [25], життєстійкість «проступає» у таких індивідуальних особливостях, рисах характеру, як активність, цілеспрямованість, сміливість, загартованість, витримка тощо. На думку дослідниці, слабка, нерішуча, інфантильна людина ніколи не буде здатною до справжніх самотійних вчинків, що якісно змінюють її життя. Водночас особистісна життєстійкість проявляється у вчинках, які свідомо здійснюються на основі вчасно зроблених життєвих виборів.

На нашу думку, поняття життєстійкість необхідно розглядати як психологічний феномен, що на змістовно-структурному рівні аналізу є складною інтегральною характеристикою особистості, котра включає в себе декілька психологічних складових: емоційну, когнітивну, моральну, вольову, поведінкову [13; 14]. Життєстійкість особистості виступає одним з предикторів психологічної пружності [13]. На основі зазначеного можна сформулювати завдання дослідження, яке полягає в тому, щоб встановити особливості ролі життєстійкості особистості в умовах неперервної освіти в Україні.

У нашому дослідженні взяли участь 62 особи юнацького віку (19-23 років), які є студентами Київського національного університету імені Тараса Шевченка, Національного університету імені М. П. Драгоманова, Київського національного лінгвістичного університету та 58 осіб зрілого віку (34-43 років), які отримують другу вищу освіту та є студентами Інституту післядипломної освіти Відкритого міжнародного університету розвитку людини «Україна» та Інституту післядипломної освіти Київського національного університету імені Тараса Шевченка.

Нами використовувались такі емпіричні методи дослідження: 1) тест життєстійкості С. Мадді [18]; 2) з метою дослідження особливостей прагнення до самоактуалізації особистості використовувався опитувальник САМОАЛ (автор А. В. Лазукін в адаптації М. Ф. Каліна).

На основі однофакторного дисперсійного аналізу встановлено значущі відмінності в середніх значеннях життєстійкості між двома групами учасників дослідження (на рівні значущості $p < 0,001$). Отримані результати представлено у таблиці 1.

Таблиця 1

Вираженість життєстійкості у студентів юнацького та зрілого віку

Показник	Групи	Середнє значення	Стандартне відхилення	Рівень значущості
Життєстійкість	1 група	75,484	5,813	0,0001
	2 група	89,103	4,250	

У таблиці 1 викладено статистичну інформацію щодо вираженості життєстійкості у студентів юнацького віку, які здобувають першу вищу освіту (відповідно група 1), та у студентів зрілого віку, які здобувають другу вищу освіту (відповідно група 2). Виявилось, що у студентів зрілого віку, які здобувають другу вищу освіту, рівень життєстійкості значущо вищий, порівняно із студентами юнацького віку, які здобувають першу вищу освіту.

На основі кореляційного аналізу за коефіцієнтом кореляції Ч. Спірмена встановлено прямий значущий зв'язок життєстійкості з цінностями особистості, що самоактуалізується (коефіцієнт кореляції Ч. Спірмена $r=0,47$, $p<0,001$).

Людина, яка поділяє цінності особистості, що самоактуалізується, характеризується успішністю в переборенні несприятливих труднощів життя. Згідно із С. Мадді, особистісна характеристика «hardiness» підкреслює атитюди, що мотивують людину перетворювати стресогенні життєві події [28]. Життєстійкість (hardiness) включає в себе систему переконань про себе, про світ, про відношення із світом. Відношення особистості до змін та її можливості користуватися внутрішніми ресурсами визначають, наскільки особистість здатна переборювати стреси та долати труднощі.

Першою характеристикою атитюдів «hardy» є «залученість» (commitment). Згідно з результатами коефіцієнта кореляції Ч. Спірмена, виявився прямий значущий зв'язок залученості (commitment) з цінностями особистості, що самоактуалізується (коефіцієнт кореляції Спірмена $r=0,43$, $p<0,001$). Отримана кореляція свідчить про те, що надання переваги цінностям особистості, що самоактуалізується, значущо пов'язане з гармонійною взаємодією особистості з оточуючим світом, з можливістю сприймати себе значимою та цінною особистістю, щоб повністю включатись в розв'язання життєвих задач, незважаючи на наявність стресогенних факторів впливу. Залученість сприяє самоактуалізації особистості, мотивує до саморозвитку, сприяє здоровому образу думок та поведінки. Така особистість впевнена в собі та отримує задоволення від власної діяльності.

Використання кореляційного аналізу за коефіцієнтом кореляції Ч. Спірмена дозволило виявити прямий значущий зв'язок цінностей особистості, що самоактуалізується, з «hardy»-атитюдом, умовно названим «контролем» (control) (коефіцієнт кореляції Спірмена $r=0,46$, $p<0,001$). Отримана кореляція свідчить про те, що надання переваги цінностям самоактуалізації значущо позитивно пов'язано з атитюдом, що мотивує особистість до пошуку шляхів впливу на результати стресогенних змін, на противагу впаданню в стан безпорадності та пасивності. Така особистість відчуває, що сама обирає власну діяльність, свій життєвий шлях.

До цінностей особистості, що самоактуалізується, можна віднести наступні: істина, добро, краса, цілісність, відсутність роздвоєності, життєвість, унікальність, досконалість, здійснення, справедливість, порядок, простота, легкість без зусилля, гра, самодостатність [21]. Надання переваги таким цінностям вказує на прагнення до гармонійного буття та здорових відносин з людьми, далеке від бажання маніпулювати ними в своїх інтересах.

На основі кореляційного аналізу за коефіцієнтом кореляції Ч. Спірмена виявився прямий значущий зв'язок цінностей особистості, що самоактуалізується, з «hardy»-атитюдом, умовно названим «прийняття ризику», «виклик» (challenge) (коефіцієнт кореляції Спірмена $r=0,42$, $p<0,01$). Отримана кореляція свідчить про те, що людина, яка поділяє цінності особистості, що самоактуалізується, характеризується наявністю даного «hardy»-атитюду, сутність якого полягає у сприйманні особистістю подій життя як викликів та випробувань особисто собі. Така особистість розглядає життя як спосіб набуття досвіду, як позитивного, так і негативного, з метою її власного розвитку. А прагнення до простого комфорту та безпеки розглядається як таке, що збіднює життя особистості.

Як відомо, самоактуалізація – прагнення людини якомога повніше виявити, розвинути і реалізувати свої можливості, прагнення особистості бути

тим, ким вона може бути. Згідно із К. Роджерсом [24], кожна людина є унікальною, неповторною особистістю, здатною до самоактуалізації, до розвитку власних здібностей. А. Маслоу [21] зазначає, що, якщо індивід не займається тим, до чого він схильний, то виникає незадоволення, неспокій, тривога. На думку В. Франкла [26], самовизначення передбачає не тільки самореалізацію, але і розширення своїх первинних можливостей – самотрансценденцію. Згідно з В. Франклом, людина повинна прагнути знаходити нові смисли в конкретній справі, взагалі в своєму житті. Саме смисл життя визначає сутність самовизначення та самотрансценденції. В. Франкл зазначає, що «смысл життя» та його пошуки – основна потреба особистості. Вчений ввів поняття про унікальні ситуації та про універсальні цінності. На думку В. Франкла, цінності можна визначити як універсальні смисли, що кристалізуються в типових ситуаціях, з якими стикається суспільство чи навіть все людство.

За Б. Ананьєвим [2], саме самоактуалізація є джерелом самомотивації, самоорганізації людини. Український психолог Г. Костюк [12] теж писав про необхідність саморозвитку особистості. Виникають вищі форми саморуху особистості, що розвивається (за Г. Костюком). Вони виражаються в її свідомій цілеспрямованості, в прагненні працювати над собою, виробляти у себе ті чи інші якості, керуючись певним ідеалом, підкорювати своїй владі гру сил своєї власної природи. За наявності такої цілеспрямованості особистість сама до деякої міри починає керувати власним психічним розвитком [12].

Саме загальні смислові утворення виступають основними конституюючими одиницями особистості. Смислові утворення визначають головне ставлення людини до світу, до інших людей, до самої себе. Цінності особистості, на думку вченого, – це усвідомлені і прийняті людиною загальні смисли її життя. Істинна цінність, як зазначає Б. Братусь, завжди повинна бути забезпечена «золотим запасом» відповідного особистісного смислу, як афективного, емоційного ставлення до життя [5, с. 36].

Усвідомлення людиною смислу того чи іншого ставлення до світу не дається їй прямо і автоматично, але вимагає складної специфічної внутрішньої діяльності, оцінювання свого життя, розв'язання особливої «задачі на смисл», що виникає тільки на певному ступені розвитку свідомості (О. Леонтьєв) [16]. Особистісний сенс – це індивідуалізоване відображення ставлення особистості до тих об'єктів, заради яких розгортається її діяльність, «значення для мене» об'єктів навколишнього світу. Сенс, згідно з О. Леонтьєвим, – це те, що безпосередньо відображує (і містить у собі) власне ставлення суб'єкта. Одні мотиви, спонукаючи до діяльності, разом з тим надають їй і особистісного сенсу. О. Леонтьєв [16] називає їх сенсотвірними мотивами. Інші, які співіснують з ними, виконують роль спонукальних факторів (часто дуже емоційних, афективних), позбавлені сенсоутворюючої функції. Їх називають мотивами-стимулами. Мотиви-стимули підключаються до окремих ланок (операцій) діяльності і забезпечують додаткове спонукання саме цих ланок.

На думку Г. Олпорта [23], необхідно прагнути до виявлення таких властивостей особистості: потенціал особистісного зростання, самореалізації. Л. Коган [10] визначає самореалізацію як свідомий цілеспрямований процес розкриття й упредметнення сутнісних сил особистості в її різноманітній

соціальної діяльності. І. Кон [11] також вважає, що самореалізація проявляється через роботу та спілкування. Самореалізація особистості виступає важливим механізмом становлення і розвитку творчого потенціалу.

Таким чином, отримані результати теоретико-емпіричного дослідження свідчать про значущу роль життєстійкості особистості в неперервній освіті як основі соціального поступу, а також стали підставою для висновків:

1. У студентів зрілого віку, які здобувають другу вищу освіту, рівень життєстійкості значущо вищий, порівняно із студентами юнацького віку, які здобувають першу вищу освіту.

2. Встановлено прямий значущий зв'язок життєстійкості з цінностями особистості, що самоактуалізується. Людина, яка поділяє цінності особистості, що самоактуалізується, характеризується успішністю в переборенні несприятливих труднощів життя.

3. Встановлено прямий значущий зв'язок залученості (commitment) з цінностями особистості, яка самоактуалізується. Надання переваги цінностям особистості, що самоактуалізується, значущо пов'язане з гармонійною взаємодією особистості з оточуючим світом, з можливістю сприймати себе значимою та цінною особистістю, щоб повністю включатись в розв'язання життєвих задач, незважаючи на наявність стресогенних факторів впливу.

4. Встановлено прямий значущий зв'язок цінностей особистості, що самоактуалізується, з «hardy»-атитюдом, умовно названим «контролем» (control). Надання переваги цінностям самоактуалізації значущо позитивно пов'язано з атитюдом, що мотивує особистість до пошуку шляхів впливу на результати стресогенних змін, на протипагу впаданню в стан безпорадності та пасивності.

5. Встановлено прямий значущий зв'язок цінностей особистості, що самоактуалізується, з «hardy»-атитюдом, умовно названим «прийняття ризику», «виклик» (challenge). Людина, яка поділяє цінності особистості, що самоактуалізується, характеризується наявністю даного «hardy»-атитюду, сутність якого полягає у сприйманні особистістю подій життя як викликів та випробувань особисто собі.

6. Життєстійкість особистості відіграє важливу роль в її неперервній освіті як основі соціального поступу. Життєстійкість особистості знаходиться в основі адаптації особистості; дозволяє трансформувати негативний досвід у нові можливості; є основою для життєтворчості; дозволяє протидіяти негативним впливам середовища, ефективно долати життєві труднощі, трансформуючи їх в ситуації розвитку; сприяє самоактуалізації особистості, мотивує до саморозвитку, сприяє здоровому образу думок та поведінки.

Література

1. Александрова Л. А. К концепции жизнестойкости в психологии. Сибирская психология сегодня. – 2004. – Вып. 2. – С. 82–90.
2. Ананьев Б. Г. Человек как предмет познания. – Ленинград: Изд-во ЛГУ, 1968. – 338 с.
3. Бирка М. Ф. Развитие концепции неперервної освіти в Україні. Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах. – 2014. Вип. 34 (87). – С. 69–74.
4. Богомаз С. А. Жизнестойкость человека как личностный ресурс совладания со стрессами и достижения высокого уровня здоровья. Материалы научно-практич. конгрессов Третьего Всерос. форума «Здоровье нации». – М., 2007. – Т. 3. – С. 23–25.

5. Братусь Б. С. Нравственное сознание личности (Психологическое исследование). – Москва: Знание, 1985. – 64 с.
6. Василенко О. В. Освіта дорослих у контексті неперервної освіти: сучасні підходи // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Вип. 2 (9). – С. 34–42.
7. Десятов Т. М. Актуальні проблеми освіти дорослих у контексті глобалізації. Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – Вип. 1. – С. 6–13.
8. Зязюн І. А. Неперервна освіта як основа соціального поступу. Неперервна професійна освіта: теорія і практика: зб. наук. праць. Ч. 1. – К.: Вид. центр НТУ «ХПІ», 2001. – С. 15–23.
9. Книжникова С. В. Педагогическая профилактика суицидального поведения на основе формирования жизнестойкости: монографія. – Краснодар: АСВ-полиграфия, 2009. – 327 с.
10. Коган Л. Н. Цель и смысл жизни человека. – М.: Мысль, 1984. – 112 с.
11. Кон И. С. В поисках себя. Личность и ее самосознание. – М.: Политиздат, 1984. – 335 с.
12. Костюк Г. С. Избранные психологические труды. – М.: Педагогика, 1988. – 304 с.
13. Кравчук С. Л. Особливості життєстійкості як фактора психологічної пружності особистості юнацького віку в умовах воєнного конфлікту / Науковий вісник Херсонського державного університету. – 2018. – Вип. 1. – Т. 1. – С. 99–105.
14. Кравчук С. Л. Особливості поведінкових проявів психологічної пружності особистості як чинника запобігання негативним наслідкам воєнного конфлікту // Ключові питання наукових досліджень у сфері педагогіки та психології у XXI ст.: збірник тез наукових робіт учасників міжнародної науково-практичної конференції (м. Львів, 26-27 січня 2018 року). – Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2018. Ч. 1. – С. 15–18.
15. Кузнецов Г. Науково-методичні та соціально-педагогічні аспекти безперервної освіти в контексті Болонського процесу // Вища освіта України. – 2006. – № 1 (19). – С. 75–79.
16. Леонтьев А. Н. Потребности, мотивы, эмоции. – М.: МГУ, 1971. – 396 с.
17. Леонтьев Д. А. Личностное в личности: личностный потенциал как основа самодетерминации. / Ученые записки кафедры общей психологии МГУ им. М. В. Ломоносова. – М.: Смысл, 2002. – Вып. 1. – С. 56–65.
18. Леонтьев Д. А., Рассказова Е. И. Тест жизнестойкости. – М.: Смысл, 2006. – 63 с.
19. Логинова М. В. Жизнестойкость как внутренний ключевой ресурс личности / Вестник Московского университета МВД России. – М., 2009. – № 6. – С. 19–22.
20. Лук'янова Л. Б. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії / Науковий вісник мелітопольського державного педагогічного університету. – 2015. – № 2 (15). – С. 187–192.
21. Маслоу А. Дальние пределы человеческой психики. – Санкт-Петербург: Евразия, 1999. – 432 с.
22. Наливайко Т. В. Исследование жизнестойкости и её связей со свойствами личности: дис. канд. психол. наук: 19. 00. 05. – Челябинск, 2006. – 175 с.
23. Олпорт Г. В. Личность в психологии. – М.: Ювента, 1998. – 375 с.
24. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека. – Москва: Прогресс, Универс, 1994. – 478 с.
25. Титаренко Т. М. Життєстійкість особистості: соціальна необхідність та безпека: навч. посібник. – К.: Марич, 2009. – 76 с.
26. Франкл В. Человек в поисках смысла. – Москва: Прогресс, 1990. – 368 с.
27. Шадриков В. Д. Введение в психологию: способности человека. – Москва: Логос, 2002. – 160 с.
28. Maddi S. R., Khoshaba D. M. Hardiness and Mental Health. Journal of Personality Assessment. – 1994. – Vol. 63, № 2. – P. 265–274.

РОЗДІЛ VII ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД ПІДТВЕРДЖЕННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Бабушко С.Р.

babushko64sr@gmail.com

Національний університет фізичного виховання і спорту України

Неформальна та інформальна освіта як складові освіти упродовж життя набувають все більшої вагомості на сучасному етапі розвитку суспільства завдяки глобалізаційно-інформаційним процесам. Останні зумовлюють надзвичайно стрімке оновлення знань та потребу постійного особистісного та професійного розвитку людини. Формальна освіта з такими темпами не завжди справляється, в той час, як «неформальна освіта є однією із сил, яка пропонує альтернативні форми навчання та новий зміст, допомагає людям пристосуватися до постійних трансформацій суспільства» [1, с. 241].

Як зауважує О. Василенко, нині у контексті швидко мінливих потреб ринку праці визнання результатів неформального навчання, зокрема професійного, є головним інструментом підвищення гнучкості ринку праці та конкурентоспроможності працівників [2].

Усвідомлюючи роль неформальної та інформальної освіти на сучасному етапі, уряд України, услід за іншими європейськими країнами, працює в цьому напрямі. Результатами його діяльності є закони України «Про професійний розвиток працівників», «Про зайнятість населення», «Про професійно-технічну освіту», постанови Кабінету Міністрів України від 15.05.2013 р. № 340 «Про затвердження Порядку підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями», накази Міністерства соціальної політики України та Міністерства освіти і науки України від 16.12.2013 р. № 875/1776 «Про затвердження нормативно-правових актів щодо підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями», зареєстрованого в Міністерстві юстиції України 08.01.2014 р. за № 3/24780 та від 17.07.2014 р. № 477 «Про затвердження Порядку видачі та форм документів про підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями».

Відповідно до положень у згаданих вище нормативно-правових документах підтвердженням результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями, організація роботи з підтвердження кваліфікації покладено на державну службу зайнятості. Підтвердження результатів неформального професійного навчання за робітничими професіями здійснюють суб'єкти підтвердження – підприємства, установи, організації незалежно від форми власності, які відповідають вимогам, установленим Мінсоцполітики та Міністерством освіти і науки.

Поки що це – перший крок у визнанні та підтвердженні результатів неформальної та інформальної освіти. Як колись був перший крок у визнанні самого існування неформальної та інформальної освіти, окрім формальної у Законі України «Про освіту»: «Особа реалізує своє право на освіту впродовж життя шляхом формальної, неформальної та інформальної освіти. Держава визнає ці види освіти, створює умови для розвитку суб'єктів освітньої діяльності, що надають відповідні освітні послуги, а також заохочує до здобуття освіти всіх видів» [3].

У Законі зазначається, що результати навчання, здобуті шляхом неформальної та/або інформальної освіти, визнаються в системі формальної освіти в порядку, визначеному законодавством.

Появою законодавчого забезпечення підтвердження результатів неформальної та інформальної освіти значною мірою Україна завдячує науковцям та результатам їхніх досліджень. Питаннями неформальної освіти в контексті освіти дорослих в Україні займалися і продовжують займатися відомі науковці О. Аніщенко, О. Василенко, О. Волярська, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко. Варто згадати і порівняльно-педагогічні дослідження О. Баніт, Н. Бідюк, І. Литовченко, Н. Пазюри та багатьох інших, в яких було критично осмислено та проаналізовано досвід різних країн з метою виокремлення позитивних здобутків та розробки рекомендацій упровадження прогресивних ідей неформальної та інформальної освіти у вітчизняну освітню практику.

В європейському освітньому просторі для позначення зазначених процесів послуговуються терміном, що дослівно перекладається як «валідація неформальної та інформальної освіти» (англ. – validation of non-formal and informal learning), скорочено – VNIL або VNFIL). В українському дискурсі вживають термін «підтвердження/визнання результатів неформальної освіти».

Мету публікації (висвітлення європейського досвіду у галузі визнання результатів неформальної та інформальної освіти) вважаємо за доцільне використовувати європейський термін в українському перекладі (скорочено ВНФІО), щоб уникнути можливих непорозумінь чи неоднозначного трактування.

ВНФІО вважають ключовим чинником успіху стратегій навчання упродовж життя [4, с. 89], оскільки визнання результатів неформальної освіти значно розширює освітні можливості для усіх членів суспільства. Зокрема, цей процес набуває особливої вагомості як спосіб досягнення наступного вищого рівня професійної (професійно-технічної) освіти від першого початкового до третього вищого рівня, чи отримання фахової передвищої освіти, чи як альтернативний шлях здобуття вищої освіти чи одного із її рівнів.

ВНФІО має низку переваг, однією з яких є розширення можливостей працівників з низькою кваліфікацією та людей з обмеженими можливостями. З точки зору суспільства, визнання результатів неформальної та інформальної освіти допомагає визначити та оцінити їхні навички та потенціал. З точки зору ринку праці ВНФІО може сприяти підвищенню рівня працевлаштування громадян або ліквідації дефіциту деяких професій, наприклад в економічному секторі. А з точки зору освіти, це – ще один інструмент, який може полегшити і заохочувати дорослих до навчання упродовж життя, зокрема тих, хто має належну кваліфікацію, завдяки своїй самоосвіті, професійному досвіду чи волонтерській діяльності, однак не має документу закладу формальної освіти,

що засвідчує цю кваліфікацію. Крім перерахованих, ВНФІО має й інші переваги. Наприклад, може прибрати такі бар'єри для навчання, як брак часу чи фінансування своєї освіти; може скоротити час на здобуття освіти. Для працюючих це – надзвичайно важливо, оскільки зменшується час не на робочому місці, а навчання відповідає їхнім індивідуальним потребам і запитам.

Загалом переваги ВНФІО можна систематизувати за рівнями, що й відображено в енциклопедичному словнику «Освіта дорослих», укладеному українськими науковцями. ВНФІО є корисним для:

- для громадян, оскільки прискорює пошук роботи та працевлаштування, попереджує і зменшує рівень безробіття, сприяє отриманню вищого рівня кваліфікації та кар'єрного росту, підвищення рівня заробітної плати та посилення соціального захисту;
- для роботодавців, завдяки підвищенню продуктивності праці їхніх працівників, полегшенню підбору кваліфікованих кадрів;
- для держави, оскільки відбувається скорочення середнього терміну безробіття громадян, підвищення рівня виробництва і ВВП [5].

Зважаючи на вказані переваги та усвідомлюючи вагомість ВНФІО, в європейських країнах почали систематично просувати процеси підтвердження неформального та інформального навчання з 2004 р., коли представники урядів країн Євросоюзу прийняли проект Загальних європейських принципів ідентифікації та визнання результатів неформальної та інформальної освіти (Common European Principles for the identification and validation of non-formal and informal learning). У 2009 р. їх було опубліковано під назвою «European guidelines for validating non-formal and informal learning» (у перекладі з англ. – Європейські керівні принципи визнання результатів неформальної та інформальної освіти) [6].

У 2012 р. опубліковано рекомендації Ради Європи з цього питання, де зазначалося, що однією із переваг ВНФІО є збільшена мотивація дорослої людини до навчання упродовж життя, особливо соціально-економічно незахищених груп, таких як дорослих осіб з низьким рівнем освіти і кваліфікації, безробітних чи тих, хто в групі ризику – кому загрожує безробіття.

У Рекомендаціях наведено визначення терміну ВНФІО, як такого, що охоплює споріднені та близькі за своєю сутністю явища: оцінювання раніше набутих знань, визнання попереднього навчання, сертифікація навчання, акредитація і підтвердження результатів навчання через досвід та ін.

У визначенні також зазначено, що підтвердження здійснюється уповноваженим органом, який перевіряє результати навчання, отримані індивідом, та вимірює їх відповідно до чинних стандартів. Загалом, визначення розглядає визнання результатів неформального та інформального навчання як процес підтвердження, що складається із 4-х різних етапів ідентифікації, документації, оцінювання та сертифікації [7].

Поділ процесу підтвердження результатів на окремі сегменти робить ВНФІО гнучкішим, вони можуть використовуватися окремо чи у різних комбінаціях. Їх легко можна пристосувати до місцевих умов. Однак, в освітній системі та на ринку праці, як правило, використовуються усі 4 етапи.

На переконання європейського дослідника Е. Віллалби, поділ процесу підтвердження результатів неформальної та інформальної освіти може

задовольнити індивідуальні потреби та цілі. Зокрема, ці етапи дозволяють провести валідацію для різних цілей в залежності від користувача, але в межах загальної структури. Так, різні сегменти населення (мігранти, працівники з низькою кваліфікацією, працюючі, чи ті, хто тільки влаштовується на роботу, чи ті, хто піддаються ризику безробіття) прагнуть отримати підтвердження результатів неформального навчання з різною метою. Наприклад, особа може захотіти визначити свої навички та компетентності, щоб змінити професію чи переорієнтуватися вже в обраній професії. Можливо, їм непотрібне повне підтвердження кваліфікації, оскільки ця переорієнтація можлива без отримання офіційно сертифікованої кваліфікації. Таким чином, людина може просто захотіти ідентифікувати або задокументувати свої компетентності за допомогою «легкої» сертифікації, що не включає Міністерство освіти (або аналогічний компетентний орган). Процес підтвердження не завжди потребує оцінювання і сертифікації, оскільки для особи може бути достатньо двох інших складових ВНФІО – ідентифікації та документації як доказу того, що він/вона отримали неформальне чи інформальне навчання [8, с. 14].

Гнучкість та адаптивність поділу ВНФІО до місцевих потреб можна проілюструвати на досвіді Швейцарії, де процес підтвердження охоплює 5 етапів: інформацію і поради, само-оцінювання, оцінювання, акредитацію і сертифікацію. У Фінляндії діє компетентнісний механізм підтвердження кваліфікації, що регулюється Законом про професійну освіту дорослих (1998 р.) (Vocational Adult Education Act), де визначається, що процес валідації складається із 3 етапів: початкова фаза, розвиток необхідних професійних навичок і фаза підтвердження, сертифікації. Документація здійснюється упродовж усіх трьох етапів [9].

Крім того, у Рекомендаціях йдеться про те, що країни-члени Євросоюзу не пізніше 2018 р. мають розробити відповідне нормативно-правове забезпечення та механізми підтвердження результатів неформальної та інформальної освіти, що дозволить згаданим вище групам населення отримати знання, навички та розвинути необхідні компетенції, які буде належним чином оцінено, і підтверджено як повна чи часткова кваліфікація [7].

Завдяки спільним зусиллям загальна картина щодо визнання результатів неформальної та інформальної освіти в Європі свідчить про значні успіхи у цій галузі, особливо у питаннях розробки стратегій, правового забезпечення, залучення зацікавлених сторін (стейхолдерів), зв'язків із системами кваліфікації та прийому. З іншого боку, процес продовжується доволі повільними темпами, невпинно виникають нові виклики і питання, що потребують негайного вирішення. Наприклад, полегшення доступу громадян до неформальної освіти, підняття рівня їх обізнаності про ВНФІО та його переваги, створення узгоджених та всебічних систем підтвердження. Крім того, проблемами, що потрібно вирішити, на думку експертів Єврокомісії, є питання фінансового забезпечення процесів ВНФІО, спеціальна підготовка персоналу, відповідального за підтвердження результатів неформального та інформального навчання, а також збір та аналіз даних, як в кожній окремій країні на національному рівні, так і в Євросоюзі на міждержавному рівні [4].

Незважаючи на певні проблеми, досвід, набутий європейськими країнами з визнання результатів неформальної та інформальної освіти, привертає до себе увагу науковців, практиків, державних і громадських діячів.

Аналіз останнього звіту Європейської комісії з ВНФІО (2016 р.) свідчить, що у 30 країнах-членах Євросоюзу та Туреччині діє система ВНФІО чи, принаймні, розвивається. У всіх країнах, крім Хорватії, є хоча б одна функціонуюча система, яка дозволяє особі отримати кваліфікацію шляхом перевірки її неформального чи інформального навчання. Перевірка з метою підтвердження дозволяє особам отримати повну або частину офіційної кваліфікації в одному із секторів освіти (загальної, вищої, професійної чи освіти дорослих) у вигляді зарахування кредитів або модулів [10].

Зауважимо, що механізми підтвердження результатів неформального та інформального навчання діють не у всіх секторах освіти. Найбільш характерним місцем є сфера професійної і вищої освіти. Так, у секторі загальної освіти такі механізми впроваджено лише на 15%, в освіті дорослих – на 23%, у вищій освіті – на 27%, у професійній освіті – на 28% [10]. Важливим є те, що 60% країн, що подали статистичні дані, спрямовані на розвиток комплексної системи ВНФІО. Водночас 40% країн є прибічниками секторального підходу. Іншими словами, вони розробляють нормативне забезпечення та стратегії для кожного окремого сектору освітньої системи.

Франція, Норвегія, Данія та Фінляндія – країни, де впроваджуються комплексні системи ВНФІО, що ґрунтуються на вже існуючих системах професійної підготовки. У Великобританії, зокрема, у Шотландії, секторальний підхід пронизує всі сектори освіти. В деяких європейських країнах також використовуються комплексні підходи, однак їхні системи менш усталені. Це характерно для Іспанії, Польщі, Італії та Румунії. Разом з тим, Португалія, Ісландія, Бельгія, Ірландія, Австрія та Словенія – країни, які реорганізують чинні системи перевірки та підтвердження результатів неформальної та інформальної освіти з метою забезпечити схеми перевірки, узгоджені між усіма секторами освіти. І лише кілька країн мають досить обмежені системи ВНФІО, наприклад Греція, Словачія та Чеська Республіка, де ВНФІО діє на початковому етапі професійної освіти.

Незалежно від підходу, обраного для реалізації ВНФІО, усім європейським країнам притаманна подібна риса – використання формального освітнього середовища для перевірки, підтвердження результатів набутих знань, умінь і навичок шляхом неформального або інформального навчання. Насамперед, йдеться про впровадження національних кваліфікаційних рамок.

Так, у Польщі Міністерство національної освіти було відповідальним за координацію впровадження інтегрованої кваліфікаційної системи (IQS), прийнятої в 2015 р. У ній описано всі кваліфікації, що присвоюються уповноваженими органами Польщі, і вона містить два основних елементи: Польську рамку кваліфікацій (PQF) та Інтегрований реєстр кваліфікацій (IQR).

На думку Е. Вілалби та Дж. Бджорнаволда, зв'язок ВНФІО з розвитком національними кваліфікаційних рамок є ознакою зростання рівня її інституціоналізації [11, с. 12]. Іншими словами, використання національних кваліфікаційних рамок може привести до формалізації результатів неформальної та інформальної освіти, а тому процес ВНФІО може перейти з площини неформальної освіти в формальну. Цьому можуть сприяти й

акредитаційні установи, що провадять або будуть провадити перевірку і підтвердження результатів неформальної та інформальної освіти, які, як правило, є закладами формальної освіти.

Крім того, якщо стандарти недостатньо кваліфіковано прописані чи поширені у суспільстві, чи соціально не визнані, то підтвердження результатів навчання здобувача буде не дійсне.

Вивчення звіту Ради Європи за 2016 р. свідчить, що 26 із 35 країн – членів Євросоюзу використовують однакові стандарти для ВНФІО і для формальної освіти принаймні в одному із секторів системи освіти, про які йшлося вище. А у 12 країнах стандарти підтвердження результатів однакові у всіх освітніх секторах. У професійній освіті 21 країна використовує ті ж самі стандарти і для валідації результатів формального і неформального навчання. Як зазначається у Звіті, це демонструє високий рівень неформального професійного навчання, якщо його вимірюють так само, як і формальне за допомогою компетентностей і професійних стандартів [12].

Перевірка та підтвердження результатів неформального та інформального навчання за допомогою національних рамок кваліфікацій, а також зарахування кредитів найчастіше зустрічається у закладах вищої освіти. Дослідники вбачають ймовірну причину такого стану у впровадженні Болонського процесу та розширенні використання ECTS. Разом з тим, вони зазначають, що зв'язок ВНФІО з сектором професійної освіти також є міцним. Однак, на відміну від вищої освіти, підтвердження результатів приводить до часткового визнання професійної кваліфікації чи модулів.

Наведемо кілька найбільш поширених в європейських країнах прикладів ВНФІО. Тестування та іспити є традиційним засобом перевірки і підтвердження результатів у формальній освіті, які також використовуються і для неформального навчання. Так, у Німеччині, Австрії, Ліхтенштейні – це підсумковий екзамен по закінченню курсів професійного навчання. У Польщі – присвоєння кваліфікації формальної освіти державною екзаменаційною комісією.

Декларативні методи, коли результати навчання перевіряються за допомогою мовних засобів. Наприклад, у Фінляндії, для валідації кваліфікації з рекреаційної діяльності, Фінською академією молоді укладено підручник «Recreational Activity». У Німеччині – Перелік компетентностей, укладений Німецьким національним центром з навчання молоді; Довідник з компетентностей від Професійної спілки металургійної промисловості. В Нідерландах – Валідація компетентностей скаута від Національної асоціації скаутів.

Метод портфоліо набуває особливої популярності з впровадженням нових інформаційно-комунікаційних та технологічних засобів. В Італії – цифрове портфоліо (університет в Римі); у Франції – акредитовані центри оцінювання; в Ірландії – навчальне портфоліо, яке використовується громадською організацією «Освіта жінок». У Великій Британії портфоліо – це запис успіхів та досягнень у сфері неакредитованого навчання від Ради з навчання та навичок.

Метод спостереження використовується у Нідерландах на робочому місці здобувача як складова процесу підтвердження результатів неформального навчання. У Фінляндії присвоєння національно визнаних

кваліфікацій здійснюється на основі практичних тестів, що виконуються на робочому місці здобувача та оцінюються зовнішнім експертом, роботодавцем чи представником спільноти працівників.

Отже, в європейських країнах діє багато різних способів ВНФІО, починаючи з відносно простих і менш дорогих, як наприклад, екзамен на вимірювання навичок та компетентностей, до більш складних і дорогих, як портфоліо. Для останнього необхідно проведення експертизи інформації та доказів, представлених заявником, щоб засвідчити рівень знань та кваліфікації.

Досвід європейських країн з ВНФІО є досить цінним. Його аналіз сприятиме виокремленню тенденцій розвитку механізмів ВНФІО, що може стати в нагоді при провадженні процесів підтвердження результатів неформального та інформального навчання у вітчизняній практиці, а також підвищить рівень популярності і затребуваності неформальної та інформальної освіти в Україні.

Література

1. Луценко О. Неформальне професійне навчання працівників проблеми правового регулювання // Публічне право. 2016. – № 1. – С. 241-248.
2. Василенко О. Визнання результатів неформального професійного навчання – пріоритетний напрям суспільно-економічного розвитку в умовах кризи ринку праці. 2015. – URL: <http://lib.iitta.gov.ua/11409/1/>
3. Закон України «Про освіту». 2017. – URL: <https://ru.osvita.ua/legislation/law/2231/>
4. European Commission/EACEA/Eurydice, 2015. Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities: Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. – URL: <http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice>
5. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя та ін. К.: Основа, 2014. 496 с.
6. Cedefop, 2009. European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities. – URL: http://www.cedefop.europa.eu/files/4054_en.pdf
7. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non formal and informal learning, OJC 398/1. – URL: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>
8. Villalba E. The Council Recommendation on validation of non-formal and informal learning: implications for mobility. Journal of International Mobility. – 2016. – Vol. 1. – № 4. – P. 9-24. – URL: <https://www.cairn.info/revue-journal-of-international-mobility-2016-1-page-9.htm>
9. Vocational Adult Education Act 631/19998. – URL: <http://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/1998/19980631>
10. The 2016 European inventory on validation of non-formal and informal learning. – URL: www.cedefop.europa.eu/validation/inventory
11. Villalba E., Bjornavold J. Validation of non-formal and informal learning in Europe. 2017. – URL: <http://vplbiennale.com/wp-content/uploads/sites/7/2017/04/cVBP-02-Villalba-and-Bjornavold.pdf>
12. European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 uptake: Synthesis Report. – URL: <https://pjp-eu.coe.int/documents/1017981/8764530/Synthesis+report.pdf>

ЗАОХОЧЕННЯ ВИРОБНИЧОЇ ЕЛІТИ ПІДПРИЄМСТВ ДО ПЕДАГОГІЧНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ В СИСТЕМІ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕРСОНАЛУ В ЯПОНІЇ І ПІВДЕННІЙ КОРЕЇ

Пазюра Н.В.

nrazyura@ukr.net

Національний авіаційний університет

Одним із важливих завдань сучасного підприємства є пошук шляхів підвищення результативності праці, яка безпосередньо залежить від розвитку людського потенціалу компанії. Власники підприємств все частіше шукають способів адаптації працівників до вимог, які перед ними ставляться, значну увагу приділяють їх професійному зростанню. Актуальності та значущості в цьому контексті набуває проблема педагогічних працівників, які здійснюють наставництво або супервізію, їх ролі та важливості у професійному розвитку персоналу компанії, його адаптації до вимог підприємства.

Вивчення проблеми показало, що незважаючи на наявність елементу ненавмисного чи незапланованого навчання, багато уваги приділяється плануванню внутрішньофірмової підготовки [Е. Бун (E. Boone), П. Бойл (P. Boyle), Р. Брінкерхофф (R. Brinkerhoff), С. Джілл (S. Gill), М. Брод (M. Broad), Дж. Ньюстром (J. Newstrom), М. Ноулз (M. Knowles), Т. Сорк (T. Sork), Дж. Баскі (J. Buskey), Р. Каффарелла (R. Caffarella)]. У дослідженнях Р. Серверо, А. Уілсона, Т. Сорк наголошується на значній відмінності між планування та виконання навчальних програм внутрішньофірмової підготовки і академічними програмами підготовки фахівців.

Необхідно зважати на те, що процес внутрішньофірмової підготовки відбувається у специфічному оточенні, яке визначається потребами виробництва, його керівництвом та матеріально-технічними можливостями підприємства (Р. Серверо, А. Уілсон [14], Дж. Форестер, О. Елгстром [1], У. Ріс, К. Умбле, Б. Янг [17]). Тому планування навчальної діяльності в таких умовах – це соціальні переговори для визначення цілей на індивідуальному та організаційному рівні, у «соціально-політичних та етичних вимірах». Р. Серверо і А. Вілсон вважають, що планування слід розглядати як соціальну діяльність, в якій едукатори визначають персональні та корпоративні інтереси, причому роль едукаторів (працівників освіти) і працівників департаментів розвитку людських у процесі розробки навчальних програм та обговоренні є дуже важливою [15].

У системі внутрішньофірмової підготовки в Японії наставництво та коучинг виконують важливу функцію передачі професійних знань та навичок більш досвідченого працівника-наставника менш досвідченому шляхом їх взаємодії під час виконання професійних обов'язків на робочому місці. Причому навчання у цьому випадку відбувається паралельно з розширенням професійних обов'язків того, хто навчається. Основними цілями наставництва є: передача знань і навичок; зміна поведінки; передача елементів корпоративної культури; зростання та розвиток потенціалу підлеглого; ефективне використання потенціалу наставника; поліпшення комунікації.

Різниця між азійськими і європейськими країнами спостерігається і в манері проведення наставництва на робочому місці. Наприклад, у Франції, як

в більшості європейських країн, випускник вищого навчального закладу розглядається як «закінчений продукт навчання», цілком готовий до роботи, з необхідними навичками і кваліфікацією. Він інтегрує у встановлений розподіл професійних завдань, які мають концептуальний характер, та складаються з вирішення емпіричних проблем. Контрольну функцію за діяльністю новачка виконує інженер. Різниця має місце і в середній заробітній платі молодого працівника без кваліфікації та інженера на початку його кар'єри. Якщо в Японії вона мінімальна (менше 10 %), то у на французьких підприємствах складає 100 %.

В Японії для кожного випускника початковий період роботи – це період професійного становлення шляхом його підготовки на робочому місці. В японських компаніях традиційно щойно працевлаштовані вивчають всі тонкощі під керівництвом призначеного інструктора. Таким чином нові працівники набувають знань, навичок шляхом копіювання стилю праці інструктора (К. Коїке, Т. Інокі). Впродовж початкового періоду формується його «професійність», оскільки вважається, що практична підготовка починається з моменту найму (К. Іmano), тому і період переходу від навчання до роботи є таким важливим [3, с. 4].

На японських підприємствах супервізори виконують роль «поглинача проблем, аварійного монтера» (Х. Шібата), тоді як в американських компаніях лідери робочих груп виконують цю роль. Японський працівник, який виконує роль інструктора має мотивацію передати свої навички новим працівникам тому, що його здібність навчати інших оцінюється та відмічається у заводській відомості про формування навичок. У результаті старші працівники виконують свої професійні обов'язки, та функції вчителів. Відповідальність інструктора за навчання зменшується поступово з набуттям новачкам необхідних навичок [7, с. 25-26]. У деяких європейських країнах, наприклад в Іспанії, середні й малі підприємства забезпечують постійне тьюторство, яке здійснює супервізор або ментор, та неофіційне тьюторство, тобто інформальну підготовку, яка проводиться іншими працівниками у вільний від роботи час [3, с. 30]. У більшості підприємств Тайваню досвідчені працівники виконують роботу вчителів, але без достатнього ентузіазму, оскільки не відчувають необхідного матеріального заохочення [18, с. 459].

За результатами порівняльних досліджень І. Гоу, П. Едвардс, Л. Оказакі-Ворд, Дж. Сторі, К. Сіссон у японських компаніях ментори більше впливають на кар'єрний розвиток менеджерів у порівнянні з британськими, які діють за принципом «або пан, або пропав», і який різко контрастує з японським підходом. Японський наставник постійно спрямовує новачка до зростання, чим значно зменшує психологічну напругу [7, с. 26]. Керівництво за такого методу навчання здійснює коуч, або *сенсей* (широко вживаний термін в Японії) – той, хто може керувати, спостерігати, надавати підтримку та забезпечувати зворотний зв'язок. Виконання досвідченим працівником ролі сенсея розглядається як невід'ємна та важлива складова корпоративної культури [6].

Важливим є те, що підготовка нового працівника надає можливість інструкторам удосконалити власні професійні компетенції під час навчання інших. Така система навчання має назву «Система братів і сестер» або «Система старшого» [9]. Хоча старші і молодші працівники можуть виконувати одні й ті самі завдання і разом вирішувати проблеми освоєння нових процесів і

технологій, старший працівник одержує більшу грошову винагороду. Крім того, старший працівник перший просувається по службі, частково тому, що він краще виконує завдання, а частково тому, що виконує функції учителя [13, с. 38].

Досліджуючи функції коуча в компанії Toyota, С. Спіер акцентує увагу на надзвичайній взаємодії коуча та його підлеглого. Під час переходу від одного завдання до іншого коуч заохочує свого учня до пошуків можливих шляхів поліпшення діяльності компанії. На кожному етапі професійного розвитку коуч підтримує його працівника, спрямовуючи увагу на важливі речі в діяльності компанії, і сприяє рефлексії [6].

Особливого значення набуває добір педагогічних кадрів для професійного навчання персоналу підприємства в Японії. Викладання здійснюють досвідчені керівники та фахівці з відділень компанії, або департаменту управління персоналом, які мають вищу освіту та стаж роботи за спеціальністю не менше 4 – 5 років, які протягом певного періоду часу виконують завдання пов'язані з підготовкою персоналу, по закінченні якого знову повертаються в свої департаменти. *Менторами* можуть бути досвідчені працівники, які одержали підготовку на зовнішніх семінарах [2], обов'язки коуча може виконувати не тільки начальник, але працівник, якого поважають у колективі [8]. *Супервізор* – це працівник з досвідом практичної роботи на виробництві 20 і більше років. Середній вік супервізора – 44 роки [10, с. 18].

За дослідженням Х. Шібати, в японських компаніях відповідальність за ротацію та переведення, які впливають на формування інтегрованих навичок несе асистенти та супервізори першої лінії. Вони оцінюють рівень знань працівника та призначають «правильну людину на правильне місце» [11, с. 17].

Крім того, викладачами програм внутрішньофірмової підготовки можуть бути педагогічні та науково-педагогічні працівники навчальних закладів, фахівці інших організацій, установ, підприємств; майстри виробничого навчання; інструктори виробничого навчання з числа кваліфікованих робітників підприємства, які мають стаж роботи за професією та високі виробничі показники, організаційні й управлінські задатки. Той, хто навчався у акредитованих центрах, виконує функції інструктора у неформальних програмах підготовки [9].

Якщо характеризувати педагогічний персонал японських підприємств за кваліфікаційними показниками, то у 2007 р. для регулярних працівників у 66,8% (53,4 % у 2006 р.) компаній підготовку проводили голови департаментів, і 33,2 % (46,6 % у 2006 р.) керівники лінійних підрозділів. Для нерегулярних працівників 55,2 % (43,5 % у 2006 р.) компаній доручали підготовку головам департаментів і 44,8 % (56,5 % у 2006 р.) керівникам лінійних підрозділів [12, с. 22]. Таким чином, відсоток компаній, які надавали перевагу у підготовці регулярних і нерегулярних працівників з допомогою голів департаменту помітно зростає. Тим не менше, на майбутнє прогнозувалося зростання підготовки регулярних і нерегулярних працівників керівниками лінійних підрозділів. Тож станом на 2010 р. саме така підготовка привалювала для 36,8 % регулярних і 47,8 % нерегулярних працівників [12, с. 21-22]. Тільки лінійні керівники можуть безпосередньо нести відповідальність за навчання працівників. По-перше, вони добре знають усе про роботу, що виконують їхні

підлеглі, а по-друге, вони можуть реально оцінити їхню кваліфікацію і компетенцію. Лінійні керівники розглядають підготовку підлеглих як одне з найбільш важливих завдань; вони стимулюють підлеглих, дають різні доручення, розвивають компетенції.

Підготовка педагогічного персоналу може здійснюватися у процесі формального навчання чи одержання спеціальних ліцензій. Історія підготовки педагогічного персоналу для корпорацій в Японії бере початок ще у 30-х роках ХХ ст. У післявоєнний період Закон про професійну підготовку (1958 р.) створив правову основу для систематичної підготовки педагогічного персоналу і ліцензування інструкторів, загальне керівництво якою доручалося Міністерству праці, а відповідальність за виконання було покладено на префектурні уряди. Одержати ліцензію інструктор має змогу, пройшовши відповідне тестування. Те саме належить пройти тому, хто має намір одержати сертифікат [13, с. 50]. Ліцензовані інструктори одержують право проводити інструктаж з професійних навичок на підприємствах, або у державних центрах професійної підготовки. Працівники, які одержали ліцензії для здійснення педагогічної практики можуть продовжувати свою роботу за фахом. Одержання ліцензії можливо і на основі досвіду практичної роботи, а не в результаті навчання на підготовчих курсах чи складання кваліфікаційних іспитів. До 1979 р. більше ніж 733000 інструкторів одержали ліцензії у таких галузях господарства, які були актуальні у той час (конструювання, автомеханіка тощо) [13, с. 51].

У Південній Кореї відповідно до Закону про розвиток професійних компетенцій інструктори професійної підготовки повинні мати сертифікат Міністерства праці Південної Кореї на здійснення діяльності, і закінчити курси інструкторів професійної підготовки (стаття 33) [16, с. 34]. Уряд, місцеві уряди, державні організації або корпорації, акредитовані Міністерством праці, можуть відкривати курси підготовки для інструкторів (стаття 36). Підвищення кваліфікації інструкторів проводиться Міністерством праці або приватною особою, за фінансової підтримки Міністерства праці (стаття 37) [16, с. 37-38].

Закон про неперервну освіту заклав основи для трансформації попередньої системи сертифікації педагогічного персоналу соціальної освіти у сучасну систему сертифікації працівників неперервної освіти. Статті 17 (підготовка в університетах) та 18 (навчання персоналу в інститутах підготовки) визначають необхідну кількість кредитів для одержання сертифікату працівника неперервної освіти. Національний центр неперервної освіти та місцеві інформаційні центри неперервної освіти проводять зустрічі та сесії з підготовки, дослідження з поліпшення діяльності персоналу неперервної освіти та розробляють відповідні навчальні програми [4, с. 23].

Широке використання дистанційного навчання є характерною особливістю внутрішньофірмової підготовки на південнокорейських підприємствах. Успішність дистанційної підготовки забезпечується наявністю навичок самостійної роботи, роботи з інформаційними технологіями, тайм-менеджменту, визначення чітких цілей. Тому для розвитку навчання у кіберпросторі суб'єктам навчання надається допомога у набутті навичок самостійної роботи. Це зумовлює перетворення педагога – «транслятора знань» на «промоутера самостійно керованого навчання» [5, с. 81].

У Південній Кореї інструктори кібер-освіти, можуть бути поділені згідно із завданнями, які вони виконують: на спеціалістів за змістом навчання,

спеціалістів інструкторів дизайну, продюсерів змісту навчання та менеджерів. Розробкою змісту навчання займаються досвідчені фахівці – професори університетів. Спеціалісти з інструктажу дизайну (організації змісту) розробляють методи активізації процесу засвоєння необхідних знань найбільш ефективним способом. Дизайнери оформляють матеріал належним чином з метою найкращого засвоєння, а менеджер виконує роль помічника суб'єкта навчання, який відповідає на питання та здійснює моніторинг процесу навчання [4, с. 82]. Але в умовах кібер-університетів, один професор може прийняти на себе всі чотири іпостасі. Професор збагачує зміст навчання шляхом взаємодії з суб'єктами навчання за допомогою дошки бюлетенів (послуга в комп'ютерній мережі, яка дає змогу користувачеві залишати повідомлення, яке може бути прочитане іншими учасниками навчального процесу, завантажити програму та інформацію на комп'ютер користувача) тощо. Якщо професори набули знань і навичок у достатньому обсязі для виконання всіх завдань, їх робота вважається високоефективною, але може призвести до фізичного і до морального напруження.

Підготовка кібер-педагогів спрямована на виховання фахівця, який би ефективно виконував всі чотири функції. Тому, кібер-педагогічні інститути готують в першу чергу інструкторів та менеджерів з таких напрямів: – базова технічна освіта у мережі Інтернет; – сучасна підготовка з освітніх технологій; – навички взаємодії і роботи з суб'єктами навчання у кібер-просторі; – основи менеджменту [5, с. 82].

Для здійснення педагогічної діяльності в південнокорейських компаніях педагогічний персонал повинен володіти навичками функціональних консультантів, які мають академічну освіту (щонайменше магістр) у промисловій галузі, консультуючого психолога та організатора навчальної діяльності, а також володіти достатнім рівнем знань щодо сучасних освітніх технологій. Наприклад, для менеджерів педагогічний персонал аналізує індивідуальні здібності працівника, і на основі аналізу планує, розробляє та проводить індивідуальну підготовку методом коучингу з приблизно 100 компетенцій протягом від 3 до 6 місяців. Шляхом систематичного визначення та оцінювання здібностей, необхідних для працівників (менеджерів та працівників на ключових посадах) та виконання пропозицій щодо поліпшення, система коучингу перетворюється на систему для співіснування, яка допомагає підвищувати цінність працівника на ринку праці та продуктивність компанії [4, с. 57].

Важливим є те, що Міністерство освіти і розвитку людських ресурсів Південної Кореї з 2000 р. підтримує відкриття та функціонування курсів навчання для педагогічних працівників, які працюють з людьми похилого віку у закладах неперервної освіти при університетах. Підтримка передбачає підготовку педагогів, соціальних службовців, які бажають працювати у закладах освіти для людей похилого віку, педагогів неперервної освіти і волонтерів, які працюють безкоштовно з метою посилення своєї спеціалізації у таких галузях, як розуміння освітніх потреб старих, методи навчання, планування навчального процесу. У 2000 р. 505 осіб завершили курс навчання у 10 університетах по всій країні, з тенденцією до зростання. У 2002 р. 1.194 осіб навчались у 16 університетах [5, с. 74].

Отже, педагогічний персонал у внутрішньофірмовій підготовці в Японії і Південної Кореї відіграє важливу роль у процесі набуття та активізації персоналом компанії необхідних знань та навичок. В японських компаніях наставники та супервізори сприяють мобілізації внутрішніх можливостей і потенціалу працівників, постійному вдосконаленню професіоналізму та кваліфікації працівників, зростанню рівня їх конкурентоспроможності, забезпечують розвиток компетентності, спонукають до інноваційного підходу у виробничому процесі. Встановлення особливих взаємовідносин між наставником і дорослим учнем-працівником в японських компаніях забезпечує високі результати виконання завдань; створює атмосферу, яка стимулює креативність, генерацію нових ідей; є надійним фундаментом корпоративної культури, оскільки проявляється через підтримку, співпрацю та партнерство.

Література

1. Elgstrom O., Riis U. Framed negotiations and negotiated frames / Scandinavian journal of educational research, v. 36, n. 2, 1992. – P. 99 – 120.
2. Kawakita T., Japanese In-House Job Training and Development, The Japan Institute of labor, Japan labor bulletin. Vol. 35-No.04 April 1, 1996 [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1996/vol35-04/06.htm>
3. Lanciano C., Nohara H. The socialization of engineers and the development of their skills: a comparison of France and Japan. Training and employment: French dimensions. N. 13, August 1993. – 5 p.
4. Lee, Sang-Soo. Current Labor Policy Issues & Priorities. Ministry of Labor, October 26, 2007. – 74 p. c. 23
5. Lee Soo-Kyoung. Promoting e-learning for human resource development in Korea. Korea research institute for vocational education and training, Seoul. – 2002. – 87 p.
6. Miller L.M. Action Learning: Key to Developing an Effective Continuous Improvement Culture. Training Within Industry. Follow these eight steps to better instill continuous improvement in individuals and teams. Industry Week Feb. 28, 2012 [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.industryweek.com/education-training/action-learning-key-developing-effective-continuous-improvementculture?page=1>.
7. Mudiyansele S. Human Resource Development Systems for Customer Care Services Management in Telecommunications Companies: A Comparative Analysis of Sri Lanka and Japan. Japan Institute for Labour Policy and Training (JILPT), Tokyo, Japan, March, 2005. – 206 p.
8. Report of the Second Regional Seminar on Industrial Relations in the ASEAN Region / ASEAN-ILO/Japan, Industrial Relations Project; ILO Regional Office for Asia and the Pacific. – Bangkok: ILO, 2010. – 196 p.
9. Shigemi Yahata. In-House Training and OJT / Human resources management, The Japan Institute of labor, Japan labor bulletin. Vol.33-No.05 May 1, 1994. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1994/vol33-05/06.htm>
10. Sookon Kim. Labor economics and industrial relations in Korea. Working paper 7801: Korea modernization study series (9). Korea development institute, Seoul, Korea. – January 1978. – 241 p.
11. Soo Kyeong Hwang. Wage structure and skill development in Korea and Japan. Korea Labor Institute. - 2006. – 25 p.
12. Summary of Results of the Fiscal 2008 Basic Survey of Human Resources Development, Ministry of labour. – 2009. – 59 p.
13. Taira Koji, Levine Solomon B. Education and labor force skills in post war Japan. Final report. Office of educational research and improvement, Washington, DC. – 1986. – 67 p.
14. Wilson A.L., Cervero R.M. The song remains the same: the selective tradition of technical rationality in adult education program planning theory / International journal of lifelong education, v. 16, n. 2, 1997. – P. 84 – 108.

15. Willyard P., Conti G.J. Learning strategies: a key to training effectiveness. / (Ed. Aliaga O. A.) Academy of human resource development (AHRD) conference proceedings (Tulsa, Oklahoma, February 28 – March 4, 2001). V.1 – 2. Baton Rouge, LA, 2001. – P. 325 – 331.
16. Workers vocational skills development act. Act No. 5474, Dec. 24, 1997. – 48 p.
17. Yang B. Development and validation of an instrument to measure adult educator's power and influence tactics in program planning practice / Adult education quarterly, v. 48, n. 4, 1998. – P. 227 – 243.
18. Yi-Hsuan Lee, Jie Lin, Kenneth. E. Paprock, Susan A. Lynham, Jie (Jessica) Li. A Review of HRD Research in Three Areas of East Asia: Mainland China, Taiwan, and Japan Texas A&M University, International Journal of Training and Development. – 2004. – № 5 (3). – P. 455-461.

ПРОФЕСІЙНЕ НАВЧАННЯ ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ КОРПОРАТИВНИХ НАВЧАЛЬНИХ ЦЕНТРІВ

Баніт О.В.

olgabanit@ukr.net

***Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України***

У сучасних умовах розвитку України чисельність компаній, які займаються професійним навчанням своїх співробітників, почала стрімко зростає. У цих компаніях назріла потреба включення нових співробітників в єдину управлінську та корпоративну культуру. Відтак, актуальним постає питання системного підходу до організації процесу навчання й розвитку персоналу. Вирішити цю проблему може корпоративний навчальний центр, у якому всі працівники могли б підвищували кваліфікацію. Погоджуємося з думкою О. Леонтьєвої, що це має бути заклад не традиційної форми, а інноваційний, здатний постійно розвиватися, де, з одного боку, є об'єднана єдиною концепцією і методологією система корпоративної освіти, розроблена для фахівців усіх рівнів у межах ідеології й стратегії розвитку компанії, з іншого боку, де системно й комплексно впроваджуються сучасні педагогічні інновації [5].

Історичний аналіз ретроспективи засвідчує, що основною формою навчання майже до середини минулого століття були класичні університети. Лише в 20-30-х рр. ХХ ст. почала формуватися нова система професійної підготовки – система навчання, тісно пов'язана з практикою. Бізнес-школи, що виникли спочатку в США, стали одними з перших її носіїв. Також у цей час з'явилися різні організації, які спеціалізувалися саме на навчанні вузькопрофесійних спеціальностей [2]. Правда, причини їхнього виникнення різні: перші виникли у зв'язку з необхідністю пізнання навколишнього світу, систематизації й передачі знань, а другі – у зв'язку з прискоренням темпів життя, необхідністю підлаштовуватися до постійного зростання науково-технічного прогресу, однак прерогативою обох є саме освіта.

Відповідно, з таких бізнес-шкіл і організацій вже в 70-х рр. ХХ ст. сформувалися перші навчальні центри, призначенням яких стало не тільки навчання, повністю занурене в поточну практику, а й задоволення потреб перспективної практики. Саме вони стали новою навчальною парадигмою,

необхідною для підготовки персоналу нового типу для глобальних компаній. З часом корпоративні навчальні центри запрацювали в таких транснаціональних корпораціях, як Disney University, Coca-Cola, Motorola, Procter&Gamble, General Electric. Широке їх розповсюдження відбулося значно пізніше. Основний пік зростання припав на 1990-ті рр. минулого століття. За даними експерта Р. Грінберга, з 1988 по 1998 рр. їхня кількість збільшилася в 4 рази – від 400 до 1600, а сьогодні вони охопили вже й невеликі компанії, зі штатом від 500 працівників. За статистикою організацій, що спеціалізуються на аналізі даних в галузі корпоративного освіти, число внутрішніх корпоративних навчальних центрів значно зросло і прогнозувалося, що при подальших темпах розвитку їх стане більше, ніж звичайних [2].

Після кількох десятиків років успішного функціонування корпоративних навчальних центрів у всьому світі оформилося два базові підходи до їхнього створення – альянс з традиційними навчальними закладами чи спеціалізованими сервісними фірмами (найчастіше – менеджмент-консалтинговими) або ж формування самостійної структури. Відповідно до цього серед наявних програм можна виділити дві основні тенденції: індивідуальні програми, призначені виключно для працівників компанії (закрита система); спеціальні цільові програми, відкриті для працівників інших компаній (відкрита система).

Перший тип програм спрямований не тільки на освітні цілі, пов'язані з наданням конкретних, релевантних для організації знань, а й на їхню інтеграцію. У таких програмах набагато більше значення надається набутих знанням, що відповідають стратегічним цілям тієї чи іншої компанії. Часто частиною курсу є посилення внутрішньої мотивації й ідентифікації з компанією, що дозволяє формувати персонал з високим рівнем внутрішньогрупової згуртованості.

Другий тип орієнтований на передачу досвіду. Компанія, що бажає поширити його, організовує програми (зазвичай, сертифіковані), де знання з конкретної теми доступні для всіх бажаючих. Перший варіант набув більшого поширення, оскільки це найбільш дешевий і простий спосіб створити власний навчальний центр.

Водночас варто підкреслити, що оскільки ідея корпоративних навчальних центрів почала з'являтися у відділах кадрів різних організацій, то до цього часу модель їхнього функціонування істотно змінилася. Спочатку це були центри розвитку, розташовані у великих департаментах. З часом вони стали автономними центрами формування ідей, створення нових понять та ініціювання змін.

Відштовхуючись від суті корпоративного навчального центру, що полягає у створенні внутрішньокорпоративної системи знань, навчальний процес має спрямовуватися компанією, і в ньому повинні брати участь (як викладачі-тренери) якомога більше внутрішніх фахівців. Освітній союз з комерційними і державними інституціями, зазвичай, не обмежується наданням у розпорядження компанії підручників і приміщень. Зовнішні тренінгові компанії або інші провайдери навчальних програм у такому випадку потрібні для забезпечення компанії набором тренінгів, спрямованих на освоєння й поширення стандартних компетенцій. Виявлення, формалізація й поширення

унікальних компетенцій, якими володіє організація, має здійснюватися силами самої компанії.

Таким чином, у контексті першого підходу корпоративний навчальний центр – це система, в якій навчання й розвиток персоналу ініціюється та управляється самою компанією, здійснюється всередині компанії й передбачає використання внутрішніх ресурсів. Класичним прикладом такої системи є перший корпоративний навчальний центр серед транснаціональних корпорацій Університет Гамбургер (Hamburger University), що з'явився в 1961 р. в компанії Макдональдс (McDonald's). Для цієї компанії було дуже важливо готувати нові кадри так, щоб ідеологія фірми була присутня всюди, в усіх країнах, де представлена ця торгова марка. Протягом останніх десятиліть понад 65 тис. менеджерів McDonald's закінчили цей університет [2]. Жодні інші бізнес-освіти, крім корпоративного університету, не могли вирішити такої проблеми.

Отже, основна ідея корпоративного університету полягає у створенні внутрішньокорпоративної системи знань. Саме тому навчальний процес повинен координуватися компанією і в ньому повинні брати участь внутрішні фахівці компанії (як викладачів-тренери). При цьому, співпраця навчального закладу та компанії обов'язково повинна складатися у взаємному збагаченні знаннями. Профільні фахівці компанії, які будуть проводити тренінги та заняття, передавати знання й досвід наступному поколінню, вони отримують апробовану методику навчання. Навчальні заклади, в обмін на знання надають приміщення, отримують доступ до інформації, накопиченої компанією.

Попри те, що взаємодія з традиційними навчальними закладами є вдалим варіантом навчання співробітників, формування самостійних освітніх структур у самому підприємстві набуває все більшої популярності. Якщо компанія має велику кількість навчальних програм для різних категорій співробітників, якщо тренінгові та розвивальні програми повторюються й мають масовий характер, якщо частка унікальних навчальних програм велика, а їхній зв'язок з досягненням стратегічних цілей очевидний, то потрібно орієнтуватися на створення самостійної освітньої структури з внутрішніми тренерами й фахівцями з навчання. Нині є окремі корпоративні навчальні центри, що вважаються самостійними господарськими суб'єктами й мають ліцензії на ведення освітньої діяльності. Після навчання в такому корпоративному університеті слухачам видаються сертифікати.

Класичним прикладом другого підходу є один з найбільших корпоративних університетів Global Learning, створений в компанії IBM, який має у своєму складі понад 3400 викладачів в 55 країнах світу; в арсеналі університету 10 000 спеціалізованих курсів. Він користується широкою популярністю на світовому ринку освітніх послуг. Вже понад 126 000 співробітників компанії пройшли професійну підготовку, перепідготовку й навчання в цьому університеті [2].

Варто зауважити, що згідно з дослідженнями О. Голишенкової, лише 5 з 30 європейських університетів відкривають свої двері зовнішнім клієнтам [1]. Переважно це закриті навчальні структури, що оберігають свої конкурентні переваги від зовнішнього середовища й орієнтовані на потреби корпорації та формування корпоративної культури всередині компанії (наприклад,

корпоративні університети BMB, General Electric, Siemens, Enel та ін.). Так, єдина корпоративна програма компанії Siemens розробляється в Learning Campus відповідно до вимог менеджменту. Там же розробляються корпоративні стандарти й методи навчання, що поширюються на всі підрозділи компанії Siemens у всьому світі.

Корпоративні навчальні центри часто називають університетами або академіями. Термін «університет», як відомо, має академічне значення й позначає навчальний заклад, що реалізує освітні програми вищої й післявузівської професійної освіти за широким спектром напрямів підготовки (спеціальностей); здійснює підготовку, перепідготовку та (або) підвищення кваліфікації спеціалістів, наукових і науково-педагогічних працівників; виконує фундаментальні та прикладні наукові дослідження з різних галузей наук; є провідним науковим і методичним центром у сфері своєї діяльності [1].

Натомість, ні традиційні університети, ані бізнес-школи не здатні задовольнити потреби роботодавців. Про це ведуть мову й польські дослідники. Зокрема, Б. Межеєвська зауважує, що спостерігаючи за зростанням попиту на рівень знань і компетентність працівників й порівнюючи ці вимоги з пропозицією класичних університетів чи бізнес-шкіл, неважко помітити, що розрив в результаті цього порівняння все більше зростає [6]. Традиційні університети не здатні задовольнити ці вимоги. З іншого боку, прагнення людей до постійного навчання, розвитку, підвищення кваліфікації, що дозволило б їм більш ефективно й більш результативно працювати в сучасних умовах, веде до зростання попиту на знання, характерні для конкретного бізнесу. Саме тому компанії створюють власні корпоративні університети.

У науковій літературі зустрічаємо чимало варіантів визначення поняття «корпоративний університет», однак скрізь воно пов'язане з формуванням політичної, економічної, культурної та освітньої стратегії компанії. Ініціатива у використанні цього терміну для назви відділу, що виконує перераховані вище функції, належить компаніям США. Деякі корпоративні університети називаються по імені місцевості, в якій вони розташовані, як наприклад, Four Acres компанії Unilever або за назвою однієї зі структур компанії (Siemens Learning Management, а пізніше Siemens Learning Campus).

Зауважимо, що в західному розумінні «корпоративний університет» зазвичай визначається як відділ або департамент, який завдяки взаємодії з постачальниками й проведенням досліджень широкого діапазону, забезпечує навчання персоналу й відіграє ключову роль у створенні команди керівників вищої ланки, при цьому він стратегічно орієнтований на розвиток окремих особистостей для ефективної роботи підрозділів, а в результаті – організації. Варто акцентувати увагу на тому, що в Європі термін «університет» використовують стримано, тільки стосовно вищої освіти. Європейські компанії, що займаються внутрішньофірмовою підготовкою, використовуючи цей термін, пояснюють його по-своєму. Наприклад, Daimler Chrysler (Німеччина), має на увазі під корпоративним університетом «місце для обміну знаннями та компетенціями»; Heineken (Нідерланди) описує корпоративний університет як «сполучну ланку між передачею знань і їх створенням». Згідно з даними О. Голищенкої (2016), серед досліджених нею європейських закладів, що займаються внутрішньофірмовою підготовкою персоналу, 14 мають назву

«університет», 5 мають назву «центр», 4 використовують назву «інститут», 3 – «академія» (наприклад, Academy GmbH) і одна називається «школою бізнесу».

У польських дослідників зустрічаємо назви як «корпоративний університет», так і «корпоративна академія». Наприклад, Й. Міколайчак наголошує, що хоч визначення й назви відрізняються, оскільки їхні форми є різними, загальним елементом, що об'єднує корпоративні університети, на думку дослідниці, є ініціативи, спрямовані на конкретні результати для організації й зосереджені на розробці тих компетенцій та підтримці стратегічних з точки зору компанії дії, що відображають її пріоритети [7]. Тобто корпоративний університет – це можливість реалізувати програму стратегічного розвитку, що дає організації вимірювані результати. Це також підтримка для персоналу в одному із головних завдань: як усім разом ефективно впроваджувати стратегію компанії. З цієї причини корпоративні університети стають дедалі популярнішими.

У дослідженні, присвяченому корпоративним академіям, інша польська дослідниця Б. Межеєвська також зауважує, що концепція корпоративної академії (або корпоративного університету) викликає багато плутанини. Часто під цією назвою розуміють навчання, організовані відділами управління людськими ресурсами. Хоча ми дотримуємося визначення, запропонованого М. Алленом – корпоративна академія є стратегічним інструментом, що допомагає материнській організації реалізувати свою місію через освітню діяльність. За М. Алленом ключовим для корпоративної академії є навчання, що проводиться в будь-якій формі, будь то навчання індивідуальне чи групове – але безпосередньо пов'язане з місією і стратегією компанії. Інакше кажучи, ніхто не відвідує корпоративну академію аби марно витратити час. Ці навчальні заклади пропонують послугу з чітко визначеною метою – суттєво покращити роботу працівника в певній галузі, пов'язаній з його діяльністю [6].

На пострадянському просторі широко використовуються терміни «корпоративний університет» або «корпоративний інститут» для позначення центру знань компанії. Однак часто під однією й тією ж назвою мається на увазі різне значення. Це залежить від лідерів корпоративних університетів, стратегії компанії, а також організаційно-правових форм: іноді це проект усередині компанії (наприклад, Вімм-Білл-Данн Україна), або окремий департамент (Група «Ілім», РУСАЛ, ТНК-ВР, СУЕК). Саме такий підхід бачимо у дослідженні О. Голищенкої, яка визначає корпоративний університет як структурний підрозділ компанії, що виконує чотири базові функції, а саме: навчання співробітників усіх рівнів; управління знаннями: системна консолідація досвіду співробітників та його поширення; єдиний центр корпоративної культури, «сховище» цінностей компанії; центр інновацій [1]. Цим пояснюється позиція дослідниці, яка підкреслює, що у вітчизняному розумінні корпоративний університет – це система концептуальних програм, що впливає на стратегію компанії, тобто, створюючись на її основі, сприяє її реалізації й дає поштовх до її подальшого розвитку, поширює корпоративні цінності та культуру. Корпоративні університети мають переважно бізнес-орієнтований характер, оскільки вони покликані вирішувати низку важливих завдань, серед яких доречно відзначити задоволення довгострокової потреби організації в кваліфікованих кадрах, підвищення мотивації в найбільш перспективних співробітників і систематизацію процесу їхнього розвитку.

Як показало вичення, прототипом корпоративних університетів і на Заході, і на пострадянському просторі були експериментальні лабораторії, дослідницькі центри, центри розвитку, які мали на меті конкретні завдання й результати. Ці центри були своєрідними осередками культури, досліджень, генерації, передачі й збереження знань. У них поєднувалися ноу-хау й самі головні конкурентні переваги організації. Деякі компанії досі зберігають вірність цій традиції. Інші ж, наслідуючи моду або виходячи з потреб бізнесу, створюють різні види навчальних структур, називаючи їх по-різному.

На нашу думку, не важливо, як саме називається ця структура – школа, інститут, університет, академія чи навчальний центр: якщо вони мають бренд, прив'язку до стратегії компанії та є транслятором корпоративних цінностей та культури через свої програми, їх можна назвати корпоративними навчальними центрами. Переваги корпоративного формату навчання полягають саме в тому, що освітній процес там організовано з урахуванням всіх особливостей організації й проводиться підготовка фахівців, максимально сумісних з підприємством і його цілями. Додаткова перевага – потужний командоутворюючий ефект, здатний мати іноді вирішальний вплив на поліпшення ефективності роботи.

З урахуванням результатів аналізу нами виявлено такі найважливіші вимоги до створення корпоративного навчального центру:

- відповідність цілей і завдань діяльності корпоративного навчального центру філософії та стратегії управління в організації;
- використання ефективних методів і засобів, що дозволяють вирішувати поставлені завдання;
- фінансова та матеріальна забезпеченість діяльності корпоративного навчального центру;
- належна кваліфікація та мотивація виконавців, відповідальних за реалізацію діяльності корпоративного навчального центру;
- наявність нормативних документів, на базі яких проводиться діяльність корпоративного навчального центру;
- періодична оцінка ефективності діяльності корпоративного навчального центру й усієї системи навчання персоналу та внесення коректив за результатами оцінювання;
- постійна підтримка з боку вищого керівництва.

Кардинальна відмінність корпоративного університету від інших освітніх структур, наприклад, тренінг-центру, полягає в тому, що він може розвивати всіх співробітників компанії, організовувати навчання саме в тих напрямках і в таких масштабах, які будуть потрібні організації в перспективі. Однак, це не заперечує співпраці з іншими організаційними й логістичними структурами, що пропонують широкомасштабні програми розвитку [7].

На пострадянському просторі ідею корпоративного університету поширили великі західні корпорації на початку 1990-х рр. В Україні процес створення корпоративних університетів розпочався ще пізніше. У 2003 р. ПриватБанк спільно з Києво-Могилянською бізнес-школою відкрили Приват Університет, на початку 2006 р. «Beeline» впровадив в Україні масштабний проект корпоративного навчання «Білайн Університет», у 2006 р. банк «Фінанси та Кредит» відкрив Корпоративний Університет, з 2007 р. почав діяти Корпоративний університет УМС, з 2008 р. в МІМ-Київ (міжнародний інститут менеджменту в Києві) відкрився корпоративний університет для співробітників

підрозділу Bayer Health Care компанії Байер, які працюють на фармацевтичному ринку, ЗАТ «Сьогодні Мультимедіа» організувала корпоративний університет у 2009 р., з 2010 р. розпочав роботу корпоративний університет (академія) ДТЕК – енергетичної компанії, яка входить до складу фінансово-промислової групи СКМ – «Систем Кепітал Менеджмент» [4].

З п'яти корпоративних університетів, вивчених Forbes, свої приміщення є тільки в Академії ДТЕК і в Українській аграрній школі «Мрія». Компанія ДТЕК розробила спільний курс з КМБШ (Києво-Могилянською бізнес-школою), його випускники отримують диплом магістра ділового адміністрування (МВА). На реалізацію цього проекту й ще однієї програми для топ-менеджерів – «Енергія лідера» – компанія витратила 20 млн гривень. Співробітникам ДТЕК корпоративний МВА не вартував ні копійки. Зовсім інша ситуація, наприклад, у Приват Університеті. Студентами Приват Університету вважаються всі 30000 співробітників банку, які зобов'язані регулярно проходити онлайн-тестування в рамках програми розвитку. Тим часом, аудиторіями для студентів Приват Університету служать переважно відділення ПриватБанку [4].

Як бачимо, роботодавці беруть навчання персоналу в свої руки, часом закриваючи очі на наявність дипломів класичних університетів. Набираючи людей на деякі вакансії, роботодавцям вигідніше взяти молодий персонал та навчити його власним коштом, аніж залучати досвідчених фахівців. Компанії міжнародного рівня, що працюють в Україні, навчають свій штат, навіть якщо до нього входить лише кілька сотень співробітників. А для корпорацій «з історією» особистий досвід і знання співробітників – найцінніші складові для забезпечення конкурентоспроможності.

Проаналізовані вище методичні засади створення корпоративних навчальних центрів дозволяють дійти висновку про те, що створення системи корпоративної освіти, що будується не «як вийде» або як було заведено раніше, а на принципах технологічності, можна розглядати як важливий і, безумовно, перспективний напрям роботи компанії, що зацікавлена не лише у виживанні, а й у розвитку та процвітанні. За таких умов для прогресивних компаній, які самостійно навчаються, корпоративний університет стає за визначенням І. Кононової [3] неперервно працюючим «конвеєром з вирощування кадрів».

Література

1. Голышенкова О. Мировые тенденции развития корпоративного образования. – URL: http://mako_archive.prostoy.biz/32.html
2. Грачева С. Корпоративные университеты за рубежом (история создания, опыт, современность). Управление персоналом, 5. – URL: <http://www.top-personal.ru/issue.html?1496>
3. Кононова И. В. Управление системой профессионального образования и подготовки рабочих кадров за рубежом. – URL: <http://na-journal.ru/2-2013-gumanitarnye-nauki/262-upravlenie-sistemoj-professionalnogo-obrazovaniya-i-podgotovki-rabochih-kadrov-za-rubezhom>
4. Красношарпа В. В., Буданова, Я. Р. Корпоративні університети у системі професійного навчання та розвитку персоналу. Ефективна економіка, 12. – URL: <http://www.economy.nauka.com.ua/?op=1&z=2590>
5. Леонтьева Е. Г. Корпоративный университет как модель инновационного корпоративного заведения. – URL: <http://www.sworld.com.ua/index.php/ru/pedagogy-psychology-and-sociology-212/interactive-learning-technologies-and-innovations-in-education-212/12972-212-165>.

6. Mierzejewska B. Akademia korporacyjna – skuteczne narzędzie transferu wiedzy w organizacji. – URL: <http://www.e-mentor.edu.pl/artukul/index/numer/11/id/194>
7. Mikołajczak J. Uniwersytet korporacyjny // CXO. – 2004. – № 9. – С. 33-38.

НЕПЕРЕРВНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА: ДОСВІД СЛОВАЧЧИНИ

Самойленко О.А.

samoilenckoohana@gmail.com

Житомирський державний університет імені Івана Франка

Курс на євроінтеграцію та перспектива приєднання України до Єдиного європейського інформаційного простору (Single Information Space), Європейського освітнього та дослідницького просторів (European Research Area) та Європейського культурного простору (European Cultural Area) ставить перед Українською державою завдання розвитку освітньої сфери в руслі європейських тенденцій. Зважаючи на те, що в ЄС поставлена стратегічна мета створення «Європейського освітнього та дослідницького просторів», авторитет України як держави значною мірою залежить від того, наскільки ретельною буде в країні реалізація концепції неперервної професійної освіти.

Системи неперервної професійної освіти держав-членів ЄС, з огляду на їх структурні, організаційні, історичні та соціокультурні особливості, характеризуються загальною неоднорідністю; до того ж вони перебувають у стані постійних змін та реформування. Всупереч цьому, національні системи неперервної професійної освіти країн-членів ЄС мають виконувати спільні завдання та функції відповідно до Європейської рамки кваліфікацій для навчання продовж життя. Тобто єдиний економічний ринок потребує єдиної кваліфікації робочого персоналу [3, с. 50].

Це потрібно для реалізації професійної освіти на рівні старшої школи, створення більшої проникливості між професійною та вищою освітою, системи управління та консультування упродовж життя, що надає можливість громадянам ЄС керувати власним навчанням та професійною діяльністю, приймаючи виважені рішення.

Поява нових технологій призводить до якісної зміни не тільки професійної, але й кваліфікаційної структури персоналу, сучасними рисами якої є зростання вагомості спеціалістів із вищою та середньою спеціальною освітою, робітників високої кваліфікації. Значення кваліфікації персоналу для ефективності застосування нових технологій стало настільки важливим, що у сучасному менеджменті практично усіх індустріально розвинених країн світу кваліфікація стала важливим чинником систематизації кадрів підприємства за приналежністю працівника до управлінського або виробничого персоналу. Така політика приносить свої позитивні результати у вигляді створення консорціумів малих і середніх підприємств з професійної підготовки за участю місцевих органів самоврядування і закладів освіти; сприяє покращенню підприємницького середовища та модернізації ринку праці Євросоюзу.

Ефективність виробництва на підприємстві значною мірою залежить від відповідності між наявністю працівників, які володіють певними професіями й

рівнями кваліфікацій, та складністю виконуваних видів робіт. На підприємстві, в економіці регіону, країні в цілому невідповідність між попитом і пропозицією робочої сили за професійною структурою стає причиною виникнення структурного безробіття. Тому питання своєчасної підготовки кадрів з урахуванням змін в економіці та на ринку праці вимагають постійного аналізу професійної структури, проведення розрахунків додаткової їх потреби та підготовки кваліфікованих кадрів [3, с. 16].

Вирішальним чинником формування сучасної професійної стандартизації стала потреба економічної інтеграції повоєнної Європи. У середині ХХ ст. занепад економіки європейських країн, Японії сприяв встановленню економічного панування США. При цьому стартові умови для стабілізації та розвитку національних господарств були різними. Тому світовими політиками на нараді шести європейських країн (Бельгії, Італії, Люксембургу, Нідерландів, Німеччини і Франції, 1957 р.) було прийнято рішення про створення Європейського економічного співтовариства. Головною метою союзу було створення єдиного ринку товарів, послуг, робочої сили шляхом досягнення «чотирьох свобод»: свободи пересування товарів, капіталів, послуг і робочої сили між країнами співтовариства [5].

Звідси випливає, що професійна освіта стає затребуваною у політиці Європейського економічного співтовариства, тому що принцип «чотирьох свобод» і пов'язані з ними очікування щодо економічного розвитку країн, актуалізують вимогу підвищення професійної кваліфікації персоналу. Відповідно, 2 квітня 1963 р. Рада Європи приймає загальні принципи (10) реалізації єдиної освітньої політики у галузі професійної підготовки фахівців, які у більш розширеному вигляді представлені у ст. 126-127 Договору про Європейський Союз (1992 р.).

Освітня політика ЄС формується відповідно до принципу субсидіарності, який означає, що кожна країна ЄС несе цілковиту відповідальність за організацію своєї системи освіти, професійної підготовки та зміст навчання. Роль ЄС полягає у сприянні розвитку якісної освіти шляхом заохочення держав-членів до співпраці і, в разі потреби, підтримці та доповненні їхньої діяльності. Крім того, ЄС визнає, що освіта та професійне навчання є життєво важливими для розвитку сучасного суспільства та економіки. Стратегія розвитку ЄС наголошує на необхідності налагодження співпраці між усіма країнами на цьому шляху, а також обміну знаннями між ними [4].

На реалізацію цих завдань спрямована діяльність Європейського центру розвитку професійної освіти і навчання (CEDEFOP), мета якої поширення та реалізація європейської політики у сфері професійної освіти у трьох пріоритетних напрямках [4, с. 79]: формування компетенцій протягом усього життя; моніторинг розвитку професійної освіти у країнах-членах ЄС; сприяння мобільності фахівців у межах ЄС.

Через те ЄС приділяє значну увагу ціложиттєвому навчанням, здатному допомогти європейцям покращувати або змінювати кваліфікацію упродовж всього життя, і, відповідно, краще інтегруватися на динамічному ринку праці Європи. На підтвердження цього виступають Меморандум про навчання впродовж усього життя (2000) та програми «План дій розвитку мобільності» (грудень, 2000), «План дій е-навчання» (травень, 2001), «План дій розвитку

навчання і мобільності» (січень, 2002), «Освіта і професійна підготовка 2010» (березень, 2002) [3].

З 2007 р. Європейська Комісія об'єднала свої освітні та навчальні ініціативи під одним дахом – в межах Програми пожиттєвої освіти, мета якої полягає у забезпеченні особам на всіх етапах їхнього життя можливостей навчання по всій Європі. Програма націлює європейську спільноту на вирішення фундаментальних завдань – створення єдиного європейського простору в сфері професійної освіти, збільшення підтримки розвитку компетентностей і кваліфікацій спеціаліста.

Націленість на загальноєвропейській стандарті професійної освіти проявляється у використанні різних підходів до професійної освіти:

– англосаксонського – навчання на робочому місці (training on the job) в рамках стандартів NCVQ/NVQ;

– французького – система шкільної професійної освіти;

– німецького – дуальна\міждисциплінарна професійна освіта [4, с. 80]

Система професійної освіти у Словацькій республіці включає елементи усіх трьох підходів, адаптовані до потреб ринку праці країни.

За останні п'ять років економіка Словаччини зазнала інтенсивного розвитку. Уряду республіки вдалося реалізувати ряд структурних реформ, які дозволили залучити іноземні інвестиції, а також досягти важливих цілей членства в ЄС і прийняття євро.

Основою словацької економіки на сьогодні є автомобільна промисловість. У Словаччині виробляється найбільша кількість автомобілів на душу населення у світі. Також спостерігається швидкий розвиток електротехнічної промисловості, інформаційно-комунікаційних послуг і центрів обслуговування [2]. Однією зі складових економіки є людські ресурси. Через те, зміни в економічній галузі пов'язані зі змінами людського потенціалу. Для впровадження нових технологій потрібні сучасні кваліфіковані співробітники, вибудована кадрова політика організації. Таким чином, головним суб'єктом розвитку економіки є система підготовки кадрів [1, с. 12].

Постійна зміна умов функціонування виробництва, впровадження технологій передбачає безперервне навчання кадрів. Підвищення рівня підготовки кадрів сприятиме підвищенню якості продукції, впровадження нових технологій і розвитку підприємства.

Дефіцит співробітників, низький рівень їхнього професіоналізму призводить до низької продуктивності, аварійності та травматизму, прогонистих витрат організації та появи неякісної продукції. У міру підвищення складності виробничих процесів зростає і необхідний рівень навичок персоналу. З'являються нові види професійної діяльності, і людині протягом трудового життя доводиться проходити навчання або отримувати нову кваліфікацію. Тому при вирішенні питання підготовки кваліфікованих кадрів виникає проблема її ефективності, яка вирішується засобами дуальної професійної освіти. У Словацькій Республіці реалізується технологія дуальної освіти Studium mit vertiefter Praxis, за якої випускник отримує ступінь бакалавра та практичний досвід роботи. Якщо дуальна освіта визначається як форма підготовки кадрів, яка передбачає поєднання навчання у закладі вищої освіти з періодами виробничої діяльності, то технологія дуальної освіти - це система методів, організаційних форм, засобів їх реалізації, прийомів педагогічної

техніки в умовах професійної підготовки на основі взаємодії закладу вищої освіти та підприємства. Технологія дуальної освіти спрямована на послідовне втілення на практиці заздалегідь спланованого процесу професійної підготовки студента в умовах теоретичного і виробничого навчання на підприємстві. Чинні державні освітні стандарти професійної підготовки у Словацькій Республіці регламентують форми теоретичного і практичного навчання, спрямовані на формування компетентного фахівця [6, с. 25].

Технологія дуальної освіти у Словаччині – це модель формування професійної компетентності майбутнього фахівця, що побудована на взаємоз'язку сформульованих цілей з професійної підготовки, принципів побудови процесу навчання на засадах соціального партнерства і взаємодії усіх суб'єктів теоретичного і виробничого навчання у системі «заклад вищої освіти - підприємство». Це забезпечує підготовку випускників, які легко адаптуються у нових соціальних умовах і можуть бути конкурентоспроможними на ринку праці.

Професійна компетентність, крім технологічної підготовки, включає цілий ряд інших компонентів, які носять надпрофесійних характер, зокрема особистісні якості випускника: відповідальність, самостійність, вміння і спроможність приймати рішення, здатність вчитися упродовж життя, розвиток гнучкості мислення та ін.

Професійне навчання з фокусом на активній позиції студента визначається освоєнням професійної діяльності у вигляді циклу фаз: інформування, планування, прийняття рішення, виконання, контроль, оцінка. Але навчальна виробнича ситуація на рівні цих фаз істотно обмежена і відрізняється від реального виробництва, тобто теорія і практика навчання проходять з відривом від виробництва. Це призводить до того, що випускники «доучуються» вже на робочому місці: новачкам призначають наставників, вводять в посаду, спеціально для них розробляють і впроваджують програми навчання та адаптації. Таким чином, технологія дуальної освіти у професійній підготовці майбутніх фахівців, поєднуючи теоретичне навчання у закладі вищої освіти і практичне навчання на підприємстві, змінює якість освіти, наближаючи її до запитів виробництва.

Основний принцип дуальної освіти – це рівноцінна участь і відповідальність закладу вищої освіти і підприємства за якість підготовки персоналу. Зацікавленість підприємства полягає, перш за все, у можливості підготувати для себе спеціаліста, скоротити витрати, передбачені на пошук і підбір працівників, на їх перенавчання та адаптацію. Студент – майбутній фахівець, не тільки безпосередньо знайомиться з реальними виробничими умовами і освоює основи професійної діяльності, а й отримує можливість успішного працевлаштування за фахом після закінчення навчання.

Дуальна освіта як технологія навчання – результат взаємодії закладу вищої освіти з роботодавцем, який посилює визначеність у майбутній професійній діяльності і сприяє успішній соціальній адаптації. Студент, починаючи з перших етапів навчання, заглиблюється у процес виробництва, як працівник підприємства виконує обов'язки відповідно до покладених на нього функцій, використовує ресурси, несе відповідальність, опановує необхідними професійними вміннями та навичками, а в деяких випадках навіть може отримувати заробітну плату за договором. Словацький досвід проказує

ефективність співвідношення часу теоретичного і виробничого навчання 40 до 60% відповідно. Для зручності поділ навчальної діяльності проводиться по днях тижня, наприклад 1-2 дні на тиждень студент навчається в аудиторії, в інші дні – на підприємстві.

При впровадженні дуальної освіти як технології навчання важливо при розробці та реалізації освітньої програми враховувати з боку роботодавця потреби і вимоги до певної кваліфікації і компетентності майбутнього працівника, проте без шкоди для теоретичної підготовки випускника.

Практичне навчання проходить на підприємстві за системою training on the job у наступних напрямках:

1. Навчання на робочому місці – наставництво, яке здійснює досвідчений спеціаліст.

2. Внутрішні курси навчання – персонал навчається за загальною професійною тематикою.

3. Навчання в інших компаніях (організаціях-партнерах) [6, с. 27].

У таблиці 1 представлена характеристика кожного з напрямів у контексті змісту та організації навчання за системою training on the job у Словацькій республіці.

Поданий у таблиці 1 описовий матеріал, демонструє характерні особливості кожного із напрямів training on the job:

1. Викладач не відповідає за результат навчання на конкретному підприємстві. Не враховується специфіка компанії; зміст навчання може не збігатися з практикою і проблематикою підприємства; витрати на даний вид навчання не завжди призводить до передбачуваного результату.

2. Викладач не відповідає за результат навчання, але враховує специфіку, проблематику роботи компанії. Навчання групове, проходить з відривом від робочого місця. Можливість отримати нову інформацію від експерта в певній галузі, ідею для вирішення проблеми виробництва. Відповідальність за навчання спеціалістів несе відділ по роботі з персоналом. Якість навчання підтверджується сертифікатом.

3. Навчання на робочому місці виконується у конкретній робочій ситуації; проходить індивідуально, що забезпечує максимальний зворотній зв'язок між тренером та студентом. Цей вид навчання дозволяє більшою мірою пов'язати потреби організації у навчанні та його зміст.

Таким чином, модернізація системи освіти у Євросоюзі, зокрема у Словацькій Республіці, у напрямі формування професійної компетентності спеціаліста упродовж життя набуває як політичного, так і загальнонаціонального значення. У конститутивних документах ЄС підкреслюється актуальність завдання забезпечення соціального захисту населення шляхом підвищення рівня його професіоналізму та кваліфікації.

Таблиця 1

**Характеристика напрямів навчання у Словаччині
за системою training on the job***

Форма	Викладач	Зміст	Організація
1. Навчання в інших компаніях (курси, семінари, підвищення кваліфікації)	Навчання здійснюють експерти, викладачі-практики	Тематика навчання: розвиток корпоративної культури, застосування нових методів, розвиток управлінських навичок тощо. Для навчання застосовуються тренінги, кейс-метод, ділові ігри та ін.	Навчання відбувається на підприємстві з відривом від виробництва. Застосовуються короткострокові та довгострокові програми.
2. Внутрішні курси навчання			
2.1. Семінари, курси із залученням стороннього викладача	Навчання здійснюють експерти, викладачі-практики	Тематика навчання може бути управлінською, технічною	Навчання групове, проходить всередині організації у спеціальному приміщенні або корпоративному університеті компанії.
2.2. Семінари, коучі зі штатним тренером	Навчання здійснюють штатні тренери, співробітники організації	Зміст навчання відображає потреби організації за визначеною тематикою	Навчання групове, проходить усередині організації у спеціальному приміщенні або корпоративному університеті компанії.
3. Навчання на робочому місці (адаптаційне, інструктаж)	Навчання проводить кваліфікований співробітник, який володіє знаннями і навичками роботи на данному робочому місці	Зміст навчання має практичну спрямованість: навчити спеціаліста виконувати професійні задачі на робочому місці	Навчання проходить індивідуально, на робочому місці. У процесі навчання використовується необхідне обладнання, інструменти, комп'ютерні програми.

* складено автором

Відповідно перший фактор реформування системи освіти – економічний, проте саме освіта повинна забезпечувати 1) оволодіння майбутніми спеціалістами діяльністю, яка відповідає не тільки професійним, а й соціальним очікуванням 2) формування у них здатності до усвідомленої участі у соціальних процесах, 3) їх ефективну соціалізацію. Отже, за допомогою освіти вирішується ряд важливих суспільних завдань: підготовка молоді не тільки до професії, а й до нових умов життя, засвоєння досвіду спілкування і норм співжиття, формування особистісних якостей, які відповідають потребам професійної діяльності і суспільства.

Відповідно до європейської стратегії модернізації освіти у Словацькій республіці існує система шкільного професійного навчання (3-4 роки старшої школи). У навчальних закладах професійного спрямування навчається більше 70 % словацької молоді, 50 % з яких згодом працюють за фахом [2].

Старша школа у Словацькій Республіці забезпечує підготовку старшокласників за двома основними напрямками – академічним та професійним. Академічний напрям спрямований підготувати учнів до вступу у заклад вищої освіти, відрізняється високим рівнем теоретичної підготовки, зокрема у галузях юриспруденції, медицини, фінансів, економіки та ін.

Професійний напрям ставить за мету формування професійних знань, необхідних для влаштування на роботу, містить незначний обсяг теоретичних знань. В основному це сфери обслуговування, готельно-ресторанний бізнес, сільськогосподарське та промислове виробництво, будівництво та ін.

Отже, система шкільного професійного навчання у Словаччині забезпечує диференціацію та індивідуалізацію навчання, які дозволяють за рахунок змін в структурі, змісті та організації освітнього процесу більш повно враховувати інтереси, схильності та здібності учнів, створювати умови для навчання старшокласників відповідно до їх професійних інтересів та освітнього запиту, а також враховувати зміни потреб ринку праці. Ступінь індивідуалізації, при якій відбувається максимальне врахування індивідуальних запитів і потреб учнів, є одним з основних показників якості системи професійного навчання у Словацькій Республіці, фактором підвищення ефективності професійної освіти і подальшого працевлаштування за отриманою спеціальністю. Поєднання дуального, шкільного професійного навчання та навчання training on the job у словацькій системі неперервної освіти у кінцевому результаті забезпечує підвищення конкурентоспроможності фахівця на ринку праці, покращання якості професійного навчання, формування професійної компетентності спеціаліста відповідно до запитів економіки.

Література

1. Батышев С. Я. Профессиональная педагогика: Учебник. 3-е изд. / С. Я. Батышев. – Москва: Профессиональное образование, 2010. – 155 с.
2. Почему именно Словакия [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.sario.sk/sites/default/files/data/sario-why-slovakia-2018-01-10-RUS.pdf>
3. Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високорозвинутою економікою / Л. П. Пуховська, А. О. Ворначев, С. В. Мельник, Ю. І. Кравець; за наук. ред. Л. П. Пуховської. – К.: «НВП Поліграфсервіс», 2014. – 176 с.
4. Пуховська Л. П. Європейські керівні принципи підготовки і розвитку педагогів професійної освіти / Л. П. Пуховська // Професійна освіта: проблеми і перспективи. – 2016. – Вип. 11. – С. 125-130. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Profos_2016_11_24
5. Шаров О.М. Соціально-економічні причини європейської фінансової інтеграції [Електронний ресурс]. – URL: irbis-nbuv.gov.ua/cgi-bin/irbis_nbuv/cgiirbis_64.exe?
6. Mayer K. Poradenstvo v andragogickom kontexte / Katarina Mayer Mayer. – Prešov: FF PU, 2017. – 134 s.

ФУНКЦІОНУВАННЯ РЕГІОНАЛЬНИХ ЦЕНТРІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УГОРЩИНІ

Годлевська К.В.

katehod89@gmail.com

***Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України***

Рівень освіти впливає на можливості людини у житті. Це стосується різних аспектів – від роботи, яку можна здобути, до середньої тривалості життя. Високоосвічені громадяни – рушійна сила розвитку, важлива складова економічного зростання і демократичного суспільства. Наявність освіти, особливо в глобальному середовищі, знижує ризик опинитися за межею бідності. Та чи гарантують сучасні середня та вища освіти конкурентоспроможність та компетенції дорослій людині? Не завжди. У такому разі громадяни можуть використовувати інший інструмент для отримання знань та набуття навичок, а саме – неформальну освіту. Вона допоможе компенсувати недостатню освітню підготовку у більш ранньому віці та уможливіє соціальну мобільність. І в цьому випадку якнайкраще підійдуть центри освіти дорослих.

Центри освіти дорослих, несучи суспільну відповідальність, є місцями соціальної інтеграції. Вони є цілісними, проте не одноманітними, освітніми майданчиками для різноманітних груп з різними стартовими позиціями і потребами у навчанні. Тільки вони здатні охопити настільки широкий діапазон послуг безперервного навчання, що кожен зможе знайти для себе доступну освітню пропозицію. У цьому контексті доцільність вивчення досвіду функціонування регіональних центрів освіти дорослих (далі – РЦОД) в Угорщині обґрунтовується низкою чинників, серед яких суттєве поглиблення європейської співпраці в освітній галузі, створення єдиного європейського освітнього простору, значні успіхи, яких досягла Угорщина у реформуванні системи освіти дорослих, посідають провідні позиції. Окрім того, не можна оминути факт, що Угорщина межує з Україною, є її партнером, країни мають подібні історико-політичні, соціально-економічні та суспільно-культурні умови розвитку, а їх народи – пріоритетні в цивілізаційному вимірі цінності.

Ефективне функціонування регіональних центрів освіти дорослих значною мірою залежить від нормативно-правового забезпечення. У нашому дослідженні виявлено, що нормативно-правову базу, яка регламентує роботу РЦОД, складають акти законодавчих органів, нормативно-правові документи Міністерства народного господарства (Міністерство фінансів до 2010 р. і з 2018 р.) тощо.

Основний закон, який наразі регулює надання освітніх послуг для дорослих, їх фінансування, а також контролює відповідні заходи в Угорщині – це Закон «Про освіту дорослих», що набув чинності 1 липня 2013 р. Згідно з чинним законодавством основною метою освіти дорослих в Угорщині є: загальноосвітня підготовка, професійна підготовка, корекція порушень, розвиток професійних знань та компетенцій, збільшення можливостей для працевлаштування, навчання протягом усього життя [2].

В Угорщині розмежують поняття навчання дорослих та освіта дорослих. Освіту дорослих визначають як форму навчання поза межами шкільної системи, в якій учасники не є студентами чи учнями навчальних закладів. Навчання дорослих ототожнюють з системою шкільної та університетської освіти, яка має державне фінансування. Учасники навчання дорослих мають статус студентів, а освіти дорослих – його не мають. Загалом, повна академічна освіта відноситься до сфери навчання дорослих, оскільки тільки дорослі люди старшого віку можуть почати навчання на цьому рівні [2].

У постанові уряду «Про процедуру отримання дозволу та вимоги щодо діяльності закладів освіти дорослих їх реєстрації та моніторингу діяльності» (№ 393 від 12.11. 2013) прописані основні вимоги до РЦОД та розкрито процедуру внесення закладів освіти дорослих у Національний реєстратор підготовки дорослих [3].

Важливими для діяльності РЦОД є Накази Міністерства народного господарства: «Про правила прийому громадян до закладів освіти дорослих, оплату послуг та штрафні санкції» (№ 56 від 04.12.2013); «План забезпечення якості освіти дорослих. Комітет освіти дорослих, його члени, обов'язки та правила функціонування» (№ 58 від 13.12.2013); «Про вимоги та процедуру реєстрації програм професійної підготовки для освіти дорослих і сертифікат (свідоцтво) про отримання професійної кваліфікації» (№ 59 від 13.12.2013); «Про діяльність експертів з підготовки дорослих та заходів програми «Освіта дорослих» (№ 14 від 31.03.2014); «Про вимоги та процедуру реєстрації мовних програм для дорослих і сертифікація їх учасників» (№16 від 04.04.2014).

Згідно з нормативно-правовими документами Угорщини, освіта дорослих може бути формальною, неформальною або інформальною. Освіта дорослих провадиться на базі шкіл, університетів, регіональних центрів підготовки, громадських організацій і безпосередньо на підприємствах.

Наразі в Угорщині функціонує 380 РЦОД. Основною метою діяльності регіональних центрів освіти дорослих Угорщині є: здійснення професійної підготовки на основі ліцензованих навчальних програм, управління освітою дорослих, просвітницька діяльність, організація, координація та проведення масових заходів [8]. Завдання РЦОД полягає в забезпеченні професійної експертизи та підготовки кадрів для освіти дорослих [8]. Крім того, РЦОД тісно співпрацюють з університетами, інститутами, науково-дослідними установами, центрами зайнятості, юридичним і фінансовим департаментами Міністерства.

Регіональні центри освіти дорослих здійснюють:

- організацію загальної та професійної підготовки (підвищення кваліфікації, здобуття нової професії, набуття компетентностей тощо);
- підготовку тренерів (організація і проведення загальноосвітніх та професійних тренінгів для тренерів);
- підготовку та видання електронних навчальних матеріалів для навчання;
- розробка загальноосвітніх і професійних навчальних програм для дорослого населення регіону;
- безкоштовне навчання громадськості;
- організацію і проведення професійних іспитів для андрагогів;

- організацію і проведення відкритих навчальних курсів для компаній, фермерів та державних установ (на основі моніторингу попиту);
- надання професійних консультативних послуг для різних категорій населення підприємств та організацій;
- організацію і проведення конкурсів і тендерів проектів з питань освіти дорослих;
- організацію і проведення професійних іспитів;
- маркетингову діяльність з освіти дорослих.

В Угорщині, курси для дорослих поділяються на 4 основні категорії (A, B, C, D): A – державні курси професійної підготовки, що внесені в Національний кваліфікаційний реєстр; B – всі інші курси, які не внесені в Національний кваліфікаційний реєстр; C – мовні курси; D – курси, що спрямовані на підвищення загальної грамотності, розвитку соціальної рівності та громадянської компетентності [5].

У Наказі Міністерства народного господарства «Про вимоги та процедуру реєстрації мовних програм для дорослих і сертифікацію їх учасників» (№16 від 04.04.2014) також визначено мінімальну кількість годин, які необхідно виконати на кожному рівні (A1–C2) та мінімальну кількість годин, які необхідні для початку навчання на наступному рівні [1].

Таблиця 1

**Мінімальна кількість годин мовних курсів за рівнями
(відповідно до Наказу Міністерства народного господарства «Про вимоги та
процедуру реєстрації мовних програм для дорослих і сертифікацію їх учасників»)**

№ п/п	Рівень володіння іноземною мовою за глобальною шкалою	Мінімальна кількість годин, які необхідні для початку навчання на наступному рівні	Мінімальна кількість годин, які необхідно виконати на даному рівні
1.	A1	90	90
2.	A2	180	90
3.	B1	300	120
4.	B2	540	240
5.	C1	780	240
6.	C2	960	180
Всього	-	-	960

Відповідно до цього Наказу, мовні курси можуть вести фахівці з освіти дорослих, які мають наукову ступінь філологічних наук з напрямом мови, який вони викладають, сертифікат володіння даною мовою не менше рівня C1 і стажування в країні, мову якої вони навчають, мають не менше 2-х років стажу в освіті дорослих [1]. У більшості РЦОД проводять курси різних категорій.

З метою постійного підвищення якості навчальної діяльності РЦОД здійснюють зовнішню оцінку власної діяльності закладу не рідше одного разу на два роки. Основними закладами, що контролюють якість освіти доросли є: Національний інститут освіти дорослих, Університетська мережа навчання

протягом усього життя, Асоціація безперервного навчання, Угорське товариство народних середніх шкіл.

Освіта дорослих в Угорщині ґрунтується на таких принципах: використання інформаційних та комунікаційних технологій; створення курсів навчання на робочому місці; формування партнерських відносин в галузі навчання та розвитку шляхом включення соціальних партнерів з метою подальшого вдосконалення та підвищення ефективності всієї системи подальшого навчання; введення національної премії та фінансових стимулів для роботодавців, які підтримують навчання на робочому місці на основі моделей західної Європи; перспективи неформального навчання та альтернативних форм навчання; розвиток дистанційного навчання.

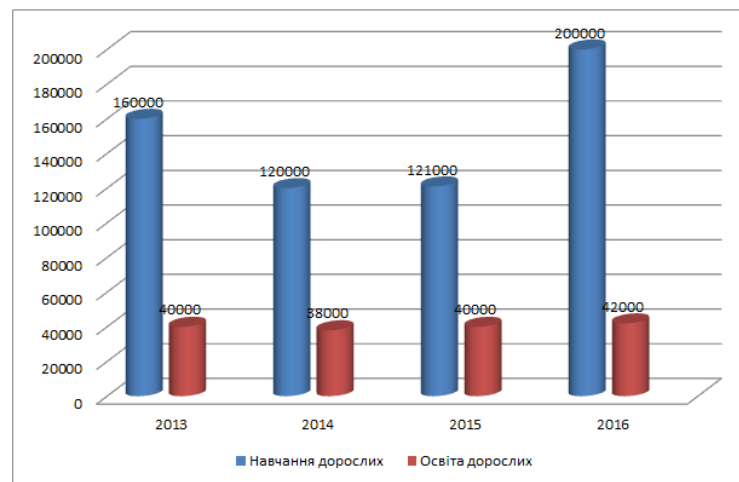


Рис. 1. Кількість дорослого населення, що навчається, в Угорщині (за даними Центрального статистичного бюро)

Розглянемо цільову аудиторію РЦОД. Більшість дорослого населення в Угорщині віддає перевагу шкільній та університетській освіті, але в останні роки характерним є зростання інтересу до процесу освіти дорослих (Рис.1.). В 2016 р. кількість дорослого населення, що навчалось в закладах освіти дорослих становила 200 000, що на 40 тис. осіб більше, ніж у 2011 р. [4].

Розглядаючи кількість дорослого населення, що навчається у регіональних центрах освіти дорослих у 2011 р. та 2016 р., можемо зазначити, що у 2016 р. кількість дорослих, що навчаються в центрах освіти дорослих зросло від 25,2% до 30,5%, що на 5,3% більше, ніж у 2011 р. Найбільше зростання (на 8,2%) спостерігаємо у віковій групі 50–54 рр., найменше (0,9%) – у 25–34 рр. У середньому на 7,1% збільшилась кількість учасників віком 35 років і старше (рис. 2) [4].

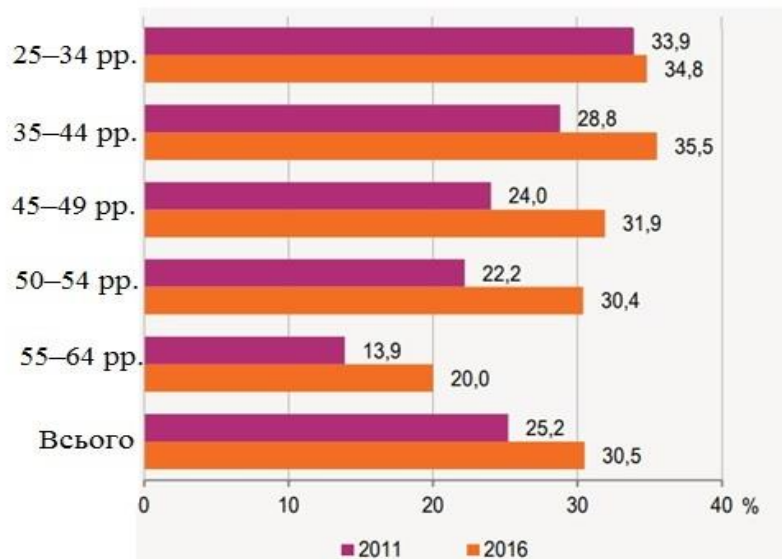


Рис. 2. Кількість дорослого населення, що навчається в центрах освіти дорослих за різними віковими групами (за даними Центрального статистичного бюро)

Контракт на навчання дорослих укладається в обов'язковому порядку і має включати:

- професійну кваліфікацію, яку здобуває учасник/слухач курсів;
- мету навчання;
- основні професійні знання і навички, які здобуває учасник/слухач;
- правила оцінювання та моніторинг успішності учасника/слухача;
- кількість можливих пропусків (як з поважної, так і без поважної причини);
- наслідки порушення умов контракту;
- умови складання іспиту;
- форма складання іспиту;
- професійні кваліфікаційні вимоги;
- місце навчання;
- тривалість і графік навчання;
- розмір плати за навчання, іспити та інші обов'язкові витрати [8].

Важливого значення набуває питання фінансування центрів освіти дорослих, що здійснюється трьома способами: індивідуальне (кошти поступають від учасників освітніх програм освіти дорослих, які в обов'язковому порядку заключають з РЦОД контракт на навчання для дорослих); державне (включаючи підтримку від центрів зайнятості і тендерів, які проводить ЄС); за рахунок роботодавців і компаній, які навчають своїх співробітників [8].

Отже, на основі теоретичного аналізу функціонування регіональних центрів освіти дорослих в Угорщині нами виявлено, що їх ефективна діяльність значною мірою залежить від законодавчого забезпечення, яке в Угорщині розгалужене і постійно оновлюване. Виявлено типи фінансування РЦОД: індивідуальне, державне і за рахунок роботодавців і компаній, які навчають своїх співробітників. Розкрито 4 основні категорії (А, В, С, D) курсів освіти дорослих. При кількісній та якісній характеристиці цільової аудиторії РЦОД виявлено, що кількість дорослих, що навчаються в центрах освіти

дорослих зростає в середньому на 5,3%, а найбільше зростання (на 8,2%) спостерігається у віковій групі 50–54 рр.

Література

1. 16/2014. (IV. 4.) NGM rendelet a felnőttképzési nyelvi programkövetelmények nyilvántartásba vételének követelményeiről és eljárási rendjéről, valamint a nyelvi képzés követelményei teljesítésének igazolásáról. URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1400016.ngm>.
2. 2013. évi LXXVII. törvény a felnőttképzésről. – URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1300077.TV>
3. 393/2013. (XI. 12.) Korm. Rendelet a felnőttképzési tevékenység folytatásához szükséges engedélyezési eljárásra és követelményrendszerre, a felnőttképzést folytató intézmények nyilvántartásának vezetésére, valamint a felnőttképzést folytató intézmények ellenőrzésére vonatkozó részletes szabályokról. – URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300393.kor>.
4. A felnőttképzésben való részvétel finanszírozási forma szerint. 2016. 01. 31-i megtekintés. – URL: www.osap.nive.hu.
5. Bajusz K., Németh B. Felnőttoktatási felfogások a 20. században. Andragógia Szöveggyűjtemény I. Pécs: Publikon Kiadó, 2011. C.2000.
6. EAEA – Country report of Adult Education in Hungary. 2013. – URL: <http://www.eaea.org/doc/pub/Country-Report-on-Adult-Education-in-Hungary.pdf>.
7. Farkas É. A szak-és felnőttképzés gyakorlata. Szeged: SZTE JGYPK, 2013. C.84.
8. Regionális felnőttképzési és szolgáltató központ működési rendje. 2016. – URL: https://uni-eszterhazy.hu/public/uploads/rfszk-mukodesi-rend-sk_582eaeab3ef2b.pdf

ФУНКЦІОНУВАННЯ ЦЕНТРІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У РЕСПУБЛІЦІ АВСТРІЯ

Марусинець М. М.

marusynetsm@ukr.net

**Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України**

«Вчитися ніколи не пізно» – девіз Європейської спільноти (ЄС) у галузі освіти дорослих. Ніколи не пізно відкрити для себе багатолічність Європи, зрозуміти, що її кордони ні в якому разі не збігаються з кордонами ЄС, а також, можливо, і те, що сьогодні в сусідніх східних і південних регіонах Європи освіту дорослих і навчання протягом усього життя є ключовими факторами, які зумовлюють позитивне планування майбутнього. Навчання упродовж усього життя може стати інструментом, який допоможе сформувати відносини між ЄС і сусідніми країнами в руслі конструктивних і плідних, що ґрунтується на розділеному сприйнятті європейських цінностей, а не тільки на більш-менш нестійких угодах між урядами [1].

Про девіз «Вчитися ніколи не пізно» не повинні забувати і люди, відповідальні за прийняття таких рішень, оскільки не у всіх регіонах Європи потенціал і важливість освіти дорослих отримує належну увагу. Тільки сучасна система навчання упродовж усього життя може забезпечити економічну конкурентоспроможність і громадський консенсус. Ця залежність визнана ЄС з 2000 р. і включена в Лісабонську декларацію для подальшого планомірного

приведення в життя. Навпаки, дивна картина постає перед нами в сусідніх країнах Європейського Союзу: чи де-небудь освіта дорослих сприймається як необхідність у національному масштабі, спостерігається як недостатній розвиток законодавчої бази, так і недостатнє фінансування, контрольоване державою. Розглянемо розвиток освіти упродовж життя на прикладі однієї із розвинених країн ЄС – Австрії [3].

Освіта дорослих для загального населення Австрії складалася з емансипаційних ліберальних і робітничих рухів у другій половині XIX ст. і була переважно міським явищем. Її популярність виграла від університетської експансії 90-х рр. і залучення інтелектуалів та вчених, поки в 30-х рр. не відбулося зростання австрофашизму та окупація Австрії нацистською Німеччиною.

Відень неможливо було відновити до недавнього часу. Упродовж цього періоду в Австрії ключову роль у створенні навчальних закладів для дорослих відігравали центри для дорослих (Volkshochschulen), католицькі навчальні заклади та представницькі установи працівників та роботодавців.

Після цього етапу розпочався систематичний розвиток освіти для дорослих. Так, у 1972 р. створюється Австрійська конференція навчальних закладів дорослих (КЕБО) як форум для покращення координації між основними навчальними закладами для дорослих та представлення їх інтересів перед урядом та землями (дев'ять держав, що входять до складу федеральної республіки Австрії).

Освітня політика Австрії з цього часу зорієнтовується не тільки на можливості працевлаштування, а забезпечення тези «Освіта – це більше». Її зміст – інструмент особистого розвитку шляхом підтримки людей з функціональними знаннями, навичками, цінностями, компетентністю, художньо-естетичною освітою. Для послуг навчання упродовж життя в Австрії створено чимало освітніх навчальних закладів. Охарактеризуємо їх за напрямом: «Неформальне навчання» [5].

Освітні заклади. Термін «заклад» (загальний термін «Bildungshaus») використовують для позначення установ, які надають простір для різноманітних освітніх заходів для дорослих. Рух «заклади» виник у Данії, який об'єднав дрібних фермерів та збагатив їх розумінням культури та історії, щоб вони могли діяти політично. Деякі австрійські освітні заклади базуються саме на цій моделі Данії. В Австрії «заклади» – це будівлі, в яких різні неприбуткові організації можуть пропонувати свої освітні курси, що дає можливість охоплювати широкий спектр роботи [6].

Народні заклади вищої освіти (Volkshochschule, скорочено термін VHS) започатковані в Австрії з XIX ст.. За походженням і змістом діяльності дотичні до інститутів скандинавських країн, які пропонують такі освітні послуги: різноманітні курси із різних сфер саморозвитку фахівців, що передбачають вивчення та вдосконалення іноземних і рідної мови; неформальні курси з мистецтва та музики, політики та інформаційних і комп'ютерних технологій, та тих, які задовольняють інтереси слухачів. Спонсорами народних вузів можуть бути: на федеральному рівні, муніципалітет та Трудова палата, проте більше половини їх доходів надходить від оплати, окремих слухачів. Народні вузи мають хорошу репутацію і добре відомі у своїх громадах.

Форум католицької освіти дорослих у Австрії (Forum Katholischer Erwachsenenbildung in Österreich). Як федеральна організація для навчання дорослих. Форум є однією з головних освітніх організацій Австрії, задовольняє інтереси понад 60 організацій-членів у наданні освітніх послуг, забезпечує їх навчальними програмами і менторством. Представники форуму, в основному, працюють з допомогою волонтерів.

Австрійська асоціація економіки (Volkswirtschaftliche Gesellschaft Österreich (VGÖ)). Заснована більш ніж 50 років тому, займається розробленням інтеграційних програм, що зв'язують формальну освіту та світ бізнесу. Партнери та його регіональна мережа беруть участь на місцевому, національному та європейському рівнях для сприяння розвитку підприємств та задоволенням економічних потреб країни. Основна увага приділяється навчанню студентів і молодих людей, а також учнів, які зацікавлені взяти участь в розвитку суспільства.

Австрійська Академія безперервної освіти (Weiterbildungsakademie Österreich - WBA) була заснована для отримання професійних сертифікатів та / або диплому для тих, хто працює у галузі освіти і немає жодної освітньої професії. Академія встановлює стандарти у формі навчального плану, і люди можуть пройти процес, за якими офіційно формально та неформально отримані компетенції оцінюються та перевіряються. Відсутність кваліфікації може бути отримана шляхом участі в курсах, що пропонуються різними освітніми установами. Академія безперервної освіти співпрацює з усіма основними освітніми установами Австрії. Після виконання вимог навчального плану, випускники отримують сертифікат або диплом. У 2011 році нова магістерська програма Університету Клагенфурта у співпраці з Федеральним інститутом освіти дорослих має право видавати WBA-диплом. Станом на 2010 рік 328 тренерів отримали WBA-сертифікат, 95 тренерів – диплом WBA. WBA визнається прикладом передового досвіду не тільки на національному рівні, але й у міжнародному контексті.

Асоціація освіти дорослих для австрійських професійних спілок (Verband Österreichischer Gewerkschaftlicher Bildung (VÖGB) відповідає за навчання працівників – членів (робочих) дорадчих рад. Завдяки цьому вони отримують навички та знання, необхідні для роботи в межах своїх компаній. Це забезпечує підготовку та розвиток професіоналізму профспілок та співробітників. Представники асоціацій пропонують семінари та заходи для представників компаній, які зосереджують увагу на важливих темах, таких як соціальна та економічна політика, засоби масової інформації, право, комунікації, мови, представництво робочої сили в радах, комп'ютерне застосування та питання мобільності робочої сили в Європейському Союзі. Спеціальні курси надаються таким цільовим групам: Європейські ради робітників, працівники охорони здоров'я та безпеки, представники наглядових рад, присяжні, члени молодіжних рад, представники сфери соціального страхування, освітніх та культурних установ, соціальні працівники і волонтери, які працюють із категорією осіб з особливими потребами і для жінок – управлінців.

Неурядові організації (Non-Governmental Organisations (NGOs)). Як і в більшості європейських країн, некомерційне навчання дорослих забезпечується різноманітними добровільними та неурядовими організаціями,

релігійними, юридичними установами, які надають освітні послуги окремим групам населення (наприклад, жінкам, мистецьким організаціям тощо). У Австрії великі неприбуткові навчальні заклади для дорослих є членами організації під назвою Австрійська конференція навчальних закладів для дорослих, організація неурядових провайдерів освіти дорослих, яка охоплює Інститут професійної підготовки Робочої палати (Berufsförderungsinstitut Österreich, BFI), Інститут сприяння економіці Австрії Економічної палати, (Wirtschaftsförderungsinstitut WIFI), до якої належать усі роботодавці та інші «неформальні» провайдери.

Професійні навчальні заклади та заклади професійної підготовки розширюють можливості набуття професійних компетентностей, до них відносять:

Випробувальні курси або менеджерські (Werkmeisterschulen), які пропонують додаткову теоретичну освіту, пов'язану з роботою для людей, які пройшли початкове навчання в галузі промисловості та торгівлі. Менеджерські курси можна розглядати як одне з найбільших навчальних закладів у цьому секторі, яким можна скористатися лише після закінчення технікумів та професійно-технічних училищ та коледжів. Менеджерські курси здебільшого розраховані для навчання представників приватних установ, навчальних закладів роботодавців і забезпечення інститутами економічного розвитку та організаціями працівників інститутами професійної підготовки. Викладання здійснюється за національним навчальним планом.

Курси для майстрів (Meisterschulen) мають на меті збагачення технічних знань студентів та підготовку їх до іспиту в магістратуру. Навчання для майстрів здійснюється в середніх технічних і професійно-технічних навчальних закладах триває два роки, без оплати. Після закінчення майбутні майстри складають випускний іспит і можуть самостійно працювати у таких сферах: живопис, скульптура, вироби з дерева, металу, кераміки та виробів із глини; фрезерування, оптометрія та оптика контактних лінз; та дизайн одягу та моди; інтер'єр.

Метою подальшої освіти для будівельників (Bauhandwerkerschulen) є забезпечення працевлаштування та підвищення кваліфікаційних стандартів працівників малих та середніх підприємств. Необхідно створити нові можливості для підвищення кваліфікаційних стандартів для сезонних працівників або розширити існуючі. Курси для будівельників пропонують подальше навчання каменярів та теслярів. Вони тривають три роки і знаходяться в інженерних коледжах.

Школи та коледжі для зайнятих (Schulen und Hochschulen für Berufstätige) надають дорослим людям можливість отримати свідоцтво про закінчення середньої школи чи спеціальної (для прикладу: технікум, професійно-технічне училище або коледж). Крім того, такий вид навчання дає змогу людям, які пройшли початкове професійне навчання, отримати високу кваліфікацію в середній технічній та професійній школі або через навчальні курси.

Університет прикладних наук (Fachhochschulen (FHS) – відносно нова складова сектору формальної освіти (створена в 1994 р.), що спрямована на розширення вищої освіти в більш професійно-орієнтованих формах в порівнянні з університетом. Основна функція університетів прикладних наук –

надання освітніх послуг працюючим студентам. Для реалізації такої ідеї більшість університетів прикладних наук розробили програми для навчання студентів у вечірні години та дорослих працівників, з метою їхньої перепідготовки. Установи з такими програмами охоплюють одну третину студентів вечірньої форми. Як і в інших навчальних системах діють широкі програми, які тривають чотири роки і передбачають розроблення програм для діяльності із роботодавцями.

Університети класичні (Universitäten). Більшість університетів відіграють невелику роль у навчанні дорослих (хоча дорослі мають можливість навчатися). Лише нещодавно в Австрії почали визнавати потенціал безперервної освіти фахівців, з метою забезпечення актуальних знань у своїй галузі. Деякі університети починають надавати такі програми: магістерські для випускників; літні програми з медицини та охорони здоров'я; права засобів масової інформації; психології та психотерапії; філософії та інші галузей знань. Існує також асоціація центрів безперервної освіти університетів, Австрійських університетів безперервної освіти та Мережа розвитку персоналу, хоча в умовах реалій сьогодення формальна освіта складає незначну частину їх діяльності.

Онлайн-навчання (e-learning) – дистанційне навчання за окремими важливими винятками електронне не дуже розвинені в Австрії. Викладачі та студентські ради обирають програми дистанційного навчання у вечірніх та сільських школах. Крім того, існують пілотні проекти. Водночас, електронне навчання не набуло широкого використання.

Підвищення кваліфікації для дорослих в Австрії здійснюється за допомогою різних економічних заходів: навчання дорослих підтримується соціальними партнерами та державними органами; виховні відпустки фінансуються напів-автономним Федеральним агентством зайнятості; Трудові палати фінансують освітні бонуси («Bildungsbonus»); освітні перевірки («Bildungschecks») фінансуються органами земель; фіскальні бонуси (Індивідуальні витрати на продовження професійної освіти є податковими відрахуваннями) є федеральним концерном; тощо. Ефективність цих інструментів щодо доступу та результатів не була всебічно оцінена [6].

Австрійська освіта для дорослих характеризується великою кількістю різнорідних навчальних установ, які пропонують різні системи управління якістю та процедури забезпечення якості. Більшість закладів освіти для дорослих сертифіковані ISO (Міжнародна організація з стандартизації), LQW (Lernerorientierte Qualitätstestierung in der Weiterbildung) або подібні системи.

Австрійським федеральним міністерством освіти, мистецтв та культури, у співпраці з провідними австрійськими експертами, представниками дев'яти австрійських земель та освітніх установ для дорослих розроблено Ö-CERT для посилення прозорості та спрощеної адміністрації та сприяння загальній стратегії якості.

Література

1. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на європейському просторі / Із сайту Національного технічного університету України «КПІ» [Електронний ресурс]. – URL: <http://kpi.ua/bologna>.

2. Боднарчук Т. В. Моделі білінгвальної освіти у досвіді діяльності сучасної школи / Т. В. Боднарчук // Вісник Львівського національного університету імені І. Франка. Серія педагогічна. – Львів, 2007. – Вип. 22. – С. 212-219.
3. Гришкова Р. Іншомовна освіта в Україні у контексті євроінтеграції / Р. Гришкова [Електронний ресурс]. – URL: <http://lib.chdu.edu.ua/pdf/naukpraci/economy/2006/40-27-24.pdf>
4. Тадеєва М. Система сучасної іншомовної освіти в школах Австрії / М. Тадеєва // Гуманізація навчально-виховного процесу: Зб. наук.пр. / Ред. В. І. Сипченка. – Спец. вип. 5. – Ч. І. – Слов'янськ: СДПУ, 2010. – С. 238 – 248
5. BMUKK – Federal Ministry for Education, Arts and Culture, http://www.bmukk.gv.at/enfr/school/adult/Adult_Education4582.xml
6. EAEA Country Report on Adult Education in Austria: Helsinki, 2011. [Електронний ресурс]. – URL: <https://eaea.org/country/austria/>

СОЦІАЛЬНЕ ПАРТНЕРСТВО У СТУПЕНЕВІЙ ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ФАХІВЦІВ СФЕРИ ПОСЛУГ В АВСТРІЇ ТА НІМЕЧЧИНІ

Креденець Н.Я.

nkredenec@ukr.net

***Відокремлений структурний підрозділ Технологічний коледж
Національного університету «Львівська політехніка»***

За часів незалежної України та тлі демократизації суспільства, подолання кордонів в усіх сферах життя, глобалізація економіки, проблематика теорії й практики соціального партнерства у ступеневій професійній підготовці фахівців сфери послуг набувають актуальності. Освіта, як підсистема глобальної суспільної системи, дуже чутливо реагує на всі зміни, які відбуваються в суспільстві, змінюючи відповідно свою структуру [3].

Актуальність проблеми дослідження, суспільно-педагогічна значущість соціального партнерства у професійній освіті в умовах формування загальноєвропейського освітнього простору зумовили поглиблене вивчення соціального партнерства у ступеневій професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії та ФРН.

Значний інтерес для нашого дослідження становлять статистичні дані Міжнародного валютного фонду (МВФ) (International Monetary Fund), які розміщені у публікації «Світовий ВВП – 2016», де проаналізовано ВВП у 36 країнах світу. Відповідно до інформації МВФ (2016 р.), економічним лідером серед країн світу є США (79,7% ВВП), найвищі показники в Європі досягли Франція (79,8% ВВП), Англія (78,3 % ВВП), Німеччина (71,1% ВВП), Австрія (69,0% ВВП) і Туреччина (63,0% ВВП). Зауважимо, що серед світових економістів ведуться гарячі дискусії стосовно відокремлення четвертинного сектора економіки, до якого б необхідно віднести найбільш інтелектуальні послуги: наукові дослідження, інформаційні технології та консультації для бізнесу [7].

Вважаємо за доцільне проаналізувати систему професійної підготовки фахівців сфери послуг в Австрії та Німеччині з огляду на їхні економічні показники в Європі. Так, науково-технічна революція стимулює вихід на ринок широкого спектру нових послуг, пов'язаних з інформаційними технологіями, комп'ютеризацією, новими способами комунікацій. У зв'язку з цим розвиток

послуг стимулює проведення в багатьох країнах процесів приватизації і реструктуризації сфер діяльності (транспорт, телекомунікацій, фінансових і страхових послуг). Крім цього, науково-технічний прогрес знімає бар'єри у процесі передачі послуг на відстані, надаючи їм міжнародний характер [2; 3].

Особливої уваги заслуговує те, що на The World Economic Forum у 2016 р. працедавці зробили прогноз про те, які якості (компетентності) будуть їхнім працівникам, щоб бути успішнішими у 2020 році. Серед них – уміння потрібні вирішувати комплексні завдання (зросте на 52%), критичне мислення, креативність, управління людьми, навички координації, взаємодії, емоційний інтелект, судження і прийняття рішень (важливим буде не тільки якість, але і швидкість прийняття рішень), клієнтоорієнтованість, уміння вести переговори та когнітивна гнучкість [13].

Початкова професійна підготовка фахівців сфери послуг в Німеччині здійснюється згідно з «Переліком професій у виробничій сфері та у сфері послуг, що здобуваються у системі дуальної освіти» (Liste der Produktions-und Dienstleistungsberufe im dualen System), який розробляє Федеральний інститут професійної освіти (BIBB) у співпраці із представниками палати промисловості і торгівлі, ремесел, сільськогосподарської продукції [9].

Проаналізувавши автентичні джерела, ми з'ясували, що впродовж 2004 - 2016 років динаміка розвитку професійної підготовки фахівців сфери послуг в дуальній системі професійної освіти Німеччини стрімко зросла. Впродовж цих років у 2,6 рази збільшилась кількість підприємств, які здійснюють практичне навчання фахівців сфери послуг, суттєво зросла кількість пропозицій навчальних програм за напрямками первинної професійної підготовки фахівців, і в 2,5 разів збільшилася кількість здобувачів освітніх послуг в дуальній системі професійної освіти [6].

В аналітичній праці Інституту з питань вивчення проблем економічної освіти «Дуальна професійна освіта в Німеччині, Ліхтенштейні, Австрії і Швейцарії» (2016 р.) (Duale Berufsbildung in Deutschland, Liechtenstein, Österreich und der Schweiz 2016) вказано, що в Австрії у 2014 р. 80% учнів, що закінчили середню загальноосвітню школу, надали перевагу професійному навчанню, 40% з яких – вступили до професійних шкіл, що відносяться до дуальної системи професійної освіти.

На основі аналізу результатів дослідження соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери послуг в Австрії і Німеччині ми дійшли висновку, що система професійної освіти є фундаментом для розвитку конкурентоспроможної економіки цих країн.

Основою для формування змісту професійної підготовки фахівців, загалом, сфери послуг, зокрема, є національні курикулуми. Курикулуми є необхідними інструментами забезпечення компетентнісно-орієнтованої підготовки майбутніх фахівців, що здійснюється у дуальній системі професійної освіти [11].

Теоретична та практична складові дуальної професійної підготовки фахівців зорієнтовані на здобуття «компетентностей дії» (Handlungskompetenz), відповідно до програми професійної підготовки [11].

Поняття «компетентності дії» охоплює такі компетентності:

- фахової/професійної (Fachkompetenz),
- особистісної (Personalkompetenz),

- соціальної (Sozialkompetenz),
- методично-навчальної (Methoden- und Lernkompetenz).

Фахова/професійна компетентність (Fachkompetenz), – готовність і здатність, на основі ґрунтовних фахових знань та умінь, цілеспрямовано, вірно, самостійно вирішувати конкретні професійні завдання, проблеми і вміти інтерпретувати результат.

Особистісна компетентність (Personalkompetenz) – готовність і спроможність оцінювати себе і свою особисту діяльність, свої шанси розвитку, вимоги та обмеження у своїй сім'ї, особисте ставлення до професії, до самого себе. Ця компетентність охоплює особисті характеристики, такі як: самостійність, самокритичність, самовпевненість, надійність, самосвідомість, відповідальність. До цих характеристик належить також розвиток особистих пріоритетів та освітніх цінностей.

Майстри виробничого навчання – досвідчені експерти, що одночасно є працівниками певної галузі за сумісництвом, окрім компетентностей дії (Handlungskompetenz), формують протягом практичного навчання в учнів (майбутніх фахівців) соціальну компетентність (Sozialkompetenz). Соціальна компетентність передбачає: професійну гнучкість, здатність обмінюватись інформацією, спілкуватись, встановлювати і підтримувати соціальні взаємозв'язки (наприклад, здатність до кооперації); уміння адаптуватися до мінливих вимог на робочому місці, в суспільстві, а також в умовах євроінтеграції; жити і діяти відповідально [11].

Методично-навчальна компетентність (Methoden-und Lernkompetenz) полягає у готовності та здатності на основі своїх можливостей та освітніх результатів розробляти, обирати і застосовувати відповідні стратегії вирішення проблем у приватних, суспільних та професійних ситуаціях. Ця компетентність поєднує у один комплекс усі зазначені компетентності: фахову, особистісну та соціальну.

Принципово важливим є те, що курикулуми – це не моделі курсів навчання чи схеми професійної підготовки з певного предмета. Вони мають використовуватися як основа для розробки курсів, адже навчальні заклади, що здійснюють професійну підготовку майбутніх фахівців, повинні самостійно вирішувати, як найкраще організувати професійну підготовку. Курикулуми визначають «ядро» знань, розуміння умінь та навичок, якими мають володіти майбутні фахівці, і бути здатними їх використовувати на практиці [11].

Особливу увагу у дуальній системі професійної підготовки майбутніх фахівців зосереджено на навчанні на робочому місці. У цьому контексті важливим методом навчання на робочому місці є наставництво, яке здійснюють майстри виробничого навчання.

Метод наставництва передбачає:

- взаємозв'язок практичних професійних знань, умінь і навичок з теоретичним навчальним матеріалом;
- опанування «компетентностей дії» відповідно до програми професійної підготовки;
- формування культури праці в команді за допомогою ознайомлення з історією та діяльністю підприємства, його традиціями, філософією та корпоративною культурою;

- ознайомлення із лабораторіями, офісними приміщеннями, спецодягом, машинним обладнанням тощо;
- розвиток та удосконалення навичок: спостережливість, самостійність, вміння дотримуватися інструкцій, вміння самостійно приймати рішення.

У процесі наставництва майбутні фахівці проходять такі етапи навчання:

- «Я розповідаю, а ти слухай»,
- «Я покажу, а ти дивися»,
- «Зробимо разом»,
- «Зроби сам, а я підкажу»,
- «Зроби сам та розкажи, що і навіщо зробив» [11].

Така послідовність етапів формує у майбутнього фахівця вміння наслідування, засвоєння нової інформації, прийняття самостійних рішень в умовах конкретного завдання на конкретному робочому місці, документальне оформлення результатів роботи, відповідно до визначених компетентностей майбутнього фахівця у теоретичному й практичному аспектах професійної підготовки.

Як показало наше вивчення професійних закладів Німеччини, 85% вчителів та майстрів виробничого навчання інтегровані у виробництво, працюють за сумісництвом на комунальних підприємствах «Водоканал», експлуатаційних і пусконаладжувальних організаціях систем водопостачання та водовідведення, науково-дослідних інститутах із знешкодження та утилізації промислових і комунально-побутових відходів, раціонального використання та охорони водних ресурсів.

Дослідження засвідчило, що компетентості дії не є сталою величиною, а, навпаки, є основою для постійного саморозвитку, кар'єрного росту та готовності навчатися впродовж життя. Особливої уваги заслуговує той факт, що для можливості професійного розвитку, кар'єрного росту та продовження професійної освіти впродовж життя для випускників професійної школи здійснюється підготовка за навчально-практичною програмою «Поступова інтеграції до вищої освіти» (Fächer-und jahrgangsstufenübergreifender Unterricht). Зазначений проект створений соціальними партнерами: громадською організацією-асоціацією робітників та викладачами, майстрами виробничого навчання природничо-наукової технічної гімназії (naturwissenschaftlich-technisches Gymnasium (NTG).

Після успішного цієї програмою абітурієнти можуть продовжити навчання у природничо-науковій технічній гімназії. Навчання складається із теоретичної фази, що триває два роки, та практики у навчально-виробничій лабораторії, що триває вісім тижнів. Успішне закінчення навчання передбачає отримання свідоцтва про підвищення рівня кваліфікації, а саме – асистент. Отримання цієї кваліфікації покращує шанси на працевлаштування [11].

Необхідно зазначити, що науково-професійна освіта (wissenschaftlich-berufliche Bildung) здійснюється у вищих професійних навчальних закладах, в яких студенти одночасно здобувають перший рівень вищої професійної освіти, практичний досвід роботи на підприємстві.

У системі професійної освіти Австрії і Німеччини методи і форми професійного навчання поділяються на дві основні групи: навчання теоретичних основ спеціальності у професійній школі та практичних основ

оволодіння професією на робочому місці. До методів навчання теоретичних основ спеціальності відносяться: лекція, пояснення, показ. До найважливіших методів та форм організації навчання на виробництві належать: трудове наставництво, дидактична бесіда, навчальне завдання, методи «Дискусійного кола», «Експедиція на підприємство» та ін.

Співробітники Земельного інституту освіти з питань школи та подальшої освіти (Landesinstitut für Schule und Weiterbildung) Німеччини запровадили у систему шкільної освіти, а згодом у професійну та вищу системи освіти метод «дискусійного кола» (Diskussionsrunde) [10].

Метод «дискусійного кола» – це ефективна педагогічна технологія, що використовується на практичних заняттях, де зміст навчання потребує обговорення суперечливих тем із запрошеними фахівцями – професійними експертами певної галузі. Учні/студенти задають питання, а експерти не лише відповідають на них, а обґрунтовано висловлюють різноманітні точки зору та залучають до обговорення усіх учасників. [10].

Отже, метод «дискусійного кола» впливає на формування:

- навичок критичного мислення;
- вміння формулювати дискусійні питання на основі опрацьованого матеріалу;
- навичок творчого мислення, а не відтворення інформації, що базується на жорстких алгоритмах і стереотипах;
- вміння аналізувати й опрацьовувати інформацію з різних джерел, спираючись на переконливі аргументи;
- вміння обирати найефективніші шляхи розв'язання проблем, усвідомлюючи власну відповідальність;
- вміння оперативно та глибоко відповідати на суперечливі запитання на підставі фахових знань та практичних умінь;
- навичок та вмінь приймати виважені рішення [10].

Проаналізувавши матеріали проекту «Детектив про клімат» (Klimadetektive), що реалізовується у федеральній землі Мекленбург-Форпоммерн (Mecklenburg-Vorpommern) з метою виховання шанобливого ставлення дітей до використання природних ресурсів, ми можемо стверджувати, що метод «дискусійного кола» використовується педагогами Німеччини починаючи із початкової школи. Так, у початковій школі (1-4) класи учні готуються до дискусій з таких тем: «Вивчення ландшафтів. Погода та клімат», «Захоплюючі експерименти у природі», «Маленькі дослідники клімату». Учні старших класів (5-9; 10-13) беруть участь у «дискусійних колах» з такої тематики: «Шкільний детектив про клімат», «Зміна клімату. Що я можу зробити?», «Від знань до дій» тощо [5; 12].

Метод «дискусійного кола» (Diskussionsrunde) періодично проводиться в університеті м. Штуттгарт (Uni Stuttgart) в день Захисту навколишнього середовища (Umwelttag). Так, 29 березня 2017 р. в дискусійному колі «Мисли глобально – дій локально» (Global denken – lokal handeln) брали участь студенти, адміністративний і професорсько-викладацький склад цього університету та запрошені експерти: представники громадських організацій з питань захисту навколишнього середовища, керівники, учні та майстри виробничого навчання професійних навчальних закладів захисту навколишнього середовища, представники міністерства захисту

навколишнього середовища землі Баден-Вюртемберг (Baden-württembergisches Umweltministerium), фахівці комунального господарства Водоканал м. Штуттгарт (Wasserwerk Stuttgart) та іноземні учасники (330 чол.) [5; 10].

Усі учасники дискусійного кола висвітлювали багатоаспектну проблематику питань: цивілізований науково-технічний прогрес, знеліснення (збезлісіння — процес перетворення зайнятих лісом земель на угіддя без дерев, такі як пасовища, пустирі, сільськогосподарські угіддя, міста тощо) материків, отруєння водного й повітряного простору, катастрофічні зміни клімату, техногенні аварії тощо, обговорювали реалії та перспективні дії щодо захисту навколишнього середовища.

Отже, метод «дискусійного кола» німецькі педагоги використовують у педагогічній практиці як в малих групах так і в науково-практичних міжнародних дискусіях, в яких задіяна велика кількість учасників.

У системах вищої освіти Німеччини та Австрії, загалом, та професійної, зокрема, у тісній співпраці між навчальними закладами та підприємствами зреалізовується метод «Екскурсія на підприємство» (Exkursion zum Werk). Цей метод будується на основі дидактичного принципу зв'язку з життям, навчанням, практикою та наочністю. Під час екскурсії учні/студенти знайомляться із фахівцями – майбутніми роботодавцями, їхніми робочими завданнями, обов'язками та правами; вивчають корпоративну культуру; оглядають об'єкти і спостерігають за виробничими процесами; спостерігають та аналізують показники вимірювальних приладів, які застосовуються на виробництві [10].

Метод «Екскурсія на підприємство» застосовується із дидактичною метою: вступне ознайомлення із новою темою: учнів/студентів спершу інформують про практичну складову даної теми для заохочення до вивчення навчального матеріалу; проміжне оволодіння теоретичними знаннями та унаочнення практичних умінь; заключне узагальнення здобутих навичок, знань та умінь [10].

Методи навчання, що використовуються у групі, німецькі науковці Й. Ерпенбек і Ф. Гейзе характеризують як модель «кооперативного навчання» (kooperatives Studienmodell). Науковці підкреслюють, що така модель допомагає розвинути корпоративний дух (Kooperationsgeist) та удосконалити усі складові професійних компетентностей. Використовуючи модель «кооперативного навчання», студенти розвивають здібності вміти відповідати не лише за власний навчальний процес, а й допомагати іншим. Набуті навички у перспективі сприяють створенню колегіальної і продуктивної робочої атмосфери у колективі [10].

Особливої уваги заслуговує те, що Технічному Університеті м. Мюнхен (Technische Universität München) активну роботу із студентами здійснює Центр для ключових компетенцій. Місією цього центру є: відкрите спілкування та вдячність; навчання один від одного; використання глибинних знань для створення індивідуальних та творчих навчальних програм.

Студенти цього університету мають можливість відвідувати курс програми «Tutorensystem Garching», згідно з якою вони спочатку відвідують підготовчі тренінги з оволодіння методикою навчання соціальних компетенцій, а потім застосовують набуті знання на практиці, супроводжуючи протягом

декількох семестрів групи початківців. На підготовчих тренінгах майбутні куратори навчаються методиці проведення семінарів, способам аналізу різних ситуацій та шляхам розв'язання конфліктів. Працюючи у групах, вони запроваджують теоретичні знання за предметом «соціальні компетенції», виступають консультантами під час виникнення конфліктних ситуацій, підтримують у командних видах діяльності та ініціюють інноваційні ідеї, застосовуючи творчі методи роботи.

Узагальнюючи опрацьований матеріал щодо особливостей застосування форм та методів професійної підготовки фахівців сфери послуг в умовах дуальної системи професійної освіти, можемо стверджувати, що німецькі та австрійські педагоги надають перевагу саме кооперативним методам навчання

У програмному маніфесті Німецьких центрів освіти дорослих (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V) – «Освіта як суспільна відповідальність» (м. Берлін, 2011 р.) зазначено: «Глобалізація, інтернаціоналізація та міграція, культурне розмаїття, демографічні зміни, комп'ютеризація та інформатизація, гнучкість роботи і мінливість умов праці, реформа системи соціального забезпечення, індивідуалізація та її наслідки для соціальної згуртованості, екологічні кризи і зміна клімату – такими глибокими змінами відзначене сьогодення» [4].

DVV International співпрацює з більш ніж 200 партнерами в понад 30 країнах Азії, Африки, Латинської Америки та Європи. Регіональні і національні офіси DVV International налагоджують співпрацю на місцевому та регіональному рівнях, забезпечують якісну і ефективну діяльність у створенні та розвитку стійких структур в освіті дорослих і молоді. Представництво Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International) в Україні розпочало свою діяльність у 2010 р. з метою просування освіти дорослих як ключового фактору для покращення якості життя населення та сталого розвитку [4].

Особливої уваги заслуговує той факт, що найбільшим «постачальником» додаткової освіти в Німеччині є Німецькі центри освіти дорослих (Deutscher Volkshochschul-Verband e.V), які об'єднують понад 900 вищих народних шкіл. Регіональні і національні офіси Центрів освіти дорослих налагоджують співпрацю на місцевому та регіональному рівнях, забезпечують якісну і ефективну діяльність у створенні та розвитку стійких структур в освіті дорослих [4].

До стратегічних напрямів діяльності Німецьких центрів освіти дорослих відносимо такі: впровадження інноваційних методів та новітніх підходів в освіті дорослих, які бажають навчатися протягом усього життя, і серед тих, які мають обмежений доступ до освіти; розвиток освітніх програм для дорослих з метою підвищення рівня працездатності та заробітку, а також їх активного залучення до суспільного та політичного життя; зміцнення потенціалу провайдерів освіти для дорослих через проведення тренінгів, обмін експертами на національному, регіональному та міжнародному рівнях з метою покращення методів управління, інформаційного наповнення та форматів навчання; сприяння залученню партнерів до міжнародних заходів та мереж співпраці у сфері освіти протягом життя задля створення синергій серед різних акторів; підтримка методичних та наукових публікацій у сфері освіти дорослих [4].

Викладене вище дає підстави для висновку, що структура соціального партнерства у професійній підготовці фахівців Австрії та Німеччини характеризується системністю, наступністю, законодавчим забезпеченням і взаємодією соціальних партнерів на федеральному, земельному, локальному рівнях та рівні навчальних закладів/підприємств.

Здійснене дослідження показало, що проблема розвитку соціального партнерства у професійній підготовці фахівців сфери постуг в Україні потребує усвідомлення:

1) необхідності комплексного розвитку системи соціального партнерства як міждисциплінарної проблеми, що пов'язана з соціально-культурними, політичними, економічними чинниками розвитку суспільства;

2) розроблення національної стратегії розвитку соціального партнерства у системі професійної освіти на основі специфічних цілей (формування кваліфікованих фахівців), враховуючи її переваги у світовому освітньому просторі, з метою максимізації результатів у національному контексті шляхом формування нормативно-правової бази, впровадження інноваційних технологій навчання, організаційно-економічного механізму, визначення джерел фінансування та готовності до партнерства суб'єктів процесу: професійно-технічні навчальні заклади і підприємства;

3) створення координуючої агенції з метою керованого соціального партнерства на всіх рівнях – загальнодержавному, регіональному та на рівні кожного навчального закладу;

4) забезпечення випереджувального розвитку наукових досліджень з проблем теорії і методики професійної освіти та впровадження їх результатів у практику;

5) розширення консультацій з усіма галузями промисловості з метою їх залучення до соціального діалогу та партнерства;

6) створення децентралізованої структури управління професійною освітою;

7) укладання навчальних угод між навчальним закладом і майбутнім роботодавцем, на базі якого здійснюється практична професійна підготовка;

8) вивчення досвіду організації професійної підготовки фахівців за дуальною системою освіти в Німеччині та Австрії, що передбачає поєднання пропорційно-рівного співвідношення між професійно-теоретичною та професійно-практичною складовими;

9) участь у підготовці пропозицій щодо удосконалення чинного законодавства у сфері професійно-технічної освіти, орієнтованого на посилення ролі та завдань соціальних партнерів.

Література

1. Міністерство освіти і науки. Модернізація законодавчих стандартів та принципів освіти і навчання у відповідності з політикою ЄС щодо Навчання впродовж життя [Електронний ресурс]. – URL: http://ipq.org.ua/upload/files/files/03_Novyny/2015.03.18_Twinning_final_conference/eviewing%20of%20challenges%20in%20VET%2C%20legislation%20and%20the%20policy%20process_Ukr.pdf.
2. Навчальні матеріали онлайн. (2017). Неперервна освіта як світова тенденція [Електронний ресурс]. – URL: http://pidruchniki.com/1529052755044/pedagogika/neperervna_osvita_svitova_tendentsiya

3. Національний інститут стратегічних досліджень. (2015). Освіта протягом життя як чинник людського розвитку. Аналітична записка. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/1865>.
4. DVV International в Україні. (2017). [Електронний ресурс]. –URL: <http://www.dvv-international.org.ua/uk/ukrajina/profil/>
5. Global denken – lokal handeln. (2017). [Електронний ресурс]. –URL: <https://www.uni-stuttgart.de/presse/archiv/uni-kurier/uk97/internationales/in90.html>
6. Hippach-Schneider, U., Krause, M, & Woll, Ch. (2007). Vocational education and training in Germany: short description. Luxembourg: Office for Official Publications of the European Communities.
7. International Monetary Fund (2016) [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.imf.org>
8. Kleiner Kalender. (2017). Weltwassertag 2017. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.kleiner-kalender.de/event/weltwassertag/57831.html>>
9. Kredenets, N. (2016). Forming social partnership policy in vocational training of service sector specialists in Germany and Austria. Comparative professional pedagogy, 6, 55–61.
10. Methodenbar 2012 [Електронний ресурс]. – URL: https://www.uni-due.de/imperia/md/content/zfh/methodenbar_2012.pdf/
11. Umwelt – Berufsschule [Електронний ресурс]. – URL: <http://kerschensteinerschule.de/bildung/umwelt/bs/index.htm/>
12. Wasser für die Welt — Rechtsfähige gemeinnützige Stiftung. (2017). Електронний ресурс]. – URL: <https://www.wasser-fuer-die-welt.de/>
13. World Economic Forum. (2016). Annual meeting 2016: mastering the fourth industrial revolution. [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.weforum.org/reports/world-economic-forum-annual-meeting-2016-mastering-the-fourth-industrial-revolution>

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ЗАГАЛЬНООСВІТНІХ ШКІЛ У ФРН

Дяченко Л.М.

dyachenko.lyuda@yandex.ua

***Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України***

Активне впровадження компетентісного підходу до підготовки фахівців у ФРН, в тому числі в галузі освіти, почалось з 2003 р. в ході реалізації проекту «Налагодження освітніх структур», що був результатом спільної ініціативи Єврокомісії та Європейської асоціації університетів. Завданням цієї програми є «визначення точок конвергенції і вироблення загального розуміння змісту кваліфікацій за рівнями в термінах компетенцій та результатів навчання» [6, с. 153]. Під результатами розуміються набори компетентностей, що включають знання, розуміння і навички особи, котра ними оволодіває.

Аналіз нормативно-правової документації ФРН виявив, що: 1) стандарти підготовки вчителів за тематичним блоком «Науки про освіту», затверджені Конференцією міністрів освіти і культури у 2004 р., визначають компетентності, яких повинен набути майбутній учитель для ефективного виконання професійної діяльності; 2) у земельних законах про підготовку вчителів (2003–2014) закріплена спрямованість професійної педагогічної освіти на розвиток компетентностей майбутнього педагога; 3) результатом спільної роботи Конференції міністрів освіти і культури та Федерального

міністерства економічного співробітництва та розвитку у 2007 р. стала розробка орієнтовних рамок освітньої підготовки в умовах глобалізації, де визначальною стала саме компетентнісна модель як шкільної, так і педагогічної освіти [19]. Отже, визначальним у системі освіти ФРН є компетентнісний підхід, відповідно до якого підготовка майбутніх фахівців спрямована на розвиток їхніх компетентностей.

Проблема професійної компетентності особистості є актуальною в українському освітньому просторі. Згідно з Національним освітнім глосарієм під компетентнісним підходом в Україні розуміють визначення результатів навчання в школі та вищих навчальних закладах через їх опис у термінах компетентностей, тобто динамічного поєднання знань, умінь, навичок, здатностей, особистісних якостей до ефективної продуктивної діяльності [4, с. 31].

Теоретичний доробок з проблеми компетентнісного підходу знаходимо у наукових працях Н. Бібік [1], С. Бондаря [2], І. Зимньої [3], О. Овчарук [5] та інших. Проаналізувавши вітчизняну наукову і науково-методичну літературу, можемо зробити висновок, що вчені пропонують різні варіанти осмислення сутності поняття «компетентність», але одностайні у тому, що: компетентний фахівець повинен мати такий набір компетентностей, які б допомагали йому соціалізуватись у різних життєвих і професійних умовах. Тому, компетентним вважається не фахівець, який має енциклопедичні знання, а навпаки, який здатний використовувати наявні, здобувати нові знання відповідно до вимог ситуації та реалій сьогодення.

Водночас звернемо увагу на те, що у Національному освітньому глосарії та вітчизняних наукових працях спостерігається розмежування понять «компетентність» і «компетенція», а саме: 1) компетентність визначається як динамічна комбінація знань, розуміння, умінь, цінностей, інших особистих якостей, що описують результати навчання за освітньою / навчальною програмою та як набуті реалізаційні здатності особи до ефективної діяльності; 2) компетенція трактується як надані (наприклад, нормативно-правовим актом) особі (іншому суб'єкту діяльності) повноваження, коло її (його) службових та інших прав і обов'язків [4, с. 32].

Вважаємо за необхідне наголосити на тому, що представники німецької наукової думки не розмежують поняття «компетентність» і «компетенція». Проаналізувавши німецькомовні наукові джерела, можемо стверджувати, що в науковій літературі ФРН під терміном «Kompetenz» розуміються як набуті здатності особи до виконання діяльності, так і вимога до фахівця, тому подальший аналіз професійно-педагогічної підготовки вчителів будемо здійснювати з використанням лише поняття «компетентність».

Одним з перших поняття «компетентність» ввів у німецьку теоретичну педагогіку у 1971 р. Х. Рот (H. Roth), професор Геттінгенського університету імені Георга Августа (федеральна земля Нижня Саксонія), розуміючи під ним зрілість людини у особистісному, професійному і соціальному контекстах, що передбачає здатність брати на себе відповідальність за власну діяльність, самостійно приймати рішення на основі фахових знань, справлятися із протиріччями і невизначеностями професійного і життєвого досвіду, соціальну спрямованість поведінки в усіх сферах життєдіяльності [21, с. 180].

«Батьком» класичного визначення терміну «компетентність» у ФРН вважають Ф. Вайнерта (F. Weinert), віце-президента Німецького товариства сприяння розвитку науки імені Макса Планка (Берлін), директора-засновника Інституту психологічних досліджень імені Макса Планка (Мюнхен). У 1999 році у звіті для Організації економічного співробітництва та розвитку науковцем визначено поняття «компетентність» як «загальні інтелектуальні здібності, якими володіє особа і здатна ефективно їх використовувати для вирішення різних ситуацій» [23]. Пізнішевчений сам ставить під сумнів доречність такого трактування, наголошуючи на тому, що компетентність передбачає не лише наявність інтелектуальних здібностей, тому не може трактуватись як прояв виключно когнітивної сфери особистості [24]. Беручи до уваги різні підходи та емпіричні дані в галузі когнітивної, педагогічної та вікової психології, Ф. Вайнерт (2001) уточнює поняття таким чином: «Компетентність – це когнітивні знання та навички, а також пов'язані з ними мотиваційні, вольові та соціально-комунікативні здібності особистості, що забезпечують її здатність до успішного і відповідального вирішення проблем у різних ситуаціях» [24, с. 27]. На основі аналізу німецької наукової та науково-методичної літератури можемо стверджувати, що саме таке визначення є на сьогодні найбільш цитованим у ФРН та лягло в основу формування й розвитку національних освітніх стандартів у цій країні [13, с. 21]. Вважаємо за необхідне звернути увагу на твердження Ф. Вайнерта про те, що компетентність обумовлена не виключно генетично, а може (і повинна) бути освоєна та різною мірою розвинена в діяльності [24].

Точку зору Ф. Вайнерта підтримує Е. Кліме (E. Klieme), розробник національних освітніх стандартів у ФРН, директор департаменту оцінки якості освіти Німецького інституту міжнародних досліджень у галузі освіти (Франкфурт на Майні), професор Університету імені Йогана Вольфганга Гете [14;15;16]. Науковець відзначає, що компетентність передбачає наявність особистісних передумов, що дозволяють ефективно вирішувати різні задачі та комплексні проблеми у певній сфері діяльності. Таким чином Е. Кліме підкреслює, що основою компетентності є когнітивний, афективний, мотиваційний, поведінковий компоненти у структурі самосвідомості особистості, що включають знання, здібності, розуміння, уміння, навички, стратегії, досвід, мотивацію, спрямовані [15, с. 72].

Розуміння поняття «компетентність» з психологічної точки зору розкриває Н. Шапер (N. Schaper), професор Падерборнського університету (федеральна земля Північний Рейн-Вестфалія), у своїй доповіді на семінарі «Компетентності та їхній розвиток у підготовці вчителів», організованому Конференцією ректорів вищих навчальних закладів 20 травня 2008 року. Зокрема, з точки зору психологічної науки, професор характеризує компетентність як диспозицію особистості, сукупність знань, умінь і навичок, що проявляється у спроможності діяти відповідно до обставин, здатність знаходити вихід із ситуацій, що характеризуються комплексними вимогами, ознаку придатності до виконання професійної діяльності, як біографічну конструкцію, що розвивається протягом життя, здатність до самоорганізації, що передбачає наявність умінь самостійно аналізувати ситуації та набувати нових знань і навичок для ефективного їх вирішення [7, с. 219].

Компетентність як здатності до самоорганізованої креативної діяльності, орієнтованої на розв'язання специфічних, часто незвичних і хаотичних ситуацій, розглядають Д. Ерпенбек (J. Erpenbeck), професор Університету післядипломної освіти (Берлін), керівник проекту «Культура розвитку компетентностей», та Ф. Хейзе (V. Heuze), генеральний директор Навчального центру з розвитку людських ресурсів у місті Регенсбург (федеральна земля Баварія). У спільній монографії «Біографія компетентності: шлях розвитку» науковці зазначають, що компетентність базується на знаннях, формується через цінності, диспонується як здібності, консолідується через досвід, реалізується на основі волі [10, с. 158]. Це твердження вчених відображено схематично на рисунку 1.

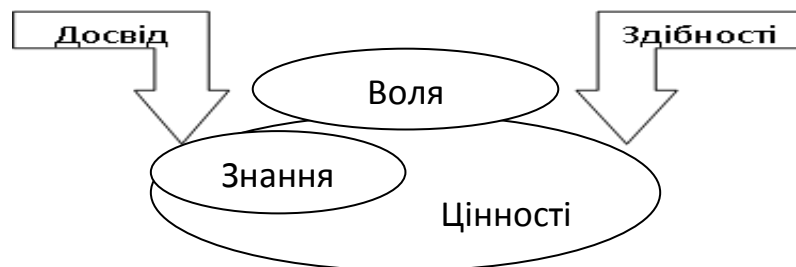


Рис.1. Передумови розвитку компетентності (за Д. Ерпенбеком і Ф. Хейзе) [10, с. 158]

Проаналізувавши наукові праці Д. Ерпенбека і Ф. Хейзе, можемо зробити висновок, що компетентність проявляється і розвивається в діяльності, в органічній єдності з цінностями людини, за умови глибокого особистісного зацікавлення та наукової обізнаності [10; 12].

Результатом співпраці Д. Ерпенбека та Ф. Хейзе став «Атлас компетентностей» (Kompetenzen-Atlas), де науковці описують і комбінують 64 компоненти компетентностей:

1) соціально-комунікативна (здатність працювати в команді, співпереживання, готовність до об'єднання, комунікативні здібності, вміння вирішувати конфлікти, партнер-центрована взаємодія, узгодженість власних дій, готовність до порозуміння);

2) методична (аналітичне мислення, здібності до структурування, здатність визначати кореляцію, встановлювати взаємозв'язки, розуміти значення подальшого розвитку наукових знань, готовність до реалізації креативних, інноваційних ідей);

3) особистісна (адекватна самооцінка, саморефлексія, позитивні установки, моральні принципи, мотивація, переконання, готовність до саморозвитку, до ризику, орієнтація на успіх, позитивні очікування, відкритість, гнучкість, правдивість, емоційність, чуйність, креативність);

4) професійна (загальнонаукові, фахові знання, знання суспільних наук, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями, знання мов, організаційні, професійні, підприємницькі здібності);

5) діяльнісна (готовність до прийняття рішення, відповідальність за результати діяльності, вольові здібності, енергійність, гнучкість, мобільність, ініціативність, оптимізм) [12, с. 123–153].

Проаналізувавши «Атлас компетентностей», можемо зробити висновок, що Д. Ерпенбек та Ф. Хейзе визначають професіоналізм фахівця як високий рівень самоорганізованої діяльності на основі особистісної, соціально-комунікативної, методичної, професійної компетентностей, котрі інтегруються в діяльнісну компетентність. Звернемо увагу, що професійна компетентність, на думку авторів, має свої особливості відповідно до сфери професійної діяльності [12].

Подібну точку зору знаходимо також у роботах Ф. Вайнерта, який наводить формулу ефективного виконання професійної діяльності, що відображено на рисунку 2 [22, с. 55].

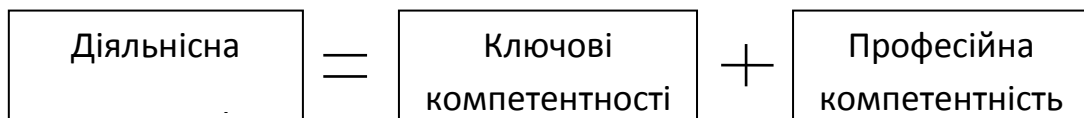


Рис. 2. Формула ефективного виконання професійної діяльності (за Ф. Вайнертом) [22]

Для уточнення поняття «ключові компетентності» ми звернулись до наукових публікацій німецьких вчених, проаналізувавши які, можемо стверджувати, що найбільш цитованим є визначення Х. Орт (H. Orth) [20]. Згадані науковці розуміють під цим поняттям знання, вміння, навички, ставлення, стратегії поведінки, що виходять за рамки, визначені професійною сферою, сприяють задоволенню індивідуальних і соціальних вимог та розвитку особистості [20, с. 107].

Серед ключових компетентностей Х. Орт, висновки якої розділяють також Д. Ерпенбек і Ф. Хейзе, виокремлює такі:

1) соціальна компетентність – здатність обмінюватись інформацією, спілкуватись, встановлювати і підтримувати соціальні взаємозв'язки (наприклад, здатність до кооперації) [20, с. 109];

2) методична компетентність – здатність розробляти, обирати і застосовувати відповідні стратегії вирішення проблем (наприклад, критичне мислення, здатність навчатися) [20, с. 121];

3) особистісна компетентність – ставлення до світу, роботи і до самого себе, здатність оцінювати себе і свою діяльність (загальні властивості особистості, наприклад, самосвідомість і гнучкість) [20, с. 225];

4) ділова компетентність – знання і здібності, що виходять за рамки визначені професійною сферою (наприклад, знання іноземних мов, володіння інформаційно-комунікаційними технологіями) [20, с. 109].

Професійна компетентність визначається дослідницею як сукупність специфічних для професійної сфери знань, вмінь, навичок, ставлень, стратегій поведінки фахівця, що дозволяють самостійно й ефективно вирішувати проблеми у професійній діяльності. Х. Орт вважає ділову компетентність складовою частиною професійної, що сприяє подальшому розвитку та розширенню останньої [20].

Повертаючись до розгляду формули ефективного виконання професійної діяльності за Ф. Вайнертом, зазначимо, що науковець наголошує

на неможливості досягнення в організації навчального процесу компромісу між двома типами компетентностей – ключові компетентності не можуть адекватно компенсувати недолік професійної, так само як і професійна компетентність неможлива без оволодіння ключовими. На думку вченого, ключові компетентності є показником моральної та інтелектуальної зрілості людини, її самостійності та здатності брати на себе відповідальність за власну освіту, свої дії і вчинки. Ф. Вайнерт підкреслює, що значною мірою ключові компетентності належать до здібностей, якінеобхідні для розвитку професійної компетентності [22].

Обґрунтування структури професійної педагогічної компетентності здійснили у своїх працях такі представники німецької наукової думки: К.-О. Бауер (K.-O. Bauer) [8], Ю. Баумерт (J. Baumert) [9], В. Ніке (W. Nieke) [18] та інші.

Педагог-дослідник К.-О. Бауер, професор Оснабрюкського університету (федеральна земля Нижня Саксонія), у своїй монографії «Педагогічні базові компетентності» підкреслює значення досвіду професійної педагогічної діяльності, особистої зацікавленості та відповідальності в процесі оволодіння компетентностями. Автор окреслив структуру професійної компетентності вчителя, яку схематично відображено на рисунку 3.

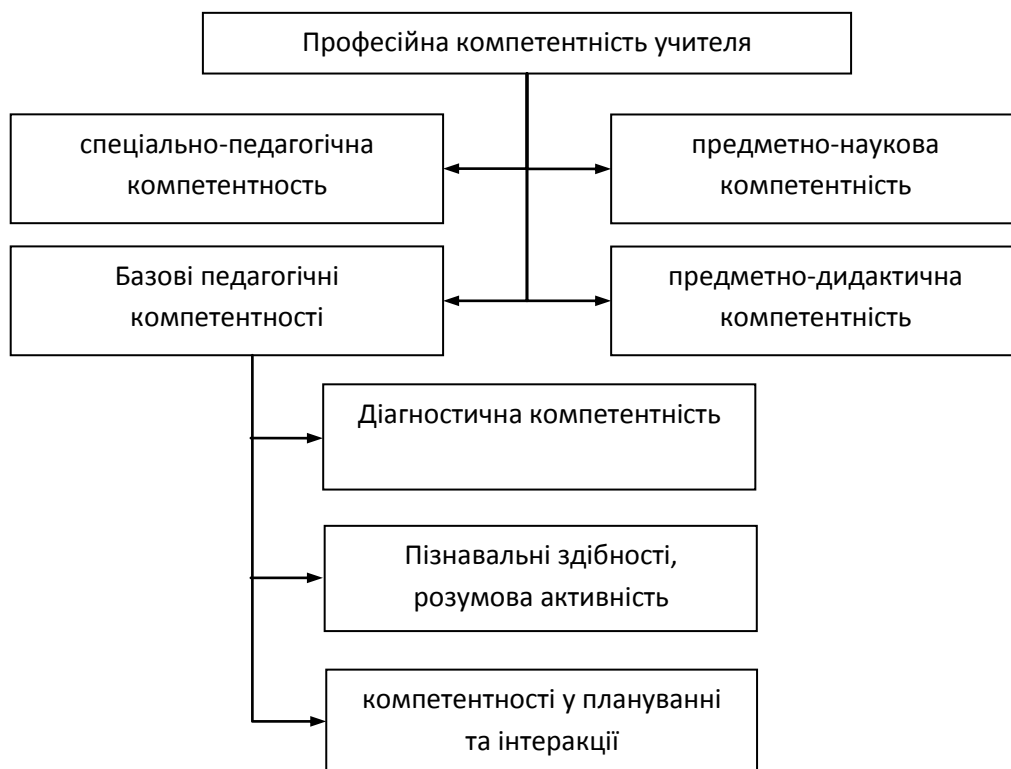


Рис. 3. Професійна компетентність учителя
(за К.-О. Бауером) [8, с. 23]

Німецький науковець розглядає професійну компетентність вчителя як комплекс таких компонентів:

- предметно-наукова компетентність – науково обґрунтовані знання з предмету викладання та міждисциплінарні знання для пояснення взаємозв'язків явищ і процесів;

- предметно-дидактична компетентність – знання в галузі дидактики, методики викладання предмету, вміння логічно й обґрунтовано конструювати навчальний процес відповідно до конкретної дидактичної ситуації;

- спеціально-педагогічна компетентність – наявний досвід професійної діяльності та поведінковий репертуар учителя (педагог-порадник, педагог-керівник, педагог-експерт тощо);

- базові педагогічні компетентності – діагностичні вміння, пізнавальні здібності, інтелектуальна активність, планування й інтеракція [8, с. 23].

Відзначимо, що діагностичну компетентність К.-О. Бауер розглядає у двох аспектах: аналітичному та психологічному. Відповідно, як здатність педагога адекватно визначати, перевіряти, оцінювати рівень знань та розвитку компетентностей учнів та як вміння діагностувати, інтерпретувати загальний психологічний настрій класу та психічні стани і властивості якучнів, так і власні [8].

Деталізуючи базові педагогічні компетентності (рис. 4), професор К.-О. Бауер розуміє під ними здатність учителя загальноосвітньої школи до здійснення:

- роз'яснення мети діяльності, структурування змісту (виділення суттєвого, використання логіки, аналогій, встановлення причинності, дотримання послідовності, скорочення без втрати основного змісту);

- орієнтування у соціальних структурах (сомоорганізація, лідерські якості, налагодження партнерства, робота в команді, малих і великих групах, встановлення й дотримання правил);

- контролю інтеракції (ведення дискусії, почуття міри, використання ігрових моментів, гумор, демонстрація та сприймання почуттів і поваги);

- налагодження вербальної та невербальної комунікації (вміння сприймати та співвідносити вербальні та невербальні прояви комунікації партнера та власні);

- створення умов для вивчення навколишнього середовища (не лише на теоретичному й практичному рівнях);

- розвитку загальноорганізаційних вмінь, що передбачають планування і прогнозування власної та учнівської діяльності (вміння встановлювати послідовність дій, визначати проміжні кроки, орієнтація на досягнення успіху, вміння адекватно оцінювати результати діяльності, робити висновки) [8, с. 26].

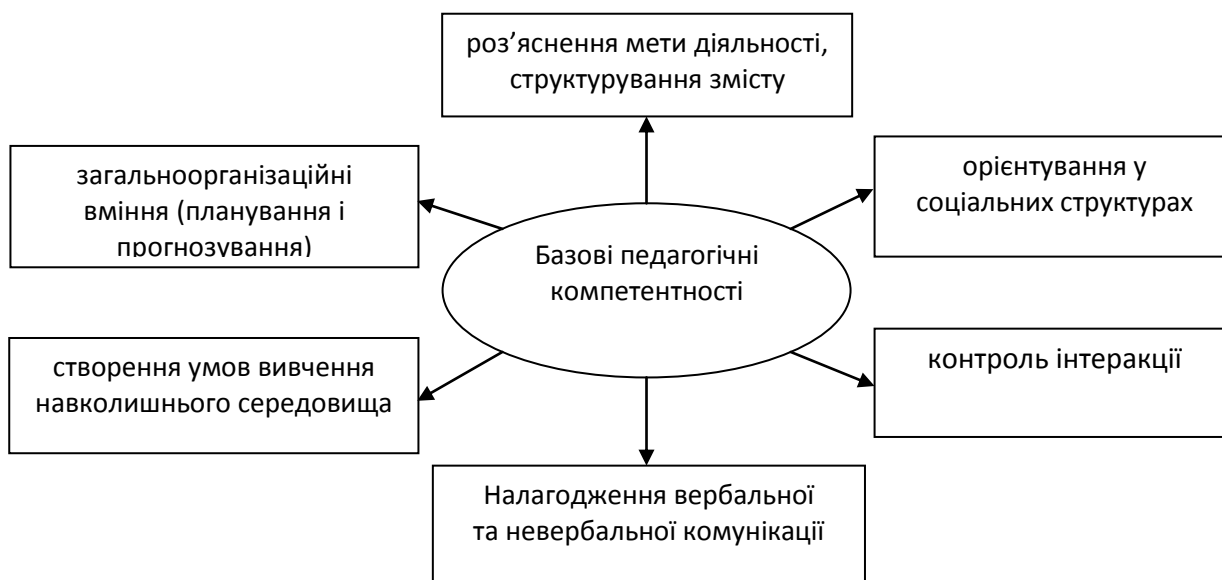


Рис. 4. Базові педагогічні компетентності вчителя
(за К.-О. Бауером) [97, с. 26]

Ще одним з варіантів визначення структури професійної компетентності вчителя є модель педагогічної компетентності, розроблена професорами Потсдамського університету (федеральна земля Бранденбург) Г. Леман (G. Lehmann) і В. Ніке (W. Nieke) [17]. Науковці запропонували чотири її компоненти, які схематично відображено на рисунку 5.

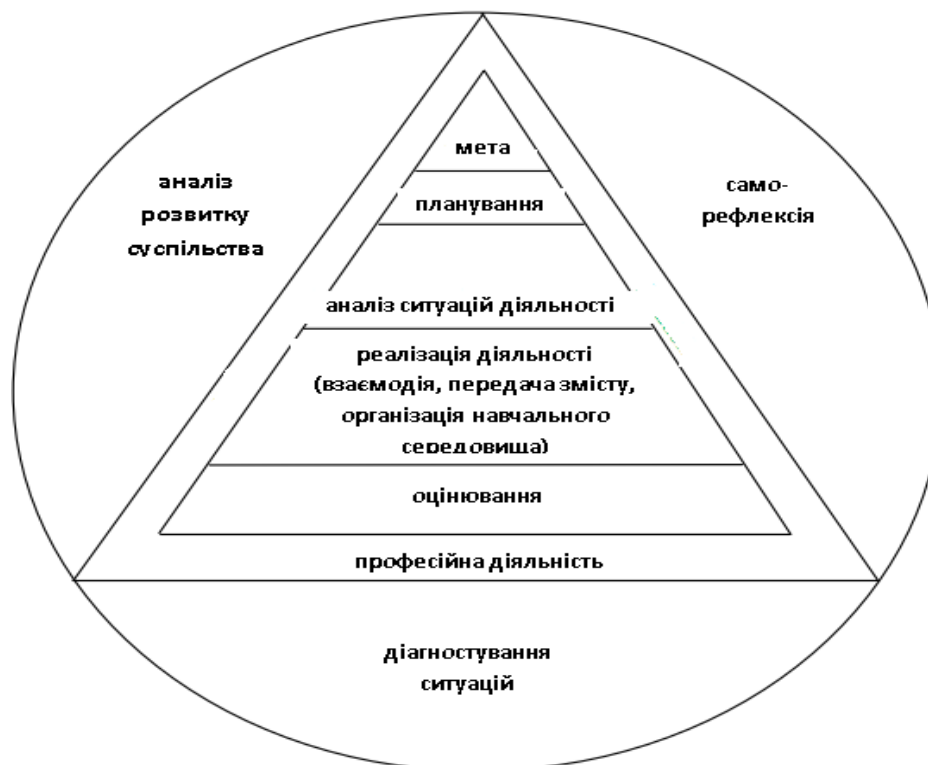


Рис. 5. Модель професійної педагогічної компетентності
(за Г. Леман і В. Ніке) [17, с. 14]

Отже, у структурі професійної компетентності вчителя Г. Леман і В. Ніке виділяють такі складові:

1) аналіз розвитку суспільства, оскільки, як пояснюють автори, вчитель повинен постійно співвідносити знання і форми навчання з культурно-соціальними вимогами та враховувати їх під час планування, проведення і аналізу уроків;

2) діагностування ситуацій, як здатність швидко орієнтуватись у ситуації невизначеності, визначати проблему та розв'язувати її;

3) саморефлексія, що передбачає аналіз професійної Я-концепції як динамічної сукупності притаманних особистості установок, спрямованих на саму себе та власну професійну діяльність. Вчені зазначають, що саморефлексія сприяє інтерпретації набутого досвіду і створенню нових стратегій поведінки;

4) професійна діяльність, що передбачає актуалізацію і реалізацію на практиці усіх набутих компетентностей. На думку Г. Леман і В. Ніке, професійна діяльність вчителя реалізується поетапно: визначення мети, планування уроку, аналіз ситуації діяльності, реалізація діяльності, що передбачає налагодження взаємодії з учнями, передачу змісту знань, організацію навчального середовища, оцінювання результатів уроку [17, с. 9].

Розглядаючи професійну компетентність вчителів загальноосвітніх шкіл, науковці Інституту досліджень у галузі освіти імені Макса Планка (Берлін) Ю. Баумерт (J. Baumert), В. Блум (W. Blum), М. Кунтер (M. Kunter) зазначають, що природа компетентності така, що вона може проявлятися тільки в органічній єдності з цінностями людини, за умови глибокого особистісного зацікавлення в певному виді діяльності. Це положення лягло в основу розробленої ними структури професійної компетентності вчителя, котра включає такі компоненти: 1) професійні знання; 2) усвідомлення й переконання; 3) мотиваційні орієнтації; 4) навички саморегуляції [9, с. 45].

Німецькі вчені підкреслюють значення компетентнісного підходу у педагогічній освіті та зазначають, що підготовка вчителів має бути діяльнісно орієнтованою і спрямованою на вирішення завдань професійної діяльності, відповідно зміст підготовки повинен бути орієнтованим на результат – набуття професійної компетентності.

Аналізуючи сучасні тенденції реформування німецької освітньої галузі на початку XXI століття, професор Потсдамського університету (федеральна земля Бранденбург) У. Херман (U. Herrmann) підсумовує, що метою підготовки вчителя загальноосвітньої школи стає розвиток здатності до самоорганізованого навчання протягом усього життя. Науковець підкреслює, що завданням вищої освіти є одночасний розвиток як професійних, так і ключових компетентностей [11]. Ми поділяємо точку зору У. Хермана про те, що у концептуальному плані корисно проводити розмежування між компетентностями, однак на практиці освітня програма університету повинна бути спрямована на розвиток обох типів компетентностей, які існують у симбіотичному зв'язку. На нашу думку, компетентності, необхідні для ефективного виконання педагогічної діяльності, є комплексними, тобто володіння окремими здібностями і виконавськими навичками не є достатнім для задоволення професійних вимог та повноцінної професійної діяльності вчителя загальноосвітньої школи.

Література

1. Бібик Н. М. Компетентнісний підхід: рефлексивний аналіз застосування / Н. М. Бібик // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи: бібліотека з освітньої політики / під заг. ред. О. В. Овчарук. – Київ: К.І.С., 2004. – С. 45–49.
2. Бондар С. Термінологічний аналіз понять «компетенція» і «компетентність» у педагогіці: сутність та структура / Сергій Бондар // Освіта і управління. – 2007. – Т. 10. – № 2. – С. 82–90.
3. Зимняя И. А. Ключевые компетентности как результативно-целевая основа компетентностного подхода в образовании: авторская версия / И. А. Зимняя. – М. : Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2004. – 42 с.
4. Національний освітній глосарій: вища освіта / [авт.-уклад. : І. І. Бабин, Я. Я. Болюбаш, А. А. Гармаш й ін.; за ред. Д. В. Табачника і В. Г. Кременя]. – К.: Плянди, 2011. – 99 с.
5. Овчарук О. В. Компетентності як ключ до формування змісту освіти / Оксана Овчарук // Стратегія реформування освіти України: рекомендації з освітньої політики. – К.: К.І.С., 2003. – С. 13–41.
6. Основні завдання та принципи формування зони європейської вищої освіти // Вища освіта України і Болонський процес: навч. посіб / за ред. В.Г. Кременя. – Тернопіль: Навч. кн. – Богдан, 2004. – С. 153–185.
7. Шапер Н. Концепция моделирования и выявления компетентностей в педагогическом образовании с точки зрения психологи / Шапер Н. // Болонский процесс: результаты обучения и компетентностный подход (книга-приложение 1) / Под науч. ред. В. И. Байденко. – Москва: Исследовательский центр проблем качества подготовки специалистов, 2009. – С. 218–228.
8. Bauer K.-O. Pädagogische Basiskompetenzen. Theorie und Training / Bauer Karl-Oswald. – Weinheim: Juventa Verlag, 2005. – 232 s.
9. Baumert J. Professionelle Kompetenz von Lehrkräften: Ergebnisse des Forschungsprogramms COACTIV / Mareike Kunter, Jürgen Baumert, Werner Blum (Hrsg.). – Münster : Waxmann Verlag, 2011. – 367 s.
10. Erpenbeck J., Heyse V. Die Kompetenzbiographie: Wege der Kompetenzentwicklung / John Erpenbeck, Volker Heyse. – Münster: Waxman Verlag, 2007. – 496 s.
11. Herrmann U. Schulen zukunftsfähig machen / Herrmann Ulrich. – Bad Heilbrunn: Julius Klinghardt, 2012. – 174 s.
12. Heyse V., Erpenbeck J. Grundstrukturen menschlicher Kompetenzen. Praxiserprobte Konzepte und Instrumente / Volker Heyse, John Erpenbeck, Stefan Ortmann (Hrsg.). – Münster : Waxmann, 2010. – 320 s.
13. Klieme E., Leutner D. Kompetenzmodelle zur Erfassung individueller Lernergebnisse und zur Bilanzierung von Bildungsprozessen / Eckhard Klieme, Detlev Leutner // Zeitschrift für Pädagogik. – 2006. – Nr. 52, Heft 6. – S. 876–903.
14. Klieme E. Was sind Kompetenzen und wie lässt sie sich messen? / Eckhard Klieme // Pädagogik. – 2004. – Nr. 6. – S. 10–13.
15. Klieme E. Zur Entwicklung nationaler Bildungsstandards : Expertise / Eckhard Klieme, Hermann Avenarius, Werner Blum, Peter Döbrich und ander. – Berlin : Bundesministerium für Bildung und Forschung (BMBF), 2007. – 226 s.
16. Klieme E., Hartig J. Kompetenzkonzepte in den Sozialwissenschaften / Eckhard Klieme, Johannes Hartig // Zeitschrift für Erziehungswissenschaft. – 2007. – №8, Sonderheft. – S. 11–29.
17. Lehmann G., Nieke W. Zum Kompetenz-Modell / Gabriele Lehmann, Wolfgang Nieke. – 14 s. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.bildungserver-mv.de/download/material/text-lehmann-nieke.pdf>
18. Nieke W. Professionelle pädagogische Handlungskompetenz zwischen Qualifikation und Bildung / Wolfgang Nieke // Pädagogische Kompetenz, Identität und Professionalität /

- Rapold, Monika (Hrsg.). – Baltmannsweiler: SchneiderVerlagHohendehren, 2006. – S. 35–49.
19. Orientierungsrahmen für den Lernbereich Globale Entwicklung im Rahmen einer Bildung für nachhaltige Entwicklung : Ergebnis des gemeinsamen Projekts der Kultusministerkonferenz (KMK) und des Bundesministeriums für wirtschaftliche Zusammenarbeit und Entwicklung (BMZ) / Dieter Appelt, Hannes Siege (Hrsg.). – Bonn, Berlin: KMK, BMZ, 2007. – 233 s.
 20. Orth H. Schlüsselqualifikationen an deutschen Hochschulen: Konzepte, Standpunkte und Perspektiven / Helen Orth. – Berlin: Luchterhand, 1999. – 280 s.
 21. Roth H. Pädagogische Anthropologie. Band II: Entwicklung und Erziehung / Heinrich Roth . – Hannover: Schroedel, 1971. – 510 s.
 22. Weinert F. E. Concept of Competence : a conceptual clarification / Weinert F. E. // Defining and Selecting Key Competence / D. S. Rychen, L. H. Saldatik (Eds.). – Seattle :Hogrefe and Hubert, 2001. – P. 45–66.
 23. Weinert F. E. Konzepte der Kompetenz / Weinert F. E. – Paris: OECD, 1999. – 35 s.
 24. Weinert F. E. Leistungsmessung in Schulen – Eine umstrittene Selbstverständlichkeit / Franz E. Weinert // Leistungsmessung in Schulen / Weinert F. E. (Hrsg.). – Weinheim : Beltz, 2001. – 205 s.

СТРАТЕГІЧНЕ УПРАВЛІННЯ ПРОФЕСІЙНИМ РОЗВИТКОМ ВИКЛАДАЧІВ УНІВЕРСИТЕТІВ РЕСПУБЛІКИ ПОЛЬЩА

Андрошук І.М.

irenandro@gmail.com

**Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України**

У зв'язку із глобалізаційними та євроінтеграційними процесами, які стосуються всіх сфер польського суспільства, державні університети все частіше стають об'єктами надання науково-дослідницьких, навчально-виховних та експертно-дорадчих послуг на освітньому ринку. Боротьба за високе місце в рейтингу польських і європейських університетів змушує керівництво як на державному (працівники Міністерства національної освіти Республіки Польщі), так і на місцевому рівнях (ректорати, керівники структурних підрозділів польських університетів) змінювати підходи до управління професійним розвитком викладачів із метою забезпечення конкурентоспроможності їх на освітньому ринку.

Зазначимо, що 2005 р. був знаковим роком як для Польщі, так і для викладачів польських університетів у результаті вступу держави до Європейського Союзу, початку імплементації Європейської Карти Науковця та Кодексу дій при відборі наукових працівників [13], прийняття Закону про вищу освіту Республіки Польщі [12]. Тоді ж у наукових колах почалася діяльність, скерована на розроблення стратегії розвитку Польщі, а відповідно це спонукало науковців до розроблення стратегії розвитку вищої освіти. Як наслідок – виникла потреба створення стратегій, які передбачали б професійний розвиток кадрового персоналу, що надає освітні послуги. Тому, окрім стратегії розвитку закладу, керівництво польських університетів спрямоване на створення функціональних стратегій, серед яких ключову роль відіграє стратегія розвитку кадрового персоналу, яка сприяє ефективному використанню людського

капіталу. Зазначимо, що при цьому вагоме місце відводиться мотивації викладача до професійного розвитку з метою досягнення ним найвищого рівня професіоналізму та водночас найбільш віддаленій стратегічній меті університету.

Аналіз статистичних даних щодо рівня безробіття та міграції населення Республіки Польщі свідчить, що молодь, яка не знайшла роботи після отримання дипломів про вищу освіту, зазвичай виїжджає до інших країн, насамперед Німеччини, США, Швеції. Викладачі в інтерв'юванні зазначають, що неповне навантаження і невисока заробітна плата спричиняють потребу пошуку роботи за сумісництвом (як в інших університетах, так і у фірмах та установах Польщі й європейських держав). Вказані проблеми є наслідком переважаючих стратегій розвитку над функціональними стратегіями в польських університетах. Тому, на думку польських науковців, досить актуальною є стратегія, що базується на засобах – resource based strategy [3, с. 233]. Потреба у висококваліфікованих працівниках змушує управлінців шукати додаткові механізми для забезпечення сприяння розвитку викладачів, мотивування і стимулювання їх праці.

Після впровадження в життя Закону «Про вищу освіту» від 20 липня 2018 р., дидактичні працівники польських університетів отримали більші права і визнання на рівні держави, що дає їм можливість професійного розвитку за вимогами, відмінними від тих, які ставляться до науково-дидактичних і наукових працівників, а це означає потребу в розробленні окремої функціональної стратегії розвитку дидактичних працівників [12].

Автори Стратегій розвитку університетів ставлять собі за мету протистояти несприятливим зовнішнім чинникам, які гальмують розвиток університетів, та створити можливість використання таких факторів і впливів, які б позитивно впливали на розвиток університету загалом та кадрового потенціалу, який її обслуговує, зокрема, а також на якість результатів її діяльності.

Розроблена стратегія має на меті адаптаційний характер та спрямована на використання всіх наявних ресурсів. Починаючи розробку стратегії, необхідно ознайомитися з наявним станом речей в університетах-конкурентах, із метою визначення позитивних моментів, які характерні для даної організації та відрізняють її від інших.

Польські науковці стратегію організації пропонують розглядати на трьох рівнях (див. таблицю 1).

Таблиця 1

Рівні стратегій організації

Рівень стратегії	Ключові питання
Загальна стратегія організації (corporate strategy)	Якими видами діяльності повинна займатися наша організація?
Конкурентна стратегія (business strategy)	На яких ринках і в яких сегментах повинна конкурувати організація? Завдяки чому вона може конкурувати з іншими організаціями? Яким чином організація може досягнути конкурентної переваги?
Функціональна стратегія – маркетингова, персональна (functional strategy)	Інтерпретація даного персоналу в реалізації стратегії конкуренції

Джерело: Maniak G. Polityka personalna firmy – strategia funkcjonalna czy uwarunkowanie strategii rozwoju // Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego, nr 367, 2003, s. 127.

У теорії менеджменту наявні різні моделі стратегічного управління. Реалізація стратегії, на думку зарубіжних науковців, покликана позитивно змінити установу та результати її діяльності, враховуючи такі елементи: структура університету; використання засобів (насамперед людських); рівень кваліфікації менеджерів; культура університету в цілому і кожного працівника зокрема; рівень заробітної плати та способи мотивації працівників; типи і стилі керівництва; політика університету, функції, розпорядження [7, с. 46–49.].

Умова ефективної діяльності університету – це інтеграція загальної стратегії розвитку зі стратегією розвитку людських ресурсів. Незважаючи на кілька принципових моментів, які ускладнюють їх інтеграцію, необхідно усвідомлювати наявність базових речей, які потрібно враховувати при створенні вищезазначених стратегій. До них належать: місія університету; цінності, традиції та культура; професійний рівень ректора та керівників усіх структурних підрозділів; філософія і культура управління кадрами.

Для здійснення кореляції між основною стратегією розвитку університету та стратегією розвитку людських ресурсів необхідно враховувати потреби навчального закладу і відповідно до цього змінювати організаційну структуру. Польські науковці зазначають, що стратегічне управління людськими ресурсами вважається найважливішим чинником, який допомагає відповісти на виклики зовнішніх впливів (економічні, культурні, політичні), а також на поведінкові зміни та очікування працівників.

Стратегічне управління персоналом охоплює рішення, що стосуються працівників, які скеровують свою діяльність на довгострокову перспективу та покликані реалізувати цілі організації, що спрямовані на підтримку її діяльності з метою отримання у майбутньому конкурентних переваг [1, с. 56].

У багатьох установах, організаціях, фірмах формулювання персональної стратегії є інтегральною складовою формулювання загальної стратегії розвитку. З одного боку, персональна стратегія може визначати напрямок розвитку організації, маючи на меті стратегічну конкурентну перевагу, а з іншого – кадрова система, подібно до структури організації, повинна бути скомпонована таким чином, щоб максимально уможливити реалізацію стратегії. У зв'язку з цим у стратегічному підході до управління персоналом в університеті ключова увага приділяється: працівникам як активу організації (основний капітал); врахуванню впливу оточення (зокрема питанням конкуренції на зовнішньому ринку праці); довгостроковим перспективам; зв'язку із загальною стратегією розвитку університету та її цінностям; можливостям не лише керівників структурних підрозділів, а й кожного працівника. На *рис. 1* представлено систему управління людськими ресурсами на основі стратегічного управління, яке базується на стратегіях (персональній та ін.), узгодженості внутрішніх компонентів, культурі організації, трудових відносинах, інтеграції працівників навколо місії та цілей; кадровій системі, системі оплати праці, мотивації як рушійної сили розвитку працівників.

Персональна стратегія розвитку передбачає різні рівні співвідношень із загальною стратегією університету. Адміністративні співвідношення виникають

тоді, коли кадрова діяльність, що стосується адміністрування у сфері працевлаштування, не передбачає стратегічної перспективи (трапляється, що особи, які відповідають за кадри, не поінформовані щодо стратегічних, кадрових та загальних цілей організації).

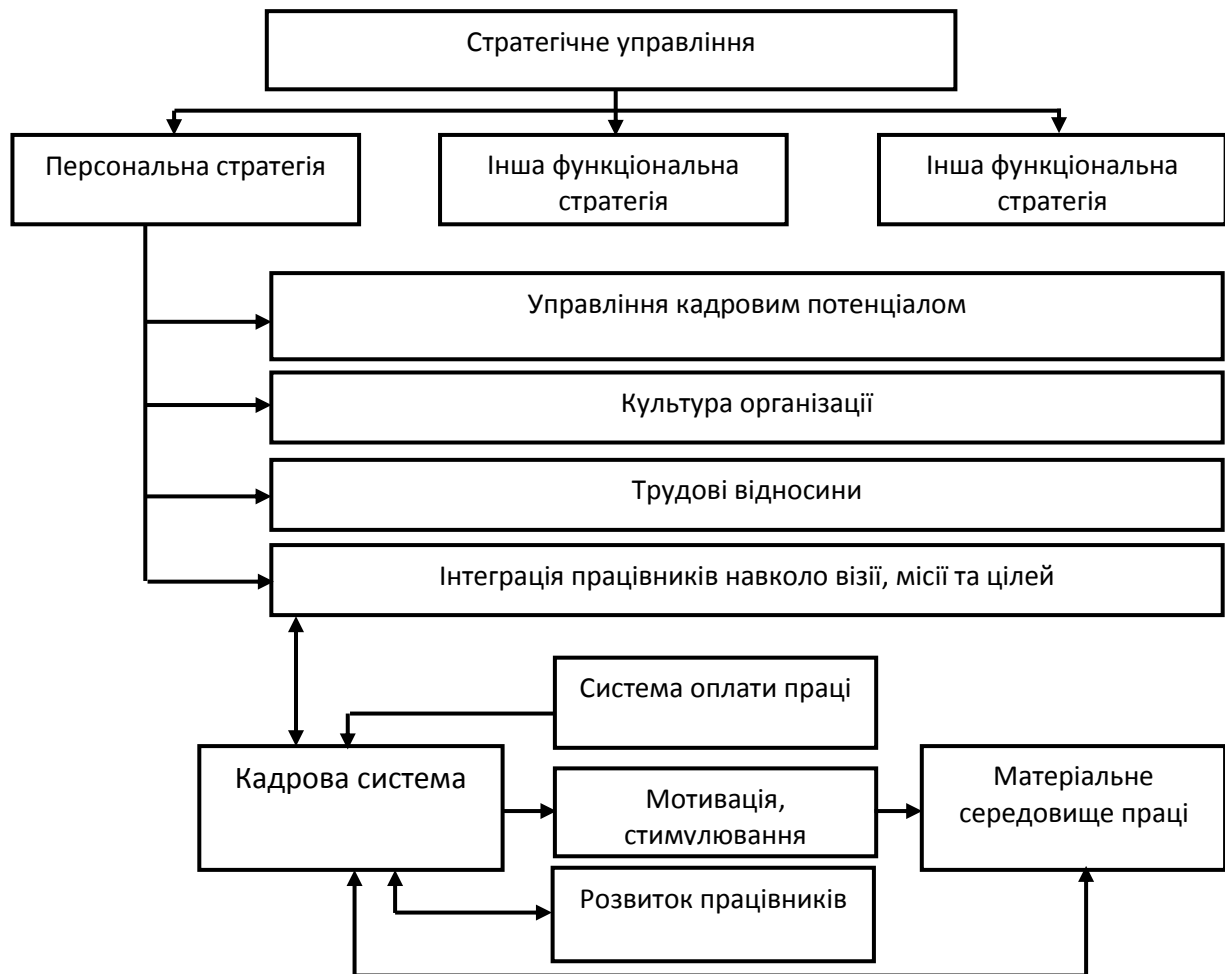


Рис. 1. Система управління людськими ресурсами (опрацювання автора)

Односторонні співвідношення з'являються у випадку, якщо діяльність у сфері управління кадрами підпорядкована реалізації загальної стратегії. У такому співвідношенні ключова роль відводиться загальній стратегії розвитку, а управління кадровим потенціалом розглядається як один із багатьох напрямів, що виокремлюються із загальної стратегії (тобто кадрова стратегія є однією із багатьох функціональних стратегій).

Існують також двосторонні співвідношення між загальною і персональною стратегіями. При цьому управління працівниками університету впливає як на формулювання стратегії розвитку закладу, так і на її впровадження. Ефективне використання кадрового потенціалу можливе за умови, якщо університет підтримує послідовну кадрову політику, що базується на розумінні працівником конкретних вимог і очікувань як керівництва, так і студентів до переліку та рівня їх компетентностей, прав і обов'язків, а також інформації щодо управління персоналу, яке принесе результат університету на конкурентному ринку.

Довготермінові цілі та принципи на площині управління людськими ресурсами можуть ініціюватися найвищим керівництвом, а за їх реалізацію та результативність несуть відповідальність керівники нижчих щаблів. Кадрова стратегія не може спиратися на загальні формулювання, аби покращити якість управління кадровим потенціалом, необхідно здійснити зміни в середині організації, які насамперед стосуються поведінки працівників, їх прагнення до постійного самовдосконалення і саморозвитку, а також розвитку організації загалом. Зважаючи на це, стратегічне управління кадровим потенціалом розглядатимемо в трьох площинах:

1) *функціональній*, що спрямована на виокремлення функцій, що реалізуються в рамках цієї площини;

2) *інструментальній*, яка передбачає створення відповідних інструментів (технік), необхідних у ході реалізації функцій;

3) *інституційній*, яка полягає у створенні відповідної організаційної структури.

Щоб максимально співвіднести персональну стратегію із прийнятою загальною стратегією розвитку університету, потрібно підібрати відповідні інструменти реалізації персональної функції. Так, університетам, які свою стратегічну ціль вбачають у досягненні позиції лідера, варто підібрати такі елементи персональної системи, які сприятимуть розвитку продуктивності праці, а університетам, зорієнтованим на високий рівень підготовки випускників, при доборі елементів персональної системи слід керуватися абсолютно іншою логікою. Основними цілями у цьому випадку є відбір і стимулювання до розвитку креативних та ініціативних викладачів, які дбають про репутацію та рейтинг університету, а також про високий рівень підготовки випускників і надання освітніх послуг. Загальну відповідність персональної стратегії до стратегії розвитку університету представлено в *таблиці 2*.

Таблиця 2

Елементи персональної системи і тип стратегії університету

Тип загальної стратегії	Добір елементів персональної системи
Стратегія лідера	<p>1. <i>Планування</i>: короткотермінове і середньотермінове; сталий розвиток поточних потреб і кадрових пропозицій; кількісний підхід; використання зовнішнього ринку праці.</p> <p>2. <i>Кадрова політика</i>: вертикальне кар'єрне зростання; зовнішній ринок праці; жорсткий кадровий відбір, зокрема за критеріями продуктивності та ефективності праці.</p> <p>3. <i>Оцінка</i>: концентрація на результатах; відносна шкала оцінок; короткотерміновий період оцінювання.</p> <p>4. <i>Стимулювання і покарання</i>: поєднання нагород із реалізацією цілей; нагороди, пов'язані із професійними успіхами; грошові винагороди; виявлення професійного вигорання, деградації, а як наслідок – звільнення.</p> <p>5. <i>Розвиток</i>: спеціальне навчання – підвищення кваліфікації (короткотермінові курси, самонавчання, менторинг, коучинг)</p>

Стратегія диференціації	<p>1. <i>Планування</i>: довготермінове; основний акцент зроблено на якості кадрового персоналу.</p> <p>2. <i>Кадрова політика</i>: більше альтернативних пропозицій; горизонтальне кар'єрне зростання; групова робота; довготривале і безпечне працевлаштування.</p> <p>3. <i>Оцінка</i>: короткотерміновий та довготерміновий періоди оцінювання праці; загальні критерії; преміювання за активність; абсолютна шкала оцінок.</p> <p>4. <i>Стимулювання і покарання</i>: професійний розвиток як нагорода; винагороди за активність і лояльність до розвитку університету.</p> <p>5. <i>Розвиток</i>: загальне і спеціалізоване навчання; низка засобів, спрямованих на розвиток організації; значні інвестиції в розвиток персоналу</p>
-------------------------	--

Опрацювання авторське на основі джерела: Kostera M. Zarządzanie personelem. PWE, Warszawa 1997, s. 38 – 39

Основним завданням при цьому є формулювання стратегічних цілей, які допоможуть досягти основної стратегічної мети. З цією метою необхідно визначити пріоритети університету, його цілі та плани, зіставити їх із завданнями та можливостями в площині кадрового потенціалу. У таблиці 3 представлено основні стратегічні цілі університету, а також порівняно їх із завданнями в управлінні кадровими ресурсами.

Таблиця 3

**Стратегічні цілі університету
та завдання в управлінні кадровими ресурсами**

Стратегічні цілі університету	Завдання в управлінні кадровими ресурсами
<p>Яка місія університету?</p> <p>Чи відповідає місії наявна система цінностей? Що можна сказати про культуру університету?</p> <p>Які виклики, проблеми постали перед університетом в управлінні кадровими ресурсами?</p> <p>Які фактори впливають на реалізацію сформульованої місії?</p>	<p>Які кадри потребуємо для виконання місії організації?</p> <p>Як можна здійснити необхідні зміни?</p> <p>Як ці питання можуть вплинути на структури, персональні системи і вимоги, що ставляться до викладачів?</p> <p>Яким чином успіх організації залежить від якості, мотивації, поведінки і ставлення до виконання своїх обов'язків викладачів?</p>

Опрацювання авторське на основі джерела: Armstrong M. Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie. Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu, Kraków 2000, s. 69

Як стверджує Ґражина Маняк, основні техніки і дії, що пов'язані з людським потенціалом та охоплюють такі сфери діяльності, як конкурсний набір, управління виконанням роботи, управління заробітною платою, навчання й особистісний розвиток, відносять до економічної стратегії розвитку організації, яка вибудовується на трьох рівнях – стратегічному, керівному, операційному [8, с. 132–133]:

1. *Стратегічний рівень* основний акцент зроблено на спільний простір між організацією та оточенням; пріоритетною площиною зацікавлення є університет

як організація загалом. У площині управління кадровими ресурсами на цьому рівні варто виокремити:

а) планування наступності, спрямоване на формування резерву на керівні посади;

б) планування кадрових ресурсів, тобто прогнозування структури кадрових потреб;

в) управління завданнями – визначення функціональних обов'язків кожного працівника, а також створення мотиваційних і стимуляційних систем із метою отримання працівниками найкращих результатів;

г) управління оплатою праці – створення системи ефективною оплати праці; ідентифікація типів оплати праці, що безпосередньо пов'язані із досягненням довгострокових цілей;

д) навчання і розвиток – створення загального плану розвитку організації з метою зацікавлення майбутніх працівників.

2. Керівний (тактичний) рівень – передбачає вдосконалення політики, практики і систем, що безпосередньо пов'язані із кадровим потенціалом організації. Політика розвитку і стратегічні плани, що стосуються управління кадровим потенціалом, перекладаються на конкретні системи (прийняття на роботу і відбір кадрів, оплата праці, стимулювання і мотивація працівників тощо).

3. Операційний рівень – надзвичайно важливий у концепції управління кадровим потенціалом, адже на даному рівні засоби використовуються для управління людськими ресурсами організації.

Аналіз наукових джерел дає змогу виокремити *чотири* стратегічні підходи до розвитку працівників [11, с. 275–276]:

1) ситуативний (у разі необхідності);

2) процесний (запланований процес, передбачений діяльністю організації);

3) вибіркового (скерований на конкретних працівників);

4) контрактний (реагування на потреби розвитку, зовнішні потреби ринку).

Якщо представлені вище підходи співвіднести із професійним розвитком викладачів польських університетів, то ситуативний та вибіркового стосуватимуться конкретної (передбачуваної) події, яка має суттєвий вплив на стратегію професійного розвитку. Насамперед вони можуть бути пов'язані із підготовкою до акредитації або покращенням якості надання освітніх послуг окремими викладачами.

Процесний підхід може виникнути в загальній стратегії університету і охоплювати організаційну діяльність, що впливає насамперед на професійний розвиток викладачів.

Контрактний підхід може застосовуватися у ході реалізації спецкурсу, конкретної дисципліни, під час проведення навчань, тренінгів, що передбачають запрошення конкретних осіб – експертів, високопрофесійних фахівців та ін.

Усі вищезгадані підходи одного боку, сприяють професійному розвитку викладача, що в результаті впливає на підвищення якості освітнього процесу та підвищення рейтингу університету.

Підсумовуючи, зауважимо, що діяльність, яка відбувається в рамках персональної стратегії, виходить далеко за рамки класичної функції управління персоналом і у взаємозв'язку із загальною стратегією університету охоплює:

1) моделювання структури університету – реструктуризація, зміна організації праці відповідно до вимог запланованої діяльності закладу;

2) творення традиції (культури університету) – вплив на поведінку працівників за допомогою відбору відповідних кадрів; оцінка діяльності, мотивування і розвиток працівників; формулювання місії університету таким чином, щоб викладачі розуміли її значимість, брали участь у її реалізації;

3) створення сприятливого клімату в колективі завдяки активній участі викладачів у написанні проектів та освітніх програм, спрямованих на ґрунтовнішу ідентифікацію працівників із місією фірми;

4) еластичність – створення умов для використання потенціалу працівників, стимулювання викладачів до подальшого навчання, самоосвіти і професійного розвитку;

5) розширення площини мотивації викладачів завдяки новим підходам – створенню відчуття потрібності, значимості та співучасті у розв'язанні завдань університету;

6) добір кадрів – пристосування кадрового потенціалу до швидкозмінних потреб і вимог університету;

7) розвиток кадрового потенціалу – організація навчань, курсів, заохочення викладачів до участі в міжнародних проектах, грантах; адаптація програм навчання викладачів до потреб університету і самих учасників;

8) оцінка результатів діяльності – опрацювання і впровадження систем, які конкретно окреслюють стандарти результатів і діяльності на кожному організаційному рівні університету;

9) формування відносин у системі «викладач – завідувач кафедри», розвиток атмосфери співпраці й прямування до спільної мети – підвищення рейтингу кафедри та університету завдяки створенню позитивного мікроклімату та дотримання демократичного стилю управління.

Література

1. Armstrong M. Zarządzanie zasobami ludzkimi. Strategia i działanie. Wyd. Profesjonalnej Szkoły Biznesu. – Kraków, 2000. – S. 69.
2. Bugaj J. Budowanie proaktywnej strategii uniwersytetu. [w:] // Prace naukowe Uniwersytetu Ekonomicznego we Wrocławiu. – 2016. – №420,. – S. 27–33.
3. Griffin R. Podstawy zarządzania organizacjami. – Warszawa: PWN, 1996. – S. 233.
4. Dominiak P., Leja K. Czy uniwersytet potrzebuje strategii. Nauka i Szkolnictwo Wyższe. 2016. – S. 26–43.
5. Fryczyńska M., Jabłońska-Wołoszyn M. Praktyczny przewodnik rozwoju zawodowego pracowników. Warszawa 2008. – S. 14.
6. Kostera M. Zarządzanie personelem. – PWE, Warszawa, 1997. – S. 36.
7. Lundy O., Cowling A. Strategiczne zarządzanie zasobami ludzkimi. – Kraków Dom Wydawniczy ABC, 2000. – S. 46–49.
8. Maniak G. Polityka personalna firmy – strategia funkcjonalna czy uwarunkowanie strategii rozwoju // Zeszyty naukowe Uniwersytetu Szczecińskiego. –2003. – №367. – S. 125–138.
9. Modele zarządzania uczelniami w Polsce [Електронний ресурс]. – URL: https://www.nauka.gov.pl/g2/oryginal/2013_05/bdfa51cb239812bbeac12dfa59be461c.pdf
10. Oblój K. Strategia organizacji. – Warszawa: Wyd. III, 2014. – 416 s.
11. Poczowski A. Zarządzanie zasobami. – ludzkimi, 2007. – S. 275–276.
12. Ustawa z dnia 20 lipca 2018 r. O szkolnictwie wyższym [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.uw.edu.pl/wp-content/uploads/2018/09/ustawa.pdf>
13. Europejska Karta Naukowca oraz Kodeks Postępowania przy Rekrutacji Pracowników Naukowych [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.charter-researchers.ite.waw.pl/dokumenty.html>

ПРОВАЙДЕРИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ГРЕЦЬКІЙ РЕСПУБЛІЦІ

Постригач Н. О.

pnadegeda@ukr.net

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України*

Аналіз світового й вітчизняного досвіду з освіти дорослих свідчить про наявність широкого спектру освітніх послуг для різних категорій дорослих, важливість їх значення для розвитку особистісного й професійного потенціалу громадян... В Україні навчання впродовж життя поки що не визнано стратегічним напрямом розвитку вітчизняної системи освіти.

Організаційні форми особистісно-професійного розвитку дорослих (як складова неформальної освіти) зазвичай пропонуються для представників окремих цільових груп – педагогів, психологів, управлінців, бізнесменів та ін. Водночас технології особистісно-професійного розвитку різних категорій дорослих (переважно – тренінги особистісного зростання, розвитку комунікативності, емпатійності, саморегуляції та ін.) у тренді й набули статусу престижних. У переважній більшості вони функціонують як комерційні проекти. Разом із тим, реалії сьогодення привертають увагу до проблеми особистісного й професійного розвитку різних категорій дорослих, їх здоров'я та ефективної життєдіяльності, що зумовлює необхідність звернення до нових методичних підходів, якими передбачено врахування особливостей особистості у контексті її життєвих можливостей, вищих цілей і смислів життя, а також інноваційного потенціалу, який сприяє розвитку професійної мобільності, стресо- й життєстійкості дорослих... Серед здобутків вітчизняної освіти дорослих слід виокремити й створення перших каталогів провайдерів послуг з освіти дорослих, які, беззаперечно, слугують своєрідним дороговказом для різних категорій дорослих щодо можливостей особистісного й професійного розвитку. Серед організаційних форм освіти дорослих одним із трендів є онлайн-освіта, яка за сутністю є прикладом відкритої освіти.

Аналіз міжнародного досвіду свідчить, що підготовка педагогічного персоналу для освіти дорослих є окремим напрямом підготовки фахівців, і в структурі більшості зарубіжних вищих навчальних закладів функціонують кафедри освіти дорослих, співробітники яких здійснюють андрагогічні наукові дослідження та підготовку фахівців-андрагогів. Професійна підготовка педагогічних кадрів у галузі освіти дорослих відбувається у форматі допрофесійного та професійного навчання. В окремих країнах розроблено освітні програми, що передбачають трирівневу професійну підготовку й уможливають здобуття ступенів бакалавра, магістра й доктора. Загалом підготовка фахівців для сфери освіти дорослих здійснюється через вищі навчальні заклади (інститути), магістратуру і докторантуру, мережу програм додаткової професійної освіти (на базі університетів), а також шляхом використання різноманітних джерел для самовдосконалення, самоосвіти з метою особистісного й професійного зростання [1, с. 4-7].

За даними світової статистики, загальна кількість дорослих, які навчаються, починає перевищувати сумарну кількість учнів в інституціях

дитячої і юнацької освіти. Відповідно до соціальних прогнозів міжнародних організацій, у XXI ст. освіта дорослих відіграватиме важливу роль у контексті забезпечення сталого й збалансованого прогресу особистості, суспільства [3, с. 53].

За даними Євростату (2009 р.) більшість населення ЄС віком 25-64 роки бере активну участь у програмах освіти дорослих, 80 % їх стосується безпосередньо професійної реалізації. Найбільш популярними цілями людей є бажання мати кращу роботу та покращувати кар'єру (45%), удосконалити рівень знань та умінь з певного напрямку (33 %), отримати знання та вміння, необхідні в повсякденному житті (26 %) [8, с. 3].

Так, у 2011 р. в Академії педагогічних наук України було представлено «Концепція освіти дорослих в Україні» (Л. Лук'янова), що передбачає «визнання освіти дорослих, в т. ч. і неформальної, невід'ємною складовою системи освіти України, що забезпечує право кожного громадянина України на неперервну освіту протягом життя» [2].

У цілому, в цій концепції досить широко представлені проблеми неформальної та інформальної освіти на основі оцінки стану через аналіз потреб у навчанні дорослих громадян України, можливостей їх задоволення, а також територіальної, цінової доступності освітніх програм різних постачальників, що актуалізує потребу визнання додаткових форм освіти, можливості їх державної сертифікації; децентралізації управління системою освіти дорослих тощо. Однак, проблема визначення та аналізу провайдерів освіти дорослих у розвинених європейських країнах ще не набула достатньої уваги з боку вітчизняних та зарубіжних науковців.

Історично освітня діяльність поза формальною шкільною освітньою системою в Греції не дуже процвітала, оскільки в Греції немає історичних чи інших традицій у сфері формальної та неформальної освіти дорослих як такої. Проте базова освіта дорослих (орієнтована на оволодіння грамотністю та базовими освітніми навичками для громадян віком від 18 років) сформувалася в другій половині XIX ст. завдяки появі невеликої кількості освітніх й культурних організацій та добровільних братств, які в основному потрапляли під ярлик «Асоціації освітньої підтримки» (Educational Support Associations), що особливо зросли після революції 1821 р. Проте ці заходи, головним чином спрямовані на боротьбу з неграмотністю, залишалися випадковими, з відсутністю координації та правового статусу.

Після закінчення Другої світової війни спостерігаються перші спроби систематичної організації освіти дорослих у Греції. Зокрема, було започатковано «Народну освіту» (Popular Education), яка стало основною інституцією масової освіти дорослих у післявоєнній Греції. У 1951 році була започаткована Служба народної освіти Міністерства освіти (the Popular Education Service of the Ministry of Education), створена в 1943 р. органом, що керував країною під час німецької окупації, з метою пропаганди проти Національного фронту визволення. Організаційна структура Народної освіти включала адміністративний департамент Міністерства освіти та 54 децентралізованих структури – по одній у кожній префектурі країни – так звані Префектурні Комітети народної освіти (Prefecture Committees of Popular Education – NELE). Ці структури все ще існують та функціонують на

однаковій основі навіть і сьогодні. У наступні роки мережа «Народна освіта» була дуже активною, основна мета її діяльності – боротьба з неграмотністю.

Тим не менш, під час військової диктатури (1967–1974 рр.) реалізація цієї мети була припинена, а діяльність Народної освіти стала не більше ніж подіями та лекціями ідейно-пропагандистського характеру. Після падіння військового режиму в 1974 р. тодішній консервативний уряд намагався модернізувати Народну освіту та визволити її від недавнього минулого. В цілому по всій країні було створено 227 освітніх центрів, організовані навчальні курси з метою надання практичних знань, компенсації недоліків системи освіти, а також проведення вільного часу [4, с. 2].

Незважаючи на те, що освіта дорослих в Греції має певну історію, особливо з точки зору розробки програм грамотності для дорослих, саме з приєднанням Греції до ЄЕС в 1981 р., справді, посилювався інтерес до освіти дорослих. До 1993 р. відбулася серія важливих подій та змін у цій галузі. Фінансування зі структурних фондів – головним чином Європейського соціального фонду (ЄСФ) – призвело до розширення пов'язаних із цим заходів. Соціалістичний уряд того часу створив сприятливі умови для розвитку державних органів освіти дорослих. Фінансування ЄСФ в основному спрямовувалося на так звану Народну освіту (Popular Education – Λαϊκή Εκπαιδευση). Публічна мережа «Народна освіта» складалася з більш ніж 300 центрів, що працюють по всій Греції.

У вирішальний період становлення освіти дорослих у Греції (1981–1993 рр. ХХ ст.) багато дослідників відзначали наступні тенденції: поширення заходів професійної підготовки без адекватного планування щодо виду та обсягу їх забезпечення; виділення низки програм організаціям, які не мають необхідної інфраструктури та ноу-хау для їх реалізації; відсутність координаційного органу для планування та нагляду за сумісними заходами, що призвело до неефективної роботи та витрати ресурсів. Ситуація дещо покращилася в останні роки, особливо з 2000 р., з впровадженням деяких знакових політик та ініціатив, які повинні підтримувати подальший розвиток галузі. Однак ще важко зробити висновки про ефективність цієї політики, оскільки багато рішень були прийняті під тиском втрати фінансування з боку ЄС [7, с. 4-5].

Донедавна всі заходи стосовно навчання впродовж життя були легітимізовані через основний Закон 3369/2005 «Систематизація навчання впродовж життя та інші положення», який мав на меті створити інтегровану правову базу для більш ефективної координації та систематизації заходів й органів з навчання впродовж життя. Ця правова основа була включена до нового Закону 3879/2010. Інше базове законодавство, яке регулює освітні питання, впливало або впливає на освіту дорослих:

– Закон 2983/92, Стаття 27 «Еллінський відкритий університет» (Hellenic Open University – HOU).

– Міністерське Рішення № 115911/9-10-2000, Офіційний Журнал 1263/В/18-10-2000 (Реєстр Тренерів – ΕΚΕΠΙΣ/ΕΚΕΡΙΣ).

– Закон 3191/2003 передбачає створення Національної системи зв'язку професійної освіти та підготовки з працевлаштуванням (ΕΣΣΕΕΚΑ / ESSEΕΚΑ).

– Закон 3577/2007 визначає органи, що приймають рішення щодо технічної та виробничої діяльності робіт, здійснюваної Генеральним секретаріатом з навчання протягом усього життя (the General Secretariat for Lifelong Learning – GSLL) [5, с. 8].

– Закон 3879/2010 дав життя Закону 4186/2013, який визначає питання організації та управління закладами навчання впродовж життя [7].

Залежно від характеру програм та освітньої діяльності, яку вони забезпечують й цільових груп, яким вони адресовані, у Греції функціонує три різних категорії організацій, які активно працюють у галузі освіти дорослих, а саме:

1. Громадські (державні чи субсидовані) провайдери, які пропонують програми базової освіти (формальні та неформальні) дорослих.

2. Постачальники, які складаються з публічних (державних або субсидованих), приватних компаній та провайдерів, які складаються з колективних організацій (таких як Chambers) та пропонують можливості для первинної та / або неперервної освіти та підготовки для безробітних, працівників та фахівців.

3. Громадські організації, які створені як освітні установи вищого рівня, такі як університети та коледжі, і забезпечують можливості первинної та / або неперервної освіти та підготовки студентів, випускників, безробітних та фахівців. Існує також низка органів та організацій, які діють як юридичні особи публічного та / або приватного права та які в основному підзвітні Міністерству освіти, культури та релігійних справ.

Найбільш важливим з них є Генеральний Секретаріат з навчання впродовж життя (GSLL), який виступає в ролі основної зацікавленої сторони, що бере участь у реалізації стратегії навчання впродовж життя, відповідає за її впровадження через Фундацію Молоді та Навчання впродовж життя, який був створений у 2011 р. і є суб'єктом приватного права у більш широкому державному секторі з фінансовою та оперативною автономією. Це неприбуткова інституція, котра працює з громадськістю, яка знаходиться під наглядом Міністра культури, освіти та релігійних справ. GSLL планує, організовує та фінансує більшість навчальних програм для дорослих. У відповідних випадках він співпрацює з іншими державними органами, такими як Міністерство зайнятості та соціального забезпечення, Агентство зайнятості населення (OAED), Міністерство юстиції, Міністерство розвитку, Міністерство внутрішніх справ та державного управління [4, с. 6–7].

Під наглядом Міністерства освіти, навчання впродовж життя та релігійних справ (ΥΠΑΜΘ / ΥΠΕΡΤΗ) та GSLL, у 1995 р. був створений «Інститут неперервної освіти та освіти дорослих» («Institute for Continuing and Adult Education» - ΙΔΕΚΕ / ΙΔΕΚΕ). Метою цього Інституту є проведення досліджень, надання інформації та розробка заходів з питань навчання дорослих. GSLL через Інститут неперервної освіти та освіти дорослих здійснює нагляд за такими структурами, органами та програмами, як реалізують навчання впродовж життя:

- державні заклади загальної освіти дорослих;
- Центри навчання впродовж життя;
- Центри освіти дорослих, які розташовані по всій країні (58);
- Префектурні комітети народної освіти;

- Школи другого шансу (57);
- Центри дистанційної освіти та навчання дорослих, котрі також пропонують програми навчання;
- Центри професійної підготовки, які переважно пропонують курси для неперервної підготовки;
- Приватні коледжі, які пропонують курси для дорослих паралельно з університетськими курсами, але вони донедавна перебували під наглядом Міністерства освіти;
- Програма HERON – «Підготовка дорослих щодо набуття базових навичок у сфері ІКТ»;
- Програма ISIODOS – «Освіта фермерів для здійснення діяльності у середньому та третинному секторі економіки»;
- Школи батьків (55);
- Школи професійної підготовки (4), в яких беруть участь випускники обов'язкової формальної освіти;
- Інститути професійної підготовки;
- Грецький відкритий університет та ін. [4–7].

1. Школи другого шансу (*Second Chance Schools - ΣΔΕ / SCS*).

Міністерство освіти призначило IDEKE для створення 58 Шкіл другого шансу по всій країні, щоб запропонувати маргіналізованій молоді та дорослим людям можливість вийти на ринок праці. Школи другого шансу працюють з людьми віком старше 18 років, які не завершили дев'ятирічну обов'язкову освіту, і тому піддаються ризику соціальної ізоляції. Навчальний план є гнучким, що відповідає індивідуальним потребам молоді. Особлива увага приділяється придбанню базових кваліфікацій та розвитку особистісних навичок. У країні існує 63 таких школи, з них 8 знаходяться у виправних закладах. Вони пропонують спеціальним категоріям дорослих ще одну можливість продовжити навчання або вийти на ринок праці. Цей заклад забезпечує формальну освіту (що призводить до отримання свідоцтва про завершення обов'язкової освіти) та адресований дорослим старше 18 років, які не пройшли дев'ятирічну обов'язкову освіту, і тому наражаються на ризик соціального відчуження та маргіналізації. Навчальні програми особливо гнучкі, тому вони відповідають індивідуальним потребам. Основна увага приділяється набуттю базових кваліфікацій і розвитку особистісних та соціальних навичок [5; 4].

2. *Центри навчання впродовж життя I та II (Life Long Learning Centres I and II – KDVM)* пропонують неперервну професійну підготовку та загальну освіту. Це основна структура неформальної освіти дорослих з 2010 року, яка функціонує на місцевому рівні (у межах муніципалітетів). Ці центри пропонують велику кількість програм базової та ліберальної освіти (більше 8000 у всіх центрах) (258 по всій країні). KDVM були створені в рамках проекту, який був розроблений державою та підтримувався державними та європейськими фондами та спрямований на забезпечення базових та нових базових навичок (ІКТ) на місцевому рівні шляхом створення великої мережі центрів у всіх префектурах.

KDVM функціонує під егідою та контролем Фондації Молоді та навчання впродовж життя (INEDIVIM), який відповідає за управління, фінансування та поширення проекту. Програми KDVM адресовані всім дорослим, безробітним

та зайнятим незалежно від віку, статі, рівня освіти, країни походження, релігії, місця проживання та ін. за умови, що вони зацікавлені у знаннях та активній участі в освіті. Розвиток незалежних навчальних курсів для уразливих соціальних груп (рома, в'язнів, іммігрантів та біженців, громадян з психічними або фізичними вадами) спрямований на їх рівноправну інтеграцію до суспільства [4, с. 7; 7].

Центри освіти дорослих (Adult Education Centres KEE / AEC). KEE – це проект, розроблений державою, який має на меті забезпечити оволодіння базовими навичками на місцевому рівні шляхом створення мережі центрів у всіх префектурах країни. KEE функціонує під егідою і контролем IDEKE. Вони орієнтовані на тих, хто має базові навички та потреби в ІКТ, а також пропонує соціальні заходи. KEE підтримується місцевими органами влади й фінансується Європейським соціальним фондом та грецькою державою. Його завданням є сприяння навчанню впродовж життя для всіх шляхом надання програм, які є емансипаторними та доступними для всіх незалежно від віку, статі, расової, релігійної й сексуальної орієнтації. Учні, які навчаються в KEE, заохочуються до використання та передачі знань із власного досвіду та життя, що вважається важливим та позитивним аспектом їхньої освіти.

Префектурні комітети народної освіти (Prefectural Committees of Popular Education – NELE / NELE). NELE є традиційною формою забезпечення неформальної базової освіти дорослих освіти (грамотність та навички лічби) на регіональному рівні, яка сягає своїм корінням початку 1950-х рр. XX ст. Для підтримки діяльності цієї установи упродовж 2006-2010 рр. була створена відповідна програма реформ. NELE пропонують громадянам 55 локалізованих програм підготовки, включаючи такі тематичні підрозділи, як культура та мистецтво, соціальна економіка та розвиток бізнесу, освіта для громадянськості та спеціальні програми для людей з обмеженими фізичними можливостями. Тривалість програми – до 75 год.

NELE заохочують програми Генерального Секретаріату з навчання впродовж життя та являють собою саморегулюючі державні служби під егідою префектурного уряду. По всій Греції функціонують 54 NELE. У кожній префектурі NELE залучаються до реалізації освіти дорослих – після відповідного рішення представниками префектур, запропонованими задіяними місцевими інституціями (місцевими урядами / органами влади, робочим центром, сільськими об'єднаннями або сільськогосподарськими кооперативами, Організацією зайнятості робочої сили тощо) [5, с. 10–11; 4, с. 7–8].

Центр дистанційної освіти та навчання дорослих (Centre of Distant Adult Education & Training, KEEENAP) пропонує послуги з навчання впродовж життя з дуальним режимом забезпечення (викладання обличчям в обличчя та дистанційне навчання), з використанням сучасних інформаційних та комунікаційних технологій (ІКТ).

Програма HERON – «Підготовка дорослих щодо набуття базових навичок у сфері ІКТ», яка була започаткована протягом 2005-2006 рр. та являє собою перші зусилля, спрямовані на забезпечення громадян базовими навичками у сфері ІКТ.

Програма ISIODOS – «Освіта фермерів для здійснення діяльності у середньому та третинному секторі економіки» спрямована на

вдосконалення знань та навичок фермерів, заохочення їх до здійснення підприємницької діяльності [5].

Школи батьків (Parents' Schools) пропонують цільові освітні послуги для соціально вразливих груп у сферах батьківського консультування, шкільно-сімейних відносин та медичної освіти. Також ці неформальні структури для досвіти дорослих були повністю інтегровані в операційну мережу, яка забезпечує навчання протягом усього життя, відповідно до Закону 3369/2005 про «Систематизацію навчання впродовж життя» та пропонує цільові освітні послуги у сферах «Консультування батьків», «Школа-Сімейні стосунки та Валеологічна освіта для соціально вразливих груп» [4, с. 8; 5].

Школи професійної підготовки (Vocational Training Schools), в яких беруть участь випускники обов'язкової формальної освіти. У країні функціонує 4 таких школи.

Інститути професійної підготовки (Vocational Training Institutes), призначені як для випускників необов'язкової середньої освіти (загально-освітніх і професійних вищих середніх шкіл (Vocational Upper Secondary Schools), так і для випускників Шкіл професійної підготовки (Vocational Training Schools, SEK). У Греції працюють 138 державних Інститутів професійної підготовки (Public Vocational Training Institutes) та 79 приватних Інститутів професійної підготовки (Private Institutes of Vocational Training).

Коледжі (Colleges), розташовані переважно у великих містах які надають послуги післясередньої освіти та підготовки (post-secondary education and training) винятково на підставі валідаційних угод та франчайзингу з іноземними вищими навчальними закладами, сертифіковані компетентними органами влади країни, на якій вони засновані, і призводять до отримання ступеня бакалавра, принаймні три роки навчання або ступеня магістра [7].

Вищі навчальні заклади (Higher Education Institutions). Вищі навчальні заклади. Відповідно до Закону 4009/2011 ці установи можуть організовувати та забезпечувати програми навчання упродовж усього життя, які призводять до отримання відповідних сертифікатів інформальної освіти. Критерії та процедури затвердження навчальних планів навчання протягом року, спеціальні умови їх роботи, їх адміністративні органи, умови та порядок їх визначення, а також спосіб прийому нових студентів визначаються організацією кожної установи. Вищі навчальні заклади можуть організовувати свої програми навчання протягом усього життя, використовуючи методи дистанційного навчання, з виконанням відповідних положень Закону.

Грецький Відкритий Університет (The Hellenic Open University), який пропонує дистанційне навчання у вищих навчальних закладах.

Інші провайдери навчання впродовж життя. Відповідно до Закону 3879/2010 програми навчання впродовж життя можуть бути запропоновані агентами, юридичними особами будь-якого типу, які працюють на національному, регіональному або місцевому рівнях. Вони визнані агентами, що надають громадянам інформальну освіту та зареєстровані у Генеральному секретаріаті для навчання впродовж життя та молоді (General Secretariat for Lifelong Learning and Youth). Такими закладами є:

- Органи, які надають послуги загальної (формальної та інформальної) освіти дорослих, які можуть бути соціальними, релігійними або культурними органами.

- Органи, що пропонують послуги з консультування та / або послуги професійної орієнтації.
- Центри сприяння зайнятості (The Employment Promotion Centres, КРА), в тій мірі, в якій вони надають консультації та професійну орієнтацію з навчання впродовж життя.
- Органи громадськості та розширений державний сектор, які забезпечують інформальну освіту працівникам громадськості та розширеному державному сектору, таких як Національний центр державного управління та місцевого самоврядування (the National Centre for Public Administration and Local Government, EKDDA) та інші професійні асоціації та chambers, такі як Інститут Малих Підприємств Генеральної конфедерації професіоналів, майстрів та купців (the Institute for Small Businesses of the General Confederation of Professionals, Craftsmen and Merchants, IME-GSEBEE) та інші.
- Органи, створені профспілковими організаціями tertiary union trade профспілок працівників та роботодавців, а також tertiary union trade організація державними службовцями. Такими органами є, наприклад, Центр розвитку освітньої політики Генеральної конфедерації грецьких робітників (KANEP-GSEE) [7].

Сучасна система вітчизняної освіти вже не відповідає сучасним вимогам ринку праці і не може забезпечити своєчасної підготовки людей до вирішення нових глобальних проблем та суспільних викликів, тому потребує реформування та модернізації. З урахування цього проаналізовано перспективні напрями розвитку освіти дорослих у Грецькій республіці: законодавче забезпечення освіти дорослих на державному та префектурному рівнях; трансформація традиційних закладів формальної освіти у відкриті, де реалізуються online-освіта, дистанційна освіта; зростання самостійності та автономності суб'єктів освітнього процесу; індивідуалізація навчання, проектування дорослими учнями індивідуальних освітніх траєкторій та змісту навчальних програм та планів, визначення обсягу, форм, умов і тривалості навчання тощо.

Література

1. Аніщенко О. Тренди освіти дорослих: реалії та перспективи / Олена Аніщенко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: зб. наук. пр. / за ред. І. П. Аносова. – Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – № 2 (15). – С. 155–160. – (Серія «Педагогіка»).
2. Лук'янова Л. Б. Концептуальні положення освіти дорослих [Електронний ресурс]. – URL: http://www.rusnauka.com/7_NND_2009/Pedagogica/43099.doc.htm
3. Сербин С. Ю. Освіта дорослих як соціокультурний феномен: вітчизняний і зарубіжний досвід / С. Ю. Сербин // Професійний розвиток фахівців у системі освіти дорослих: історія, теорія, технології: збірник матеріалів II-ї Всеукраїнської Інтернет-конференції 28 квітня 2017 р. м. Київ / редкол.: В. В. Сидоренко, М. І. Скрипник, Я. Л. Швень. – К.: ЦІППО, 2017. – С. 53–54.
4. Country profiles of formal and non-formal adult education opportunities in literacy, numeracy and other skills: Greece [Електронний ресурс]. Paper commissioned for the Global Education Monitoring Report 2016, Education for people and planet: Creating sustainable futures for all. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002475/247584e.pdf>
5. Country Report on the Action Plan on Adult Learning: Greece (March 2011). – 15 p.

6. Doukas Ch. Adult education in Greece [Електронний ресурс] / Christos Doukas. – URL: <https://keb-deutschland.de/adult-education-in-greece/>
7. Greece: Main Providers [Електронний ресурс]. – European Commission – Eurydice. – URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/main-providers-32_en
8. Rogers A. Teaching Adults / A. Rogers. – Open University Press, 2002. – 296 p.

ІСТОРИЧНІ ПЕРЕДУМОВИ СТАНОВЛЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У МЕКСИЦІ (XVII – XIX СТ.)

Жижко О.А., Флорес-Гарсія Л.Г., Мурійо-Гайегос В.К.
eanatoli@yahoo.com

Автономний університет Сакатекаса (Мексика)

Освіта дорослих Мексики є невід'ємною складовою загальної системи освіти цієї країни, тому вважаємо за доцільне розглянути її становлення в контексті еволюції всієї освітньої ланки. У нашому аналізі ми опиралися на такі аспекти як конкретно-історичні події, особливості формування національної цілісності мексиканського народу; об'єктивні закономірності соціально-економічного, політичного, та культурного розвитку держави; суспільний характер системи освіти, її масовість, поява та динаміка якісно нових інституційних та позаінституційних форм та змісту освіти дорослих.

Розгляд розвитку загальної системи освіти Мексики у XVII – XVIII ст., коли ще не існувало поняття «освіта дорослих», допомогло нам визначити передумови (пролегомени) та перші форми, методи, способи організації освітньої діяльності для дорослих. У нашому науково-педагогічному аналізі ми розглядали концепцію освіти в широкому розумінні, тобто охоплюючи не тільки формальну передачу культурних цінностей і знань, а й інформальну, що завжди була і є найпоширенішою формою моделювання людини.

У XVII ст. Мексика була іспанською колонією і офіційно називалася Новою Іспанією. Природні ресурси нового континенту та нещадна експлуатація корінного населення дали змогу Іспанії перетворитися на могутню європейську державу, фінансувати військові заходи проти інших країн, збагатити іспанських королів, аристократів і католицьку церкву. Період з кінця XVI – другої половини XVII ст. відомий в історії Іспанії як «золоте століття».

Проте наприкінці XVII ст. метрополія зазнає кризи, що пов'язана із занепадом сільського господарства, накопиченням землі в декількох руках (латифундії та майоржаго); збільшення кількості духовенства та зловживання церковників; небажання і відмова іспанців від фізичної праці; велика кількість бродяг й безпритульників. Не обійшлося і без політичних проблем: вмирає останній представник династії Габсбургів на троні Іспанії Карлос II, залишивши своїм наступником Філіпа Анжуйського з династії Борбонів, що викликає громадянську війну. Врешті решт перемагають прихильники Філіпа I король француз піднімається на іспанський трон. Прихід до влади Борбонів ознаменувався низкою економічних, політичних, адміністративних і соціальних реформ у королівстві й в колоніях, спрямованих на централізацію влади, відомих як борбонські [6].

Так, у Новій Іспанії було обмежено владу віце-короля і встановлено прямий королівський контроль; уведено постійні військові частини (1765 р.); реформовано церкву (обмеження привілей духовенства та впливу Папи Римського у справі колоній; заборона ордену єзуїтів (1767)); уведено французьку систему адміністрації провінціями - інтенденції (1786); скасовано право купівлі адміністративних посад; уведено податки та тверді ціни; встановлено нові монополії (на тютюн та ін.); тощо [9].

Слід вказати, що борбонські реформи були підтримані представниками просвітництва, які виступали проти засилля і забобонів католицької церкви, за обмеження монархічної влади, народну освіту. Важливо звернути увагу на те, що просвітництво набуло розвитку у Новій Іспанії з початку XVIII ст. та ґрунтувалося на прогресивних європейських ідеях того часу, а також опозиційній точці зору католицьких священників місіонерів XVI – XVII ст. на проблему конкісти і євангелізації корінного населення: вони виступали проти знищення культури й мов етнічних груп [7]. Отже, ідеї просвітництва стали основою для радикальних змін щодо освіти дорослиху Новій Іспанії XVIII ст.

Представники просвітництва вважали, що за допомогою навчання можна підвищити продуктивність індіанських робітників чоловічої статі, а також досягти більш вагомих результатів у виробництві та сільському господарстві за рахунок праці індіанських жінок. Об'єднавшись у так звані Спілки друзів країни (*Las Sociedades de Amigos del País*), вони започаткували перші професійно-технічні училища в Новій Іспанії та поставили перед собою завдання виховати кваліфіковані кадри робітників. Ця ідея охопила все мексиканське свідоме суспільство того часу. Для цього було створено декілька училищ, а однією з найвідоміших стала Академія святого Карлоса, де навчали майстрів малюнка і креслення. Вона існує й досі як Національна школа мистецтв [11].

Кінець XVIII ст. позначився двома важливими подіями для подальшого розвитку мексиканської системи освіти дорослих: французькою та американською революціями. У цей період було закладено основи інституціалізації освіти дорослих.

Підкреслимо, що борбонські реформи XVIII ст., а також завоювання Іспанії Наполеоном у 1807 р. сприяло поширенню серед мексиканців ідей про незалежність. На початку XIX ст. перші революційні виступи, що розпочинають креоли (люди, які народилися в іспанській колонії і в яких батьки були іспанцями) Нової Іспанії, перетворюються у війну за незалежність. 16 вересня 1810 р. католицький священник Мігель Ідальго-і-Кастія проголосив у маленькому місті Долорес незалежність Мексики, що спричинило десятирічну війну. Іспанія офіційно визнала незалежність Мексики лише у 1821 р. після вступу повстанських військ у Мехіко [4, с. 153].

У цей період в іспанському суді Кадіса, Іспанія, була проголошена Конституція 1812 р., в статті 366 якої йдеться про започаткування шкіл для навчання дітей читання, письма, лічби та катехізису. Статтею 369 було затверджене формування Генеральної Дирекції Навчання, метою якої стала інспекція народних шкіл, а 368 статтею передбачався генеральний план навчання, загальний як у всьому королівстві, так і в його колоніях [3, с. 61].

Ця Політична Конституція Іспанської Монархії 1812 р. (*Constitución Políticade la Monarquía Española de 1812*) може вважатися першим в

історії Мексики офіційним документом, що ставить акцент на необхідності обов'язкової освіти дорослого неписьменного населення. Вона вперше в історії іспаномовного світу затвердила вимогу до молоді, що досягала свого повноліття, вміти читати і писати для того, щоб мати змогу користуватися своїми громадянськими правами. Водночас, деякі штати Мексиканської республіки, слідуючи прикладу Іспанії, увели в свої місцеві конституції схожі вимоги. Проте, процес ліквідації неписьменності проходив в Мексиці дуже повільно та вимагав великих коштів. Тому було вирішено надати право голосу всім громадянам, незалежно від того, вміють чи ні вони читати і писати [1].

Необхідно наголосити, що незалежність сама по собі ще не забезпечувала консолідації нації і формування нових політичних інститутів. Кастово-ієрархічна структура суспільства збереглася у старому вигляді, якщо не брати до уваги те, що креоли замінили іспанців на верхівці соціальної піраміди. Розвитку нових суспільних відносин перешкоджали церква з її привілеями, військове командування і великі латифундисти, які продовжували розширювати свої маєтки за рахунок індіанських земель.

Економіка за своїм характером залишалася колоніальною: вона була цілком орієнтована на виробництво продуктів харчування і видобуток дорогоцінних металів. Тому багато подій мексиканської історії XIX ст. можна розглядати як спроби подолати гніт колоніальної спадщини, консолідувати націю і здобути повну самостійність. З визвольної війни Мексика вийшла слабкою – з пустою скарбницею, зруйнованою економікою, перерваними торговельними зв'язками з Іспанією, непомірно роздутим бюрократичним апаратом і армією. Розв'язанню проблем перешкождала внутрішньополітична нестабільність.

Необхідність освіти дорослого населення в новій незалежній Мексиканській республіці (1810–1821) обґрунтовувалась тим, що нова політична форма правління – демократія – та організація країни у федеративну республіку потребувала виховання високосвідомих громадян. Необхідність навчити народ читати й писати спонукала свідому частину суспільства розпочати процес ліквідації неписьменності й навчання соціальному «катехизу» окрім традиційного релігійного.

Варто згадати також, що стояло питання розбудови нової мексиканської нації, яка складалася з представників багатьох національностей (сотен індіанських етнічних груп, іспанців, креолів, африканців, азійців та ін.). Навчання читати й писати на спільній для всіх іспанській мові мало на меті прискорити процес інтеграції різних народів в єдину націю та визнання самих себе мексиканцями. Таким чином, суспільство знову покладало сподівання на освіту, що мала виховати громадян нової формації, свідомих членів соціуму з новим політичним укладом, відповідальних за майбутнє своєї держави-республіки [4, с. 70].

Отже, необхідність розширення мережі закладів освіти, в яких вивчалися природознавчі, математичні, політичні науки, основи моралі, благородні мистецтва і мови, забезпечилася прийнятою в перші роки незалежності (1821–1825) Політичною Конституцією Мексики (1824, ст. 50, п. 1). При цьому передбачалася вільна організація народної освіти штатів. Слід зазначити, що перша Конституція була компромісною: згідно з наполяганнями лібералів Мексика оголошувалася федеративною республікою на зразок

США, тоді як консерватори зуміли затвердити статус католицької релігії як офіційної та єдино дозволеної у країні і зберегти різного роду привілеї для духовенства і військових, включаючи їх непідвладність цивільному суду [1].

Зазначимо, заснування мексиканської народної системи освіти пов'язане з президентством Беніто Хуареса (1806–1872) та епохою ліберальних реформ, які являли собою другу справжню революцію в історії Мексики. Б. Хуарес спирався на ідеологів середнього класу – адвокатів, журналістів, інтелектуалів, дрібних підприємців, які прагнули створити демократичну федеративну республіку, покінути з привілеями духовенства і військових, забезпечити економічний розквіт держави, перерозподіливши колосальні багатства церкви, і, найголовніше, створити клас дрібних власників, які зможуть протистояти засиллю великих землевласників і скласти кістяк демократичного суспільства. По суті справи, це була буржуазна революція, здійснена метисами (асиміляція європейців з індіанцями).

На посаді міністра юстиції Б. Хуарес провів реформи 1855 і 1856 рр. З них найважливішими стали «закон Хуареса», що відміняв судові привілеї військових і духовенства, і «закон Лердо», який позбавляв церкву права володіння землею і нерухомим майном, за винятком культових споруд і житла ченців [2].

Вінцем реформаторської діяльності лібералів стало прийняття прогресивної Конституції 1857 р., яка викликала трирічну кровопролитну громадянську війну. У цій війні США підтримували Б. Хуареса, який став президентом Мексики у 1858 р. Англія, Франція й Іспанія протегували опозиціонерам, які зрештою програли. Під час війни Б. Хуарес прийняв пакет так званих законів про реформу, що проголошували відділення церкви від держави і націоналізацію церковного майна. Згодом, на початку 70-х рр. XIX ст., ці закони були вміщені у Конституцію [12].

На цьому етапі віце-президентом Валентином Гомесом-Фаріасом були підготовлені закони про створення Головної Дирекції Народної Освіти для Округа і федеральних територій. Ці закони проголосили право всіх громадян Мексики на навчання і контроль держави над системою освіти, що звільняло навчальні заклади від впливу церкви, а також був визначений порядок започаткування педагогічних училищ з метою розвитку початкової освіти дітей і дорослих. Після прийняття Конституції 1857 р. (ст. 3) була проголошена свобода навчання. Світський характер системи освіти, її незалежність від церкви були встановлені 10 грудня 1874 р. Декретом президента Себастьяна Лердо-де-Техада (ст. 1 і 4) [10, с. 235-237].

Що стосується спроб упорядкувати освіту дорослих в незалежній Мексиці, то першою з них був декрет В. Гомеса-Фаріаса про відкриття шкіл для дорослих. Віце-президент особисто перевіряв діяльність комісій з організації навчання дорослих. Ці школи мали великий успіх, проте існували недовго, тому що їх засновник незабаром втратив політичну владу. Дана ситуація спровокувала виступи незадоволених «учнів» [5, с. 76].

Незважаючи на те, що незалежна мексиканська держава підтримувала й розвивала в своїх законодавчих актах освітні ідеали, в реальності в перші роки самостійності не було досягнуто вагомих змін у перебудові системи освіти. Ця ситуація пояснюється неперервними внутрішніми конфліктами в країні, а також імперіалістичними амбіціями деяких мексиканських політиків. У

цей період виділяються своєю просвітницькою діяльністю ланкастерські католицькі приватні школи, які організовували безкоштовні вечірні курси для навчання читання, письма та малювання бідних робітників і майстрів. А для тих, хто міг платити, почали відкривати курси іноземних мов, каліграфії, музики тощо.

Тільки після реформістської війни (1857–1861) освітні ідеали почали втілюватися в життя. По-перше, було встановлено, які рівні освіти потрібні нації у цей період розвитку; була усвідомлена необхідність навчання маргінальних груп населення, до яких належали індіанці, селяни й жінки. Проте, слід зазначити, що важливість освіти жінок визнавалася зумовою, що здобуті знання представниці жіночої статі будуть використовувати тільки в «жіночих» професіях (для виховання власних дітей або працюючи вчительками). Тим самим чоловіки-законотворці, так би мовити, «охороняли» жінку від зовнішнього світу, однак давали їй змогу зробити свій внесок у розвиток суспільства. Починаючи з кінця XIX ст., почали відкриватися народні школи для дітей та дорослих. Це було великим досягненням у справі об'єднання нації та розбудови нового суспільства [11, с. 83].

У липні 1861 р. представники Англії, Франції та Іспанії підписали у Лондоні конвенцію про збройну інтервенцію у Мексику, оскільки мексиканський конгрес оголосив про дворічне припинення виплат іноземних боргів. Французи зайняли Мехіко у 1862 р. і при підтримці мексиканських консерваторів після плебісциту посадили на трон Максиміліана Габсбурга [2]. Імператор не став відмінити «закони про реформу» Б. Хуареса, проте не зміг досягнути компромісу з опозицією лібералів, маючи більш амбіційні плани в Європі, а ще більше побоюючись втручання США і зростання мексиканського опору.

Після повалення правління французького імператора Максиміліана в Мексиці (1863–1867) до влади прийшов ліберальний уряд, внутрішні та зовнішні військові конфлікти були вирішені і розпочалося «наведення порядку» в країні. Реставрована республіка доклала немало зусиль до реалізації освітніх проектів: було відкрито багато денних шкіл для дітей та вечірніх для дорослих, а також ремісничих учнівських майстерень та мистецьких шкіл. Нормалізація повсякденного життя, відкриття нових промислових підприємств, офісів, магазинів тощо потребували підготовки спеціалістів для різних галузей. Отже, почали відкриватися курси з підготовки секретарів, телеграфістів, бухгалтерів та ін. У плани лібералів, які управляли країною, входила повна модернізація Мексики, її індустріалізація, будівництва залізниць, підвищення продуктивності сільського господарства, видобутку золота, срібла та інших металів. Таким чином, професійно-технічна та технологічна освіта стає в країні превалюючою. Мексиці були потрібні висококваліфіковані робітники, агрономи, інженери, які втілювали б в життя останні винаходи науки та техніки [8, с. 25].

Таким чином, проведене історико-педагогічне дослідження показало, що у XVII-XIX ст. у Новій Іспанії а потім у незалежній Мексиці існували систематичні неформальні і формальні зусилля суспільства щодо освіти дорослих. Ми реконструювали й проаналізували розвиток форм інформальної і формальної освіти дорослих, що превалювали в новоіспанський період історії Мексики та у перші роки незалежності. Нами

встановлено, що історичними передумовами становлення освіти дорослих у Мексиці у XVII-XIXст. були опозиційноточка зору католицьких священників місіонерів на проблему конкїсти і євангелїзації корінного населення; ідеї просвітництва; борбонські реформи; війна за незалежність; розбудова нової незалежної нації; розвиток демократії; просвітницька діяльність лібералів; початок процесу індустріалїзації й модернізації країни.

Проведений нами аналіз дає змогу стверджувати, що інформальна освіта дорослих була найпоширеною формою до XIXст., коли ряд законів упорядковуєформальну освіту дорослих і починається росповсюдження її очної форми. Проте, інформальна освіта дорослих не втратила своєї актуальності й існувала поряд з формальною.

Література

1. Жижко О. А. Професійна освіта маргінальних груп населення в Мексиці та Венесуелі: становлення і розвиток : монографія / Олена Анатоліївна Жижко; [за наук. ред. Л.Б. Лук'янової]. – Херсон: ПП Гринь Д.С., 2013. – 503 с.
2. Омельченко О. Загальна історія держави і права. [Електронний ресурс] - URL: http://www.gumer.info/bibliotek_Buks/Pravo/omel/19.php
3. Bazant, M. (coord.) Ideas, valores y tradiciones. Ensayos sobre historia de la educación en México. México, El Colegio Mexiquense, 1996.
4. Bracamonte P. Historia de los pueblos indígenas de México. La memoria enclaustrada. Historia indígena de Yucatán, 1750-1915. México: Centro de Investigaciones y Estudios Superiores en Antropología Social-Instituto Nacional Indigenista, 1994. - 253 p.
5. Díaz Covarrubias J. Instrucción Pública en México. – Mexico: Porrúa, 1975. – 234 p.
6. García Ayuardo, Clara. Las Reformas borbónicas (1750-1808). – México, FCE, 2010.
7. Labastida, J. «La ilustración novohispana», en Nueva Época, No. 97, marzo 2012, - [Електронний ресурс] - URL: <http://www.revistadelauniversidad.unam.mx/9712/labastida/97labastida2.html>
8. Lecoin S. Iglesia, crédito rural y especulación: estudiode algunos casos en el valle de Atlixco en el sigloXIX // Vázquez J. Z. Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. México: El Colegio de México - INEA, 1994. – P. 23-52.
9. Pietschmann, Horst, Las reformas borbónicas y el sistema de intendencias en Nueva España. – México, FCE, 1966.
10. Staples A. Panorama educativo al comienzo de la vida independiente. Historia de la educación en México. – Mexico: El colegio de México, 1985. – P. 9-24.
11. Tanck de Estrada D. La ilustración y la educación en la Nueva España. SEP Cultura. – Mexico: Ediciones Caballito, 1985. – 291 p.
12. Vázquez J. Z. Historia de la alfabetización y de la educación de adultos en México. – México: El Colegio de México – INEA, 1994. – 235 p.

ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США І КАНАДІ

Теренко О.О.

eterenko@ukr.net

Сумський державний педагогічний університет імені А. С. Макаренка

Бурхливий соціально-економічний розвиток, інформатизація суспільства, інтеграційні та глобалізаційні процеси впливають на необхідність перегляду методологічних засад освітньої системи та перехід до концепції «освіти впродовж життя», яка здатна адекватно реагувати на запити суспільного розвитку та надати особистості умови для професійного та суспільного розвитку протягом життя. Економічні та соціальні процеси, які мають місце у суспільстві, впливають на темпи розвитку та модернізації освітньої системи. Ш. Мерріам (Sh. Merriam) констатує, що соціокультурний вимір, який об'єднує демографічні процеси та глобалізаційний аспект, впливає на відповідність освітньої пропозиції освітнім запитам [19]. Саме розвиток формальної та неформальної освіти дорослих забезпечує освітню пропозицію, що обумовлена соціокультурними параметрами розвитку суспільства. Тому не дивно, що провідною тенденцією країн з високим рівнем економічного розвитку, зокрема Канади і США, є інтенсивний розвиток освіти дорослих. Ф. Кумбс (Ph. Coombs) розглядав освіту дорослих як засіб подолання світової освітньої кризи, яка обумовлена збільшенням чисельності дорослих, у яких є потреба отримувати освітні послуги, недостатньою кількістю засобів навчання, консервативністю освітньої системи, ігноруванням освітніх потреб особистості [11].

Теоретичне осмислення феномену системи освіти дорослих у США та Канаді можливе через розкриття її філософського підґрунтя, оскільки філософське визначення людини, її місця у суспільстві та світі є визначальним для педагогічного розуміння людини, конструювання освітньої системи. Саме воно визначало напрямки розвитку освіти дорослих на різних історичних етапах розвитку США і Канади.

Філософські засади освіти дорослих в північноамериканських країнах розглядались у працях Дж. Адамса (J. Adams), К. Греттена (C. Grattan), Г. Стаблфілда (G. Stubblefield), Дж. Еліса (J. Elias) та С. Мерріам (S. Merriam) та ін., які довели вплив прогресивізму, лібералізму, гуманізму, біхевіоризму, радикалізму, конструктивізму, практивізму на розвиток освіти дорослих. Лібералізм передбачає надання права отримувати освітні послуги незалежно від рівня матеріальних статків та соціальної приналежності, оскільки саме особистість забезпечує суспільний розвиток. Лібералізм передбачає розвиток у особистості громадянської свідомості, що забезпечує активну участь особистості у розбудові демократичного суспільства. Тому неформальна освіта дорослих враховує освітні запити усіх соціальних верств, оскільки її зміст розрахований на представників різних соціальних прошарків [6; 13; 15; 19; 24].

Прогресивізм в освіті США і Канади був започаткований завдяки прогресивізму у політичній підсистемі суспільства. Прогресивізм в освіті передбачає взаємодію освіти і соціальної спільноти та демократизацію освіти.

Б. Бергевін (B. Bergevin) та Е. Ліндеман (E. Lindemann) наголошували, що освітні послуги мають бути націлені на задоволення освітніх потреб та враховувати попередній навчальний досвід, а викладач виконує функцію консультанта, який керує навчальним процесом [7; 17].

Українська вчена Н. Бідюк вважає, що на початку XXI ст. прогресивна освіта передбачає інтеграцію соціального реконструктивізму, громадянської освіти і освіти для виживання, а також інтеграцію педагогічних, антропологічних, психологічних і соціальних теорій. Концепція соціального реконструктивізму впливає на соціальні трансформації у суспільстві [1].

Зазначимо, що концепція освіти для виживання орієнтована на розвиток у особистості навичок та умінь необхідних в умовах війни та конфліктів. За даною концепцією необхідним є запровадження програм, які попереджають самогубство, наркоманію та алкоголізм, а також інактивізацію особистості у громадянське суспільство. Ця концепція лежить в основі розвитку канадської і американської систем неформальної освіти.

Не менш значущою для розвитку північноамериканських систем освіти дорослих є концепція громадянської освіти, яка передбачає позитивні соціальні трансформації, що спрямовані на розв'язання громадянських конфліктів та розвиток громадянського суспільства. На думку М. Ноулза (M. Knowles), громадянське суспільство може мати визначальний вплив на розвиток особистості [16].

Прихильники біхевіористського напрямку дотримувались думки, що поведінкові реакції особистості є результатом впливів зовнішнього середовища. Звідси, освіта дорослих виступає механізмом змін поведінки та активності дорослої людини [5; 18].

На нашу думку, особливе значення у розвитку освіти дорослих США і Канади має лібералізм. А. Маслоу (A. Maslow), М. Ноулз (M. Knowles) та К. Роджерс (K. Rogers), які є представниками гуманістичного напрямку, розглядають людину як активну, відкритую до змін, самостійну особистість, що приймає активну участь у навчальному процесі. А. Маслоу (A. Maslow) систематизував риси такої особистості, а саме: адекватне сприйняття оточуючого середовища, яке передбачає визнання себе як особистості, оточуючих особистостей, здатність адекватно оцінювати власну діяльність, самостійність, розвиток міжособистісних відносин, гуманність, наявність почуття гумору, творчість, потреба у самореалізації, готовність вивчати нове [16; 18].

О. Огієнко розглядає андрагогіку як один із прикладів реалізації гуманістичного підходу в освіті, оскільки дана галузь науки націлена на розгляд дорослої людини як активного суб'єкта навчальної діяльності за рахунок формування у дорослої людини розуміння себе як активного суб'єкта навчальної діяльності, здійснення навчальної та професійної діяльності, беручи до уваги життєвий та професійний досвід, наявність освітніх запитів, за допомогою яких можна вирішити повсякденні проблеми, потреба у самоосвіті, самовихованні і саморозвитку [4].

З точки зору прихильників радикального напрямку, освіта дорослих є засобом здійснення радикальних змін у суспільстві. Тому П. Фрейре (P. Freire) наголошував, що усі соціальні верстви мають бути залучені до освіти з метою проведення позитивних соціальних трансформацій. Він

виступав проти застосування банківської моделі навчання, оскільки вона перешкоджає адекватному сприйняттю навколишньої дійсності та критичному мисленню. П. Фрейре (P. Freire) вважає, що необхідно використовувати у навчальному процесі концепцію постановки проблеми, оскільки навколишнє середовище є об'єктом позитивних соціальних трансформацій. Освіту дорослих він розглядає як засіб, за допомогою якого можливим стає дослідження суспільства [14].

Нині відбувається перехід від попередніх концепцій до концепцій конструктивізму, який передбачає теоретичний і концептуальний релятивізм, ключову роль контексту, трансформаційну навчальну діяльність на засадах критичного мислення. Згідно з конструктивізмом кожна особистість наділена індивідуальністю, що обумовлює суб'єктивність її світоглядних позицій. З огляду на це, освіта дорослих націлена на задоволення освітніх потреб кожної особистості за рахунок вирішення існуючих проблем та розвитку критичного мислення. Викладач не дає готові знання, а є лише консультантом та модератором.

Розвиток ринкової економіки вплинув на формування філософії прагматизму, в якому практика (досвід) виступає в якості основного методологічного принципу, а практична ефективність різних навчань і теорій приймається як критерій їх істинності. Прагматизм разом з біхевіоризмом і соціальним конструктивізмом слугує методологічними засадами американської та канадської систем освіти дорослих.

Не менш важливими є наукові дослідження, які розкривають педагогічний аспект освіти дорослих. Особливе місце в організації процесу навчання дорослих у США і Канаді відводиться мотивації дорослої людини до навчання. У цьому контексті не втратили своєї актуальності роботи Е. Торндайка (E. Thorndike) «Навчання дорослих» та «Інтереси дорослих», в яких обґрунтовується здатність дорослої людини до навчальної діяльності; Г. Соренса (G. Sorens), розробника теорії множинного інтелекту, який виокремлював декілька видів інтелекту (вербальний, візуальний, логіко-математичний, кінестетичний, внутрішньо-особистісний, натуралістичний, музичний інтелект) доводив, що їх розвиток відбувається впродовж життя; Б. Ньюгартена (B. Newgarten), який акцентував на впливі соціально-економічного фактору на мотивацію особистості щодо отримання освітніх послуг протягом усього життя; А. Маслоу (A. Maslow) та К. Роджерса (K. Rogers) стосовно внутрішньої мотивації людини щодо здобуття освіти. Вони розглядали потребу як стан суб'єкта, який обумовлений незадоволенням вимог організму, що необхідні для його життєдіяльності, та націлені на ліквідацію цієї незадоволеності; відсутність якогось блага. А. Маслоу (A. Maslow) виокремив не тільки фізіологічні потреби, потреби в безпеці, потреби приналежності і любові, потреби самоповаги, потреби самоактуалізації, а й потребу у здобутті освітніх послуг [18]. Проте, він вважав, що вона наявна не у всіх особистостей. П. Бургесс (P. Burgess) систематизував навчальні мотиви дорослої людини, а саме реалізації особистої чи суспільної мети, здобути знання [9]; бути учасником суспільної діяльності; слідувати формальним вимогам. Водночас, М. Ноулз (M. Knowles) звертав увагу на той факт, що у дорослого учня переважає домінування внутрішньої мотивації над зовнішньою [16].

Американський вчений К. Хоул (C. Houle) розглядає освіту дорослих як процес планування, націлений на підвищення рівня ефективності функціонування суспільства та рівня розвитку особистості [23]. З огляду на це освіта дорослих має бути націлена на розвиток здібностей особистості та розкриття її потенціалу. Причому, Дж. Дьюї (Dewey J.) наголошував, що будь-який вік є сприятливим для навчальної діяльності [12].

У розбудові системи освіти дорослих північноамериканських країн визначальним є положення про те, що освіта дорослих є не тільки важливим фактором розвитку особистості, а й провідним чинником розвитку громадянського суспільства. Тому існує тісний взаємозв'язок між формальною і неформальною освітою.

На думку С. Брукфілда (S. Brookfield), складовими системи освіти дорослих у США і Канаді є формальна та неформальна освіта. Остання представлена професійною, жіночою, громадянською, батьківською, дозвіллевою, сімейною, релігійною освітою [8]. У цьому контексті погоджуємося з Л.Лук'яною, що основними функціями неформальної освіти дорослих є: соціальна, що забезпечує використання існуючого досвіду для розв'язання соціальних проблем; адаптивна, що забезпечує адаптацію до змінних умов життя; регулятивна, яка націлена на гармонізацію відносин між суб'єктами у суспільстві; компенсуюча, що дає можливість заповнити прогалини в освіті; розвиваюча, яка спрямована на оволодіння новим знаннями та розвиток особистості; прогностична, що орієнтована на розвиток умінь прогнозувати власний розвиток та розвиток громади; заохочувальна, яка націлена на розвиток освітніх потреб [3].

Альтернативну думку на складові системи освіти дорослих має канадський учений Р. Поулі (R. Powell), який стверджує, що поділ освіти дорослих на формальну, неформальну та інформальну не завжди коректний, оскільки ці три терміни використовуються різними дослідниками у різних значеннях. Натомість автор пропонує власний поділ освіти дорослих на сертифіковану, що є структурованою і організованою навчальною, освітньою діяльністю, що спрямована на професійний розвиток людини, проходить у початковому закладі, на робочому місці або у професійній акредитованій установі; несертифіковану, яка визначається як організована або систематична навчальна, освітня діяльність та дії, спрямовані на професійний розвиток людини, що проходять у різних навчальних закладах, громадських організаціях, які більше пристосовані для забезпечення специфічних потреб дорослого. У результаті такого виду навчання формальні сертифікати не надаються; емпіричну – процес отримання знань, навичок від щоденного перебування вдома, у суспільстві, на роботі. Процес може бути неорганізованим та асистематичним, але він не обов'язково має бути невідповідним та неважливим, оскільки канадці можуть брати участь у такому виді освіти, намагаючись розширити та підсилити власні індивідуальні або колективні знання. При цьому він виокремлює такі типи освіти дорослих: освіта дорослих в епоху знань (Adult Education in the Knowledge Age), мета якої підтримка економічної стабільності дорослого через постійне навчання; освіта дорослих для громадянського суспільства (Adult Education for the Civil Society), основне завдання якої полягає у наданні гарантій, що дорослі роблять вагомий внесок у світ освіченого та активного громадянства і демократії; освіта

дорослих та культура, засоби масової інформації та інформаційно-комунікативні технології (Adult Education and Culture, Media, and ICTs), яка надає гарантії, що дорослі мають доступ до освіти за допомогою ІКТ, які допомагають інтегрувати навчання з різних сфер життя; освіта дорослих для довгого життя та ширшого навчання (Adult Education and Living Longer and Learning Wider), стратегія такої освіти – навчання заради життя [22].

Привертають увагу результати фундаментального дослідження канадських науковців Карен Майєрса (Karen Myers) та Патріса де Брукера (Patrice de Broucker), «Багато лишилося позаду: Канадська освіта дорослих та система підготовки персоналу» (Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System) [20]. Вони дійшли висновку, що національна та провінційна системи освіти дорослих мають базуватися на таких принципах: ніхто не має залишати школу без мінімальних, достатніх для влаштування на роботу навичок; усі дорослі повинні мати доступ до навчання з метою посилення базових академічних навичок або підтримки, удосконалення та трансформації знань поглибленого рівня; у всіх дорослих має бути легкий та зрозумілий доступ до отримання інформації про навчальні можливості; консультації для дорослих з приводу вступу до навчальних закладів мають бути доступними, з готовністю наданими; служба підтримки має бути добре скоординованою, а правила вступу чіткими; розвиток знань, умінь і навичок усіх робітників слід вважати важливим та вартим вкладання інвестицій [20]. На основі результатів дослідження були визначені основні параметри ефективної системи освіти дорослих: зорієнтованість на того, хто навчається; цілеспрямованість (цілі навчання дорослих не повинні обмежуватися економічною доцільністю: працевлаштування, висока заробітна платня, підвищення продуктивності праці, а мають охоплювати суцільний, повний, розвиток активних громадян); скоординованість (дорослі повинні мати можливість отримати освіту у будь-який момент, отримавши від консультаційних служб повну інформацію щодо своїх подальших дій); доповненість (цілі одних освітніх програм для дорослих мають доповнювати цілі інших, а не вступати у протиріччя між собою); валідність (системи залікових одиниць, пропоновані різними провайдерами освіти дорослих, мають бути визнаними та узгодженими на теренах усієї країни); узгодженість, (провайдери підготовки дорослих, агентства з працевлаштування, урядові департаменти мають об'єднати зусилля для забезпечення освітніх потреб дорослого населення); фінансова доступність; рентабельність; соціально-орієнтованість (впровадження соціально-орієнтованих програм для допомоги збіднілим та особам з обмеженими можливостями); прозорість (зміст програм та їх цілі мають бути відкритими і зрозумілими кожному); підзвітність (усі освітні програми мають оцінюватися, результати – доповідатися); релевантність (знання та навички, якими оволодівають дорослі у процесі навчання, мають бути цінними, важливими та суттєвими для роботодавців та суспільства в цілому); гнучкість (освітні програми мають бути доступними у будь-який момент та у будь-якому місці, зручному для дорослого учня); життєздатність (для підтримки інтегрованої системи освіти дорослих має надаватися адекватне та стабільне фінансування); пролонгованість (освіта дорослих виступає ланкою неперервної освіти); адекватність (враховувати

обставини дорослих, а саме: попередньо набутий досвід, сімейні та фінансові обов'язки) [20].

Американські вчені А. Карп (A. Carp), Р. Петерсон (R. Peterson) вважають, що провідними принципами функціонування системи освіти дорослих є: принцип масовості (створення умов для залучення у систему освіти дорослих різних категорій населення); гуманізації (пріоритетність інтересів, потреб особистості); демократизації (рівний доступ до освіти різних категорій населення, децентралізація управління, забезпечення активної участі в житті суспільства і держави); випереджального розвитку (адекватна відповідь на швидкоплинні зміни у суспільстві); неперервності (сприяння поступальному розвитку особистості); інтеграції (забезпечення взаємозв'язку неформальної освіти дорослих з іншими видами освіти, з життєвим досвідом індивіду); гнучкості (використання різних підходів, технологій, методів навчання) тощо [10;21].

Отже, основними завданнями освіти дорослих у США і Канаді є професійний і особистісний розвиток дорослої людини у процесі навчання впродовж усього життя, розвиток навичок критичного мислення і їх використання в особистісній, суспільній та професійній діяльності; створення умов для самореалізації, саморозвитку дорослої людини; її адаптації і орієнтації в швидкозмінному світі.

Розвиток освіти дорослих у США і Канаді тісно пов'язаний з розвитком андрагогіки. Відомо, що Е. Ліндеман (E. Lindemann) ввів до наукового обігу концепт «андрагогіка», проте обґрунтування андрагогіки як науки про освіту дорослих зробив М. Ноулз (M. Knowles) у своїй праці: «Сучасна практика освіти дорослих; андрагогіка проти педагогіки» [16]. У запропонованій М. Ноулзом андрагогічній моделі навчальної діяльності дорослому учню відводиться ключова роль у організації власної навчальної діяльності. Андрагогічна модель, запропонована науковцем, базується на наступних принципах: свідоме сприйняття навчальної діяльності, завдяки якому людина розуміє мету здобуття освітніх послуг; цілеспрямованості, який забезпечує цілеспрямованість навчальної діяльності дорослих; врахування навчального та соціального досвіду суб'єктів навчальної діяльності; контекстності навчальної діяльності; актуалізації результатів навчальної діяльності.

На початку XXI ст. в американській та канадській системах освіти дорослих пріоритетною стає концепція самоспрямованого навчання, що враховує бажання дорослого учня самостійно планувати навчальну діяльність, здійснювати саморозвиток.

Проаналізовані філософсько-педагогічні аспекти розвитку освіти дорослих у США і Канаді свідчать про багатофакторність, багатомірність феномену освіти дорослих, й вказують на її міждисциплінарний характер. Розвиток систем освіти дорослих північноамериканських країн ґрунтується на певному комплексі ідей прогресивізму, лібералізму, гуманізму, біхевіоризму, радикалізму, конструктивізму, прагматизму, які забезпечують її відповідність вимогам сучасного громадянського і демократичного суспільства.

Література

1. Бідюк Н.М. Професійне навчання безробітних у США: теорія і практика : [монографія] /за ред.. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: ХмЦНТЕІ, 2009. – 542 с.

2. Борисова М.В. Розвиток освіти дорослих у Канаді : дис. .. канд. пед. наук : 13.00.01 / Борисова Марина Вікторівна – Горлівка, 2012. – 252 с.
3. Лук'янова Л. Дорослість як базова категорія андрагогіки / Л. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2010. – Вип. 2. – С. 20–28.
4. Огієнко О. І., І. Литовченко Андрагогічна модель навчання дорослих: американський контекст: монографія – К. : НТУУ «КПІ», 2014. – 233 с.
5. Фрейре П. Педагогіка пригноблених / Пауло Фрейре; [пер. з англ.] – К.: Юніверс, 2003. – 168 с.
6. Adams J. T. *Frontiers of American culture: A study of adult education in a democracy* / James Truslow Adams. – N Y: Charles Scribner's Sons, 1944. – 364 p.
7. Bergevin B. *Philosophy for Adult Education* / B. Bergevin. – New York: Routledge, 1990. – 123 p.
8. Brookfield S. *Adult Learning* / S. Brookfield. – Boston, 1995. – 200 p.
9. Burgess P. D. *The Educational Orientations of Adult Participants in Group Educational Activities*. Doctoral thesis / P. D. Burgess. – University of Chicago, 1974. – 184 p.
10. Carp A. *Adult learning and experiences* / A. Carp, R. Peterson, P. Roelfs In K. Patricia Cross, R. John Valley and Associates (Eds.), *Planning non-traditional programs*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1974. – P. 39–56.
11. Coombs Ph. *Education for Rural Development* / Ph. Coombs. – London, 1965. – 200 p.
12. Dewey J. *The Relation of Theory to Practice in Education* / J. Dewey / *Third Yearbook of the National Society for the Scientific Study of Education* / C. A. Murray. – Part I. – Chicago : University of Chicago Press. – P. 9-30.
13. Elias J. L. *Philosophical Foundations of Adult Education* / John L. Elias, Sharan Merriam [3rd ed.]. – NY: Krieger Pub Co, 2004. – 286 p.
14. Freire P. *A pedagogy for liberation : dialogues on transforming education* / Paulo Freire & Ira Shor. - South Hadley, Mass.: Bergin & Garvey Publishers, 1987. - 208 p.
15. Grattan C. H. *In quest of knowledge: a historical perspective on adult education* (Reprint ed., 1971) / Clinton Hartley Grattan. – New York: Arno Press & The New York Times, 1955. – 337 p.
16. Knowles M. S. *The modern practice of adult education: andragogy versus pedagogy* / Malcolm Shepherd Knowles – New York: Associated Press, 1970. – 384 p.
17. Lindemann E. *The Meaning of Adult Education* / E. Lindemann. – Boston, 1998. – 203 p.
18. Maslow A. H. *Motivation and personality* / Abraham H. Maslow [2nd ed.]. – NY: Harper & Row, 1970. – 362 p.
19. Merriam S. B. *Adult Learning: Linking Theory and Practice* / Sharan B. Merriam, Laura Bierema – San Francisco: Jossey-Bass, 2013. – 320 p.
20. Myers K. *Too Many Left Behind: Canada's Adult Education and Training System* / K. Myers, P. Broucker. University of Toronto, 2006. – 87 p.
21. Peterson R. *The Adult Part-Time Learners in Colleges and Universities: A Clyentelle Analysis* / R. Peterson, P. Roelfs // *Research in Higher Education*. – 1979. - #10. – P.357-370.
22. Powell R. *Defining common issues across Europe for adult education. Report National Foundation for Educational Research* / R. Powell, R. Smith, A. Reakes. – London, 2003. – 115 p.
23. Houle C. O. *The design of education* / Cyril Orvin Houle *2nd ed.] – San Francisco : Jossey-Bass, 1996. - 282 p.
24. Stubblefield H. *On the origins of the term and meanings of «Adult Education» in the United States* / Harold Stubblefield, John Rachal // *Adult education quarterly*. – 1992. – Vol. 42, № 2. – P. 106–116.

ГРОМАДСЬКІ ОРГАНІЗАЦІЇ ДОРΟΣЛИХ У РОЗВИТКУ ТА СТАНОВЛЕННІ МЕДІА ОСВІТИ У КАНАДІ

Головченко Г.О.

g.golovchenko@gmail.com

Коледж преси та телебачення (м. Миколаїв)

Розглядаючи концептуальні засади розвитку освіти дорослих, корисним для українських реалій є світовий досвід. Ми вважаємо, що досвід Канади з впровадження медіа-освіти має бути корисним, особливо, досвід громадських організацій дорослих, які виступили ініціаторами та в подальшому впроваджували. Це була справжні історія успіху дій, які набули потім системних змін до всіх підсистем освіти.

Проаналізувавши історію розвитку медіа освіти у Канаді у ХХ – ХХІ ст. і звертаючи увагу також на вищу освіту й освіту дорослих у формальній та неформальній освітніх системах, ми дійшли висновку, що саме громадські організації дорослих відіграли ключову роль у становленні медіа освіти у цій країні.

Короткий опис історії розвитку медіа-освіти у Канаді, систематизований у наших дослідженнях, дає можливість об'єктивно та неупереджено визнати просвітницьку діяльність громадських організацій як провідну.

Роком зародження медіа освіти в Канаді деякі науковці вважають створення в 1978 р. в Онтаріо Асоціації з медіа-грамотності (AML – Association for Media Literacy) [12]. Однак аналіз бібліографічних та історіографічних джерел свідчить що медіа освіта у Канаді , бере свій початок з «екранної освіти» (screen education), що впроваджувалася в навчальний процес наприкінці 1960-х рр.

«Піонером» медіа-освіти в Канаді вважається Маршал МкЛьюен (Marshall McLuhan), який з 1940-х по 1960-ті рр. заклав ті підвалини, на яких і дотепер ґрунтується канадська медіа-освіта. З урахуванням вагомості впливу засобів комунікації на життя сучасної людини, суспільство та їх майбутнє, М. МкЛьюен висловив ідею про те, що самі засоби комунікації є повідомленням [9, с.63]. Іншими словами, важливим є не лише зміст повідомлення, але й форма, через яку це повідомлення передано. Так, одну й ту саму подію різні медіа засоби можуть описати по-різному й створити різні враження. Дослідник, розробляючи свою теорію задовго до появи інтернету та соціальних медіазасобів, передбачив, що майбутні технології поєднають користувачів медіа засобів в усьому світі. Ця ідея знайшла своє відображення у концепції «глобального села».

Як свідчать результати ретроспективного аналізу, поява медіаосвіти в Канаді була зумовлена турботою про те, що «канадці бажатимуть опанувати більш аналітичним та рефлексивним підходом до всеохоплюючої медіа культури, що імпортується зі Сполучених Штатів» (Media Awareness Network). Дослідники медіа освіти Канади єдині у своєму переконанні, що саме спектральна загроза канадській культурі від американських ЗМІ, яка з часом могла збільшуватися, стала тією рушійною силою, що спричинила виникнення медіа освіти . Так, для координаційних заходів у досягненні поставленої мети – навчити учнів школи критично сприймати все, що демонструється на екрані – у

1966 р. у Торонто було створено відповідну організацію – Канадську асоціацію з екранної освіти (CASE – Canadian Association for Screen Education).

Незважаючи на те, що екранна освіта Канади у 1960-ті рр. по суті була, на думку Дункана [1, с. 14], навчанням за допомогою медіа, а не про медіа, що свідчило визнання її важливості на офіційному рівні. Відтак, у 1969 р. в університеті Йорка у Торонто було проведено першу національну конференцію медіа-педагогів, де обговорювали актуальні питання.

Не всі дослідники розглядають період 1960-1970-х рр. як етап розвитку медіаосвіти, підкреслюючи її «зародковий стан» у той час [12, с. 44]. Проте, ми переконані, що отримані Канадою здобутки у цій царині у період з 1960-х до 1970-х рр. (використання екранних ресурсів у навчальному процесі у середній та вищій школах, визнання важливості екранної освіти на офіційному рівні, створення координаційного органу) можна розглядати як перший етап її розвитку. Відтак, назвемо цей період *етапом зародження медіа-освіти* у Канаді.

У 1970-х рр. продовжується політика захисту канадської молоді від насилля, що запанувало у засобах масової інформації. Уряд проводить дослідження впливу ЗМІ на свідомість підростаючого покоління і друкує Звіт королівської комісії провінції Онтаріо з попередження насилля в індустрії комунікацій (Report of the Ontario Royal Commission on Violence in the Communications Industry). Звіт викликав підвищений інтерес громадськості до проблем «медіа насильства і порнографії», що проявився в організації спеціальної конференції «The Media: How to Talk Back» (Медіа: як відповісти зі свого боку) [7, с. 157].

Таким чином, те, що розпочиналося як урядове дослідження можливих суспільних загроз було підтримано суспільством і перетворилося у сприятливе середовище для розвитку медіа-освіти у Канаді. На противагу позиції Д.Реньє який вважав 1970-ті рр. часом, коли народився «медіаосвітній рух» [13, с. 76], ми розглядаємо період 1970-1980-ті рр. як *етап становлення медіа освіти*. Цей період розвитку медіа-освіти тісно пов'язаний із учителями-ентузіастами, які намагалися залучити медіа ресурси та використовувати їх у навчальному процесі у школах Канади. Баррі Дункан (Barry Duncan), як згадувалося вище, вважається одним із перших учителів у Канаді, хто проявив справжній «місіонерський ентузіазм» у впровадженні медіа освіти у шкільні програми [13, с. 73]. Так, Б. Дункан упродовж багатьох років брав своїх учнів на так звану «mall walk» (прогулянку торговим центром) і вважав її медіаосвітньою діяльністю. Мета такої практики – ознайомити учнів із споживчою культурою не з книг, газет чи інших друкованих джерел, а з «перших рук», тобто занурити учнів у світ реальної споживчої культури. Практика «занурення» стала «канонічною педагогічною діяльністю для канадських учителів на багато років» [13, с. 73], тобто взірцем для багатьох інших канадських учителів-ентузіастів, які намагалися продемонструвати своїм учням інформацію подану ЗМІ та реалії життя і навчити критично її сприймати.

Доцільно зазначити, що такі прогресивно налаштовані учителі були не лише у провінції Онтаріо, але й у Ванкувері, Калгарі, Монреалі. Вони представляли собою своєрідний «авангард, що допомагав створювати нові шкільні навчальні програми» [14, с. 58]. Учителі-ентузіасти використовували медіа засоби у навчанні чи проводили заняття у медіаосвітньому просторі.

Зауважимо, що вони прагнули використати переваги медіа засобів у навчанні, хоча і діяли всупереч усталеним шкільним навчальним планам. Це не було аномальним явищем та Д. Реньє [13, с. 73] заявляє, що медіа освіта у Канаді формувалася через різноманітні дискурсивні практики. Погоджуючись у цілому з думкою дослідника, у нас закономірно виникає запитання, які ж практики вважалися медіа освітою, а які ні. Іншими словами, гостро відчувалася неясність у розумінні сутності медіа освіти. Мали місце й інші виклики, що поставали перед тогочасною медіа освітою у Канаді, зокрема відсутність медіа освіти у шкільних навчальних планах, нестача відповідних навчально-методичних матеріалів, відсутність належної підготовки учителів до здійснення медіаосвітньої діяльності у школі. Водночас, незважаючи на тогочасні проблеми, Д. Сефтон-Грін наголошує, що радикальна позиція учителів щодо медіа освіти у школі викликала справжнє захоплення їх учнів [14, с. 58].

У 1976 р. вперше у Північній Америці, а саме в університеті провінції Онтаріо, було започатковано випускні курси для учителів з медіа освіти, незважаючи на те, що питання медіа освіти в той час взагалі не входили до підготовки майбутніх учителів.

У 1978 р. у провінції Онтаріо було створено Асоціацію з медіа освіти (AML – Association for Media Literacy), яка впевнено зайняла провідну роль у донесенні до громадськості (як юних представників, так і дорослих) потенційних ризиків, пов'язаних із використанням тогочасних медіа засобів. На думку канадських дослідників Б. Дункан, С. Пангент, Р. Шепард [2, с. 327] це стало «поворотним моментом в історії медіа освіти у Канаді».

Як зазначає Д. Реньє [13, с. 76], AML стала тією силою, що пролобіювала включення медіа освіти у шкільні навчальні плани. Відтак, її найбільшою заслугою вважається визнання системою шкільної освіти необхідності медіа освіти для учнів та її впровадження в освітній процес у провінції Онтаріо [15, с. 94]. Більш того, на думку Нейла Андресена (Neil Andersen), з 1978 р. історію медіа освіти можна було по праву вважати історією Асоціації з медіа-освіти [7, с. 158].

Роль цього етапу розвитку медіа освіти влучно підкреслив Д. Реньє [13, с. 74], висловивши думку, що медіа освіта Канади у ХХІ ст. є невідворотнім результатом ключових рішень та подій, що мали місце у 1970-х рр.

Наступним етапом у розвитку медіа-освіти у Канаді є *етап її визнання та розповсюдження* (1980-1990 рр.), підґрунтям для якого послугували ідеї висловлені британським науковцем Л. Мастерманом (L. Masterman), які були підхоплені Баррі Дунканом (Barry Duncan), Джоном Пандженте (John Pungente), Керолайн Уілсон (Carolyn Wilson), Джанін Іпполіто (Janine Ippolito), Кемом Макферсоном (Cam MacPherson), Ріком Шепардом (Rick Shepherd), Деде Сенклер (Dede Sinclair), Біллом Смартом (Bill Smart), Нейлом Андерсеном (Neil Andersen) та багатьма іншими.

Так, у 1985 р. канадським експертом у галузі медіа освіти Джоном Пандженте було розроблено набір глобальних рекомендацій для впровадження в навчальний процес. Науковці М. Хейнс та О. Хо [3, с. 12] зазначають, що з переписки з дослідником дізналися, як реалізувалися медіаосвітні програми у єзуїтських школах Канади, та про його висновок, що кожна програма, що розвиває медіа навички, має отримати підтримку, повинна

мати розроблені програми, відповідне методичне забезпечення, і належне навчання учителів на робочому місці.

Прогресивні ідеї британця Л. Мастермана знайшли також своє відображення у концепції медіа-освіти «Eight Key Concepts of Media Literacy» (вісім ключових концептів медіа-освіти), розроблену у 1987 р. Баррі Дунканом та AML. Варто згадати, що й донині ця концепція продовжує «служувати теоретичною базою сучасної медіа-освіти у Канаді та забезпечувати учителям спільну мову та рамки для обговорення» [16, с. 129].

У 1986 р. у провінції Онтаріо, вперше на всій території Північної Америки, медіа освіту було юридично визнано як обов'язкову складову підготовки усіх учнів з 7 по 12 клас. Необхідно відмітити, що фактично медіа освіту вивчали в рамках дисципліни «англійська мова», а педагогами були учителі англійської мови [14, с. 95]. Час, відведений на медіаосвіту, визначався самими учителями. Тому можна припустити, що обсяг того, що учні вивчали в класі цілком залежав від того, наскільки сам учитель цікавився медіа освітою. Крім того, як свідчить проведений аналіз, навчальний контент також різнився: від використання результатів теоретичних досліджень на практиці до простої підміни традиційних навчальних матеріалів відеозаписами та газетами. Незважаючи на офіційне визнання медіа-освіти у провінції Онтаріо, зазначені вище чинники зумовили різний рівень розвитку медіа освіти у всіх школах однієї провінції, вже не згадуючи про різноманітність і різноманіття в інших провінціях, і загалом у всій країні.

Упродовж цього періоду також відбувалося *формування медіаосвіти як окремого напрямку педагогіки*. Було опубліковано цілу низку підручників з медіа освіти, зокрема: «Mass Media and Popular Culture» (мас-медіа та популярна культура), автори Баррі Дункан, Керолайн Уілсон, Джанін Іпполіто, Кем Макферсон; «Media: Images and Issues» (медіа: іміджі та питання), автор – Донна Карпентер (Donna Carpenter); «Media Works» (медіа працює), автор – Нейл Андерсен та ін.

Варто зазначити, що у цих публікаціях репрезентовано інформацію з таких ключових ідей як медіа форми і естетика, бізнес та комерційне спрямування медіа, роль аудиторії. Крім того, у цих книгах було запропоновано деякі важливі навчально-методичні поради і розробки практичних занять, що, без перебільшення, стало справжнім скарбом для тогочасних учителів, які мали недостатній рівень кваліфікації з питань медіа освіти.

Аналіз цього етапу розвитку медіа освіти у Канаді дозволив нам виокремити її найбільш вражаючу рису – ту, що вирізняє її з серед інших, а саме те, що її «розвиток повністю відбувався завдяки шкільним учителям» [2, с. 326]. На відміну від США та інших країн, де медіа освіта розвивалась завдяки зусиллям університетів чи педагогічним факультетам, у витоків канадської моделі розвитку медіа освіти стояли шкільні учителі. Це наклало певний відбиток на весь її подальший розвиток і на її теперішній характер – практико-орієнтованість.

У 1989 р. члени AML Баррі Дункан, Джон Пандженте та Ніл Андерсон на замовлення Міністерства освіти Онтаріо у співавторстві уклали добре відомий довідник з медіа освіти «Media Literacy Resource Guide», що завоював визнання у всьому світі і був перекладений на інші мови.

Як результат, медіа освіту почали вважати основою для опанування англійською мовою в провінції Онтаріо. Канада стала першою країною у Північній Америці, яка включила розвиток навичок медіа грамотності до шкільного навчального плану [8, с. 6]. Учителі та батьки учнів школи визнавали важливість медіа освіти, проте її подальший розвиток стримувався відсутністю належної профільної підготовки учителів до її провадження

Незважаючи на тогочасні виклики, з 1990-х рр. AML впроваджує медіаосвітні програми, пропонує педагогам літні інститути у містах Торонто і Лондон (провінція Онтаріо), у Ванкувері (провінція Британська Колумбія). Додаткові кваліфікаційні курси для учителів пропонуються і в університеті Торонто та Йоркському університеті.

У 1990 р. і 1992 р. AML також було організовано дві північно-американські конференції з проблем медіа-освіти. Учасниками першої, наприклад, стали понад 500 осіб із 16 країн.

Окрім Онтаріо, у зазначений період також з'являються нові медіаосвітні організації у п'яти провінціях Канади: Новій Шотії, Квебеці, Манітобі, Саскачевані та Альберті. У них були спільні завдання, програми для підготовки учителів, а також навчально-методичні ресурси. У 1992 р., об'єднавшись, ці провінційні організації створили Канадську асоціацію організацій з медіа освіти (CAMEO – Canadian Association of Media Education Organizations). Асоціація просувала ініціативи з медіа-освіти на федеральному рівні. Що ж до AML, то асоціація виходить на міжнародний рівень і здобуває у 1998 р. міжнародне визнання «як найбільш впливова медіаосвітня організація Північної Америки» (Jolls, Wilson, 2008, р. 72) та отримує нагороду від Всесвітньої ради з медіа освіти (World Council on Media Education).

Якщо у США важливі події, що спричиняли подальший розвиток медіа освіти, можна було класифікувати за декадам, то у Канаді спостерігаємо дещо іншу ситуацію. Визнання і поширення медіа-освіти, формування її як окремого напрямку педагогіки відбувалися паралельно й упродовж двох десятиліть поспіль – з 1980-х до 2000-х рр.

Наступна декада (2000-2010-ті рр.) у розвитку медіа освіти у Канаді, як і у США, характеризується активізацією роботи національних, урядових і громадських організацій та їх плідна співпраця з міжнародними організаціями та закладами освіти. Як наслідок, цей етап співпадає з відповідним етапом розвитку американської медіа освіти і логічно його назвати *етапом співпраці міжнародних, національних, урядових і громадських організацій* та закладів освіти. Наведемо короткий перелік найбільш важливих заходів і подій цього періоду.

У 2000 р. канадська організація AML виступила ко-організатором найбільшої медіаосвітньої конференції у світі «Самміт 2000». З 2000-х рр. AML активно розробляє ресурси та програми для Міністерства освіти в Онтаріо, базуючись на теорії «8 Ключових концептів». З 2005 р. Прем'єр-міністр Канади вручає нагороду Керолайн Уілсон (Carolyn Wilson) за досягнення у медіа освіті та глобальній освіті на місцевому, національному та міжнародному рівнях.

У 2006 р. значним досягненням у популяризації медіаосвіти в Канаді стало започаткування щорічного Національного тижня медіаосвіти (National Media Literacy week), який поступово перетворився на подію міжнародного значення. Тематика першого Тижня охоплювала питання «Що таке медіа і що

вони дають глядачу, слухачу, читачу?». Тему обговорювали по всій країні, було зафіксовано понад кілька тисяч переглядів онлайн. Цього ж року MediaSmarts підготувала для педагогів безкоштовні онлайн-ресурси для їх професійного розвитку – програму «Make it Happen!» Хай це здійсниться.

У 2007 р. Національний тиждень медіа-освіти було присвячено «e-Parenting» (електронному батьківству). Організатори прагнули заохотити батьків до активної участі у кібер світі їх дітей.

Наступного року – тема «Think Critically. Act Ethically» (Думай критично, Дій етично). Було впроваджено Passport to the Internet (паспорт для входу в інтернет) – онлайн-ресурс, своєрідний довідник, як розвинути в собі навички критичного мислення, як безпечно і етично здійснювати пошуки в мережі.

У 2009 р. Тиждень насправді став національним: було проведено два заходи національного рівня, у яких взяв участь міністр освіти, було проведено пленарне засідання з питань збору новин. Запис усіх заходів можна вже було переглянути на каналі MediaSmarts YouTube. Цифрові технології набули сили.

2010-ті рр. – дотепер – ера цифрових технологій, що кардинально змінила сутність медіа-освіти. Відтак, цей етап, по праву, можна назвати *етапом модернізації медіа освіти*.

На цьому етапі розвитку медіа-освіти кожна провінція Канади вже обов'язково має медіаосвітні дисципліни в навчальному плані.

На сьогодні Канада також має потужний ресурс з медіа-освіти у неформальній освіті. Так, канадська некомерційна медіа освітня організація – Мережа медіа обізнаності (MAN – Media Awareness Network) надає онлайн величезну кількість безкоштовних уроків, планів, щоб допомогти педагогам використовувати на своїх заняттях новітні методики медіа навчання [8, с. 128]. Колеги мають змогу ділитися своїм досвідом, найкращими практиками та навчально-методичними ресурсами, отримувати інформацію через розсилку, читати наукові публікації та переглядати у записі відео-конференції.

Зміст медіа-освіти постійно аналізується. AML починаючи з 2000-х рр. здійснює комплексний аналіз використання молоддю інтернету. Дослідження, проведені Media Smarts у 2014 р., наприклад, було присвячено вивченню ставлення молоді до інтернету, зокрема, тому, які види діяльності молодь здійснює онлайн, на які сайти заходить, їх ставлення до питань онлайн-безпеки та домашні правила користування інтернетом [4, с. 72].

Модернізується й медіаосвітня підготовка учителів, представників широкого загалу дорослих. У 2010 р. в університеті Атабаска (Athabaska University) було започатковано перші онлайн курси з медіа освіти для учителів та загальної публіки, що мали досить цікаву назву «Розуміння медіа освіти: всередині печери Платона».

Активним популяризатором медіа-освіти у Канаді, зокрема у неформальній освіті, є MediaSmarts і Федерація канадських учителів (Canadian Teachers' Federation), які щороку, починаючи з 2006 р. проводять Національний тиждень медіа освіти, про що зазначалося вище. Аналіз даних офіційного сайту організаторів (Media Literacy Week) цього тижня свідчить про широкий спектр питань, яких торкаються під час заходу. Зокрема, упродовж етапу модернізації медіа освіти тематика Тижнів стосувалася актуальних питань.

2010 р. – «Gender and Media» (гендерні питання і медіа). Відзначено рекордну кількість спонсорів, учасників і співробітників у конференції у Галіфаксі. В рамках Тижня відділи освіти проводили свої заходи у провінції Манітоба та північно-західних територіях Канади. В інших частинах країни заклади освіти різних типів проводили покази фільмів, створених учнями та студентами, організували семінари з медіа-грамотності та створили Tweetshop (магазин Твіт), куди були запрошені викладачі, щоб поділитися своїми думками про використання технологій на заняттях.

2011 р. – «Digital Citizenship» (цифрове громадянство). Тема, яка заохочувала молодь і дорослих до роздумів про їх онлайн життя, їх права і зобов'язання як цифрових громадян. Міністри освіти кількох провінцій та асоціації учителів організували і провели низку заходів із зазначеної теми.

2012 р. – 80 учасниками-організаторами було організовано понад 30 медіа освітніх закладів по всій країні під гаслом «Privacy Matters» (приватність має значення/ приватні справи). Усі заходи, мета яких донести інформацію до підростаючого покоління про їх права на приватність, коли вони перебувають у мережі.

2013 р. – понад 100 співорганізаторів провели 40 основних заходів у Канаді. Тисячі учасників із зарубіжжя (Непал, Бельгія, Бразилія, Об'єднане Королівство та ін.) взяли участь у заходах, присвячених елементам щоденного маркетингу у їх житті «What's Being Sold: Helping Kids Make Sense of Marketing Messages» (що продається: допомогти дітям зрозуміти маркетингові повідомлення).

2014 р. – Тиждень медіа-освіти було націлено на те, щоб заохотити дорослих до співпраці з молоддю, навчити її зрозуміти позитивні результати використання соціальних мереж для суспільства і для розвитку своїх цифрових навичок.

У 2015 р. відзначалася 10 річниця проведення Тижнів медіа освіти, тогорічний Тиждень було присвячено темі «Respect in Digital World» (повага у цифровому світі). Заходи спрямовано на заохочення молоді до розуміння учасників цифрової спільноти, етичне ставлення до онлайн-середовища через повагу до себе і до його учасників.

2016 р. – тема «Makers and Creators» (виробники та творці) відображала шляхи, які батьки та учителі використовують для того, щоб допомогти молоді стати більш креативними, інноваційними, підприємливими через виробництво медіа, через їх повторне використання, через культуру DIY (створи сам), кодування повідомлень.

У 2017 р. – Тиждень медіа-освіти проходив під девізом «Inclusion in a Connected World: a Place and a Voice for Everyone» (інклюзія в об'єднаному світі: місце і голос для кожного). Мета Тижня – створювати і просувати можливості для різних категорій людей, їх талантів, перспективи, які збагачують медіа та цифровий простори.

Порівнюючи історії розвитку медіа-освіти у різних країнах можна стверджувати, що громадські організації дорослих відіграли ключову роль у появі та становленні медіа освіти Канади. У Канаді зазначені процеси відбувалися паралельно й упродовж двох десятиліть. Навіть умовно їх розділяючи по 10 років, спостерігається ще одна відмінність. Канадська система медіа освіти спочатку здобула визнання і набула широкого

поширення, як у Країні, так і за її межами. Після цього має місце формування медіа освіти як окремого напрямку педагогіки. У ході ретроспективного аналізу суб'єктів, які займалися розробкою методичного забезпечення медіа освіти. У Канаді такий розвиток відбувався завдяки громадським організаціям педагогів та ентузіастів.

Отже, аналіз особливостей медіаосвітнього розвитку у Канаді дає підстави для висновку щодо унікальності її впливу на суспільство та подальший розвиток появи медіа-освіти, її поширення по всьому світу.

Література

1. Duncan B. (1993). Surviving Education's Desert Storms: Adventures in Media Literacy. *English Quarterly*, 25(2-3), 14-18.
2. Duncan B., Pungente, J., SJ, Shepherd, R. (2000). Media Education in Canada. Weaving Connections: Educating for Peace, Social and Environmental Justice; ed. by T. Goldstein, D. Selby. Sumach Press, 323-341.
3. Heins M., Cho, Ch. (2003). An Alternative to Censorship; 2nd ed. New York: Free Expression Policy Project.
4. Jolls T., Wilson C. (2008). Core Concepts: Fundamental to Media Literacy Yesterday, Today and Tomorrow. *Journal of Media Literacy Education*, 6(2), 68-78.
5. Kress G. (1992). Media Literacy as Cultural Technology in the Age of Transcultural Media. *New Directions. Media Education Worldwide*, ed. by C. Bazalgette, E. Bevort, and J. Savino. London, UK: British Film Institute, 189-202.
6. Layton D. (1972). Science as General Education. *Trends in Education*. 25, 11-15.
7. Lee A. (1997). Legitimizing Media Education. From Social Movement to the Formation of a New Social Curriculum. PhD dissertation, Department of Educational Studies, University of British Columbia, Vancouver, BC.
8. Lee A. Y. L. (2010). Media education: approaches and development around the globe. *New Horizon in Education*, 58 (3), 13. Retrieved from <http://www.hkta1934.org.hk/NewHorizon/abstract/2010Dec/1.pdf>
9. McLuhan M. (1964). The Medium is the Message: Chapter 1. Understanding Media: The Extension of Man, 18 p. URL: <http://www.web.mit.edu/allanmc/www/mcluhan.mediummessage.pdf>
10. Media Awareness Network. Media education in Canada: An overview: official website. (2010). Retrieved from http://www.media-awareness.ca/english/teachers/media_education/
11. Media Literacy Week. Retrieved from <https://www.medialiteracyweek.ca/about/what-is-media-literacy-week/>
12. Namita Y. (2010). Teachers' Perceptions of Media Education in BC Secondary Schools: Challenges and Possibilities. PhD dissertation, Department of Curriculum Studies, University of British Columbia, Vancouver, BC.
13. Rennie J. J. (2015). Making a Scene: Producing Media Literacy Narratives in Canada. PhD dissertation, Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto.
14. Sefton-Green J. (2011). Cultural Studies and Education. *Cultural Studies*. 25(1), 55-70.
15. Shibata K. (2002). Analysis of "Critical" Approach in Media Literacy. *Comparative Studies between Japan and Canada. Keio Communication Review*. 24, 93-110.
16. Wilson C., Duncan, B. (2008). Implementing Mandates in Media Education: The Ontario Experience, 127-140. Retrieved from <http://www.revista.comunicar.com/pdf/comunicar32-en.pdf>

РОЗВИТОК ДОРАДЧОЇ ОСВІТИ У США

Пилинський Я.М.

pylynskyi@gmail.com

*Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України*

Сьогодні демократична освіта у США та багатьох країнах Європи, в тому числі і в Україні, переживає піднесення.[1]. Публікуються наукові праці, підручники, посібники, методичні матеріали з проблем дорадчої освіти [2]. Окреме місце у відродженні демократичної освіти належить дорадчій педагогіці [3]. Нині її ідеї, принципи, положення знаходять застосування у практичній діяльності у школах та ВНЗ, закладах післядипломної освіти [4]. В умовах розвитку дорадчої демократії, її проникнення у повсякденну політичну практику ряду країн, реальною стає потреба розвитку деліберативної освіти, забезпеченої науково-теоретичним обґрунтуванням, методичним інструментарієм [5]. І хоча сучасні педагоги відносно недавно почали застосовувати дорадчий метод у своїй педагогічній практиці, його паростки у системі вищої та середньої освіти можна було, як вважають дослідники, помітити ще задовго до початку двадцятого століття [6].

На думку сучасних дослідників, саме у школах та під час громадських зібрань демократичний – чи точніше дорадчо-демократичний підхід, був основою навчання та формування громадської думки дітей та дорослих у Сполучених Штатах ще до становлення державності [7]. По суті його використовували у своїй щоденній навчальній практиці ще античні вчителі – філософи, які розвивали у своїх учнів такі «сучасні» навички, як критичне мислення, комплексний підхід, інтегративність в освіта, що їх з часом замінила схоластика, тобто вивчення текстів освячених авторитетом, що на століття визначило розвиток освіти у Європі та Америці[8].

Досліджуючи поширення та використання дорадчого методу навчання впродовж тривалого розвитку системи вищої та середньої освіти, доцільно розглядати його у навчальному процесі у спільному контексті із соціальними та політичними умовами, що панували на той час у США. Становлення традиції громадських нарад, публічних обговорень, дорадчої демократії можна простежити задовго до появи перших законодавчих зборів, що заклали підвалини розвитку демократії в колоніях, які згодом еволюціонували і об'єдналися у Сполучені Штати Америки. Як вважають сучасні дослідники, дорадчий метод застосовувався під час неформальних та формальних зустрічей громадян та під час міських зібрань у різних містах і селищах майбутніх США, а також згодом під час засідань у Конгресі. Цей метод спирався передусім на засади класичного республіканізму, і батьки-засновники нової держави – Б. Франклін, Т. Джефферсон, Дж. Медісон, А. Гамільтон та інші були його активними пропагандистами [9]. Так, ще у 1727 р. Б. Франклін відкрив Джунто (Junto), «клуб для обговорення наукових та інших тем». Його відкриття стало визначною подією і знаменувало початок системного підходу до справи освіти дорослих на новому континенті [10]. Згодом, після того як чимало громадян Філадельфії почали регулярно відвідувати Джунто (чи як назвав його один з відвідувачів: «п'ятничний клуб

для обговорень Бена Франкліна»), громади у навколишніх містечках та селищах підхопили цю продуктивну ідею освіти дорослих шляхом загального обговорення нагальних проблем. Вони також почали регулярно збиратися з метою поширювати серед громадян знання про світобудову, ведення сільського господарства, кооперацію тощо [11].

Роль вищої освіти у поширенні практики проведення дорадчих нарад. Окремого обговорення потребує роль вищої освіти у поширенні дорадчих нарад, що сприяло виникненню дорадчої педагогіки: навчально-наукової дисципліни, мета якої полягала у тому, щоб навчити студентів, молодих громадян країни разом у процесі обговорень, дискусій знаходити розв'язання організаційних, наукових, освітніх проблем свого колективу.

Така діяльність студентських співтовариств показала, що вищі освітні заклади не просто здійснюють навчання, вони є осередками виховання громадян своєї держави, небайдужих до явищ суспільного буття, осередками взаємодії освіти та демократії. В останній чверті XIX століття американська вища освіта стала більш спеціалізованою, почали з'являтися об'єднання фахівців окремих спеціальностей, фахові видання. Так, асоціація Сучасної Мови, Американська Історична Асоціація та Американська Психологічна Асоціація були засновані відповідно у 1883, 1884 та у 1892 рр. [12, с. 25]. Згодом, у 1914 р. «10 чоловік з Відділу публічних виступів організації Національної ради учителів англійської мови зустрілися та заснували свою професійну асоціацію – Національну асоціацію викладачів ораторської майстерності (NAATPS)». Створення цієї професійної асоціації поставило спілкування на рівень з іншими дисциплінами, оволодіння якими має дорівнювати мистецтву. За кілька років в університетах з'явилися курси, що виробляли передусім навички вести обговорення, не перетворюючи його на дебати. У цих курсах увагу було зосереджено на «вирішенні проблем у невеликих групах». Паралельно з тим, як метод групових обговорень поширювався у сфері взаємодії громадян та у освіті дорослих, коледжі та університети також почали застосовувати цей метод у навчанні та взаємодії студентів.

Така переорієнтація у навчальній практиці була, зокрема, обґрунтована у філософських та педагогічних працях Дж. Дьюї. У 1897 р. Дж. Дьюї опублікував «Моє педагогічне кредо» («My Pedagogical Creed») – коротку працю на сімнадцять сторінок, де висвітив свої погляди на освіту. Він, зокрема, стверджував, що «через навчання людина долучається до соціальної свідомості усього людства» [13], наголошував на тому, що навчання – це передусім можливість для відкриттів та здобуття досвіду, а не заучування «нав'язуваних знань» [14]. Коли Дж. Дьюї почав працювати у Педагогічному коледжі Колумбійського університету, вплив його ідей на наукову спільноту та суспільство суттєво зріс. Так, його учні, зокрема, Дж. Студебекер, успішно впроваджували розроблені Дж. Дьюї методи розуміння, вирішення громадських проблем та їх використання під час громадських обговорень для розвитку і утвердження демократії.

Відомо, що більшість ранніх праць Дж. Дьюї з педагогіки присвячені мистецтву ведення діалогу та організації обговорення. Крім того він вивчав історію їх поширення і застосування у США у зв'язку з розповсюдженням у цей час у вишах окремих курсів навчання ораторського мистецтва та риторики,

організації та проведення публічних виступів та обговорень. На думку вченого, навчаючись цього, студенти набували навичок кращого розуміння, оцінювання та обґрунтованого критикування висловлювань своїх опонентів. Згодом, у 1910 р., він написав окрему працю «Як ми мислимо» («How We Think»). Вона на довгі роки стала настільною книгою викладачів ораторської майстерності. У ній Дж. Дьюї вдало поєднав експериментальний підхід у науці з використанням повсякденних завдань. Його праця спонукає читачів мислити нестандартно, за допомогою обговорення, разом шукати вихід із скрутного становища. Праця Дж. Дьюї залишається і нині цінним підручником для тих, хто зацікавлений у навчанні мистецтва обговорення [15].

Про нерозривну єдність і внутрішню зумовленість важливих суспільних явищ свідчить праця Дж. Дьюї «Демократія і освіта» («Democracy and Education»), у якій він наголошує: «Відсутність вільної та рівної взаємодії, що впливає з розмаїття інтересів, порушує рівновагу інтелектуальних стимулів. Розмаїття стимулів означає новизну, тобто збудження думки». Тим самим учений особливо наголосив на важливості громадських обговорень – вільного обміну думками для розвитку суспільства і його удосконалення. Вважаючи необхідною демократизацію освіти, Дж. Дьюї писав: «Ми не хочемо суспільства, яке встановлює внутрішні і зовнішні бар'єри до вільної взаємодії й активного спілкування з обміну досвідом. Суспільство, що надає рівні умови для всіх своїх членів, які гнучко пристосовуються до суспільних інституцій у різних сферах співжиття, будемо вважати демократичним» [16].

Системне вивчення спілкування у групі та способів удосконалення групових обговорень як основного засобу поширення демократії продовжив А. Д. Шефїлд у праці «Приєднуючись до громадських обговорень» («Joining in Public Discussions, A Study of Effective Speechmaking») виданій у 1922 р. Виходячи із потреб розвитку суспільства, американські педагоги і науковці зрозуміли: для того щоб зміст предмета відповідав потребам зростаючого національного руху громадських нарад, необхідні докорінні зміни у педагогічному підході до навчання їх проведення. На думку Дж. Кейта, «освітяни зрозуміли, що потрібно навчити студентів відповідної риторики, а також пояснювати їм її політичне значення. Адже без широкого громадського обговорення суспільно важливих проблем неможливо налагодити досконале функціонування розвиненої демократії» [17].

Починаючи з 20-х рр. минулого століття, науковці та педагоги, що працювали у галузях комунікації, політики, освіти дорослих та соціології почали вивчати значення групи та групових обговорень у «процесі поширення досвіду взаємодії», яке відбувалося у рамках тодішніх соціальних процесів. Крім того, було започатковано ґрунтовне вивчення результатів взаємодії громадян, але і їх стосунків і спілкування з експертним середовищем. Д. Сандерсон, відомий американський соціолог початку ХХ ст., вивчав переважно населення сільської місцевості. Після ретельного дослідження численних громад він дійшов дуже важливого висновку, що без постійного спілкування громадян, без проведення громадських зібрань, не було б громад, а отже, й сучасної йому американської цивілізації [18].

У 1940 р. з метою допомогти у поширенні практики проведення групових обговорень Дж. Ґарланд та Ч. Філіпс з Університету Колґейт опублікували колективну працю під назвою «Опис та пояснення методів обговорення»

(«Discussion methods explained and illustrated»), у якій зібрали велику кількість різних методів групових обговорень. У цьому та наступних виданнях цієї праці вчені і педагоги висловлюють думку, що обговорення це передусім засіб уникнути бажання пристати на перше ліпше вирішення проблем, таким чином діставши можливість організувати комплексний підхід до ґрунтового вирішення проблеми.

Серед праць, присвячених організації та проведенню громадських обговорень, варто також згадати важливе дослідження, здійснене у 1941 р. К. Робінсоном «Експериментальне дослідження впливу групового обговорення на соціальні погляди студентів коледжів» («An experimental study of the effects of group discussion upon the social attitudes of college students»), у якому він доходить висновку, що групові обговорення – це передусім «рефлексивний процес ретельного міжособистісного чи міжгрупового обговорення під ненав'язливим керівництвом лідера». У даному разі К. Робінсон спирається на концепцію Дж. Дьюї про рефлексивне мислення та думку про те, що обговорення – це спільна діяльність громадян, спрямована на допомогу його учасникам зрозуміти проблему та, по можливості, «дійти порозуміння» [19]. Розвиваючи методичні засади дорадчої педагогіки, К. Робінсон писав у розділі, присвяченому проведенню групових обговорень серед студентів, що його учасники повинні «шукати якнайкраще рішення для всіх», «усвідомлювати свою відповідальність», «бути об'єктивними» та «намагатися зрозуміти інших». Він вважав, що дебати – це змагання між двома протилежними поглядами щодо певної проблеми, натомість дорадче обговорення – це спільні зусилля його учасників вирішити проблему. Метою дорадчого обговорення є з'ясування інших точок зору, а не захист і просування своєї.

Під час проведення експериментів з організації дорадчих нарад К. Робінсон виявив, що серед активних учасників обговорень громадських проблем з часом спостерігаються зміни стилю спілкування, поглиблюється усвідомлення змісту проблем, а разом з тим здатність чути і розуміти аргументи опонентів. Згодом В. Аттербек, автор багатьох праць з проблем групових обговорень, у книзі «Групове мислення та лідерство: техніки обговорення» («Group thinking and conference leadership: Techniques of discussion» 1950 р.) писав про студентські обговорення, присвятивши цьому цілий розділ. У ній автор дає настанови викладачам і закликає їх не намагатися знайти аргументи на користь усіх представлених точок зору, а навпаки – критично ставитися до них всіх. Велику увагу у своїх працях В. Аттербек приділяє з'ясуванню різниці між дебатами та обговореннями, наголошує на важливості якнайширшого застосування групових обговорень в освітній та громадській сферах [20].

Думка про вагомий вплив обговорень на розвиток демократії набуває все більшої поширеності. Науковці вважали, що обговорення та дебати мають бути не просто складником навчального процесу, вони є невід'ємною частиною демократичного суспільства. Спираючись на практичний досвід, Дж. Дьюї, К. Фоллетт та інші педагоги зробили висновок, що громадське обговорення є засадничим принципом демократичного суспільства. У своїх працях вони показали як вища освіта та освіта дорослих впливає на розвиток демократії у суспільстві. [21].

Водночас велику роль в організації та проведенні групових обговорень у цей період відіграла співпраця між Держдепартаментом сільського господарства, державними університетами, що фінансувались за допомогою федерального земельного гранту, та Відділом сільськогосподарських курсів. У 1914 р. федеральний уряд заснував сільськогосподарські курси при таких університетах «з метою поширення серед громадян Сполучених Штатів корисної та практичної інформації, що стосується сільського та домашнього господарства» [22]. Крім того, що ці курси могли допомогти громадянам зрозуміти, що демократичні громадські обговорення та освіта дорослих мають величезний вплив не лише на вдосконалення сільського господарства, а і «сприяють підвищенню рівня особистісного розвитку, рівню життя окремого громадянина та усієї громади». Ці курси справили значний вплив на розвиток громад по всій території США, оскільки пропонували громадянам не тільки нові практичні знання, необхідні для успішного ведення господарства у нових умовах, але і поширювали багатий культурний та соціальний досвід, відкривали перед ними різноманітні нові можливості подальшого особистісного розвитку [23].

Спираючись на те, що громадські наради у містах почали набувати все більшої популярності, очільники Держдепартаменту сільського господарства також почали робити власні спроби використовувати громадські наради, як засоби освіти дорослих у сільській місцевості. За свідченням сучасних дослідників найбільш вдалим рішенням в умовах програми Нового курсу[24] для Держдепартаменту сільського господарства було запровадження підтримки демократії через освіту дорослих. Тодішній секретар Держдепартаменту сільського господарства Г. Воллес скликав спеціальну нараду з метою з'ясувати як можна використовувати громадські обговорення, громадські дискусії, фахові семінари, щоб вдосконалити чинні освітні програми. Учасники першого засідання, що відбулося 7 грудня 1934 р., члени Держдепартаменту сільського господарства, зокрема Дж. Студебекер (який потім став Спеціальним уповноваженим з громадянської освіти США) та представники інших установ обговорили план поширення практики проведення громадських нарад.

Після кількох засідань було прийнято рішення спробувати застосувати громадські наради як засоби освіти дорослих у період зими-весни 1935 р. Новий курс національної сільськогосподарської політики відрізнявся від усіх інших попередніх програм Держдепартаменту сільського господарства. Його творці не хотіли, щоб новостворені групи з обговорення стали засобом «поширення пропаганди департаменту», натомість вони мали «створити умови, за яких кожен зможе висловити свою точку зору»[25]. Така організація справи дала можливість громадам обмінюватися думками на різні теми, аналізувати проблеми та виробляти спільні оптимальні рішення за підсумками групового обговорення. Зауважимо, що федеральний уряд не намагався контролювати ці обговорення, оскільки був зацікавлений у тому, щоб громадяни на місцях вирішували свої проблеми самостійно. Для цього Держдепартамент сільського господарства почав розробляти посібники з питань проведення обговорень. Однак, поки посібники ще не було розроблено та розповсюджено, «кожен Штат сам брав на себе розробку програм з обговорень»[26]. Завдяки такій постановці вирішення питання керівники

установ та організацій, які впроваджували таку політику «відчували, що вони є частиною «великого демократичного руху», спрямованого на освіту громадян і, що «вільні та вичерпні обговорення є наріжним каменем демократії» [26, с. 144].

За кілька років, спільні зусилля педагогів, науковців, громадських діячів дали позитивні результати: у США було укладено дві повноцінні освітні програми під загальною назвою «Освітні програми з обговорень» («Program Study and Discussion»). Перша програма була спрямована на створення груп громадян, що проживали у сільській місцевості. Громади запроваджували її під керівництвом місцевих сільськогосподарських курсів. Друга програма мала назву «Філософські школи для іногородніх робітників» («Schools of Philosophy for Extension Workers»). Це були кількадевні тренінги та освітні заходи для працівників сільськогосподарських курсів, що провадилися під керівництвом Держдепартаменту сільського господарства, науковців та експертів. Від створення у 1935 р. і до закінчення у 1946 р. ці програми сприяли розробці спеціальних методико-тематичних матеріалів для групових обговорень більш ніж із сорока тем. Зокрема, вони пропонували громадянам обговорити: яку частку з національного доходу матимуть фермери після реформи? Як живуть фермери порівняно з міськими жителями? Як експорт та імпорт впливає на добробут фермерів? Чи завжди підвищення продуктивності праці на фермах є корисним? Чого фермери можуть досягти, якщо об'єднуються у кооперативи? Податки: хто скільки платить і навіщо? Сільські громади: що їм найбільше потрібно? Безпека ферм: як власникам її досягти?

Окрім допоміжних матеріалів для розгляду цих тем «Освітні програми для обговорень» пропонували окремо спеціальні типові методологічні посібники для керівників груп, які проводили обговорення, для використання під час планування та проведення нарад. Також ними були створені демонстраційні таблиці й діаграми для забезпечення наочності, з метою заохочення до обговорення усіх присутніх громадян. Управління «Освітні програми з обговорень» розробило та поширило кілька мільйонів примірників посібників для обговорень на різні теми. За сучасними підрахунками, понад три мільйони чоловіків та жінок із сільської місцевості брали участь у таких групових обговореннях. Крім того, 60 тисяч лідерів групових обговорень пройшли спеціальну підготовку, а десятки тисяч працівників та очільників сільських громад відвідали понад 150 філософських шкіл [27].

На жаль, з початком Другої світової війни діяльність центрів з організації громадських нарад поволі слабшала, а згодом була згорнута. Проте і донині у системі вищої освіти США залишається міцною традиція, яка поєднує колишні дорадчі наради та обговорення із ефективними спробами заохочення студентів коледжів та університетів використовувати методи притаманні дорадчим нарадам минулого під час навчання та для організації громадських зустрічей.

У середині ХХ ст. система вищої освіти відіграла важливу роль у формуванні навичок активних громадян. Відвідуючи зібрання міських і сільських громад, навчальні заклади та заходи з освіти дорослих, громадські наради громадяни мали можливість здобути знання і виробити вміння, що допомагали їм з усього обширу проблем виділити найголовніші, знайти способ

їх розв'язання шляхом досягнення взаєморозуміння, тобто демократичним шляхом.

Роль громадських обговорень та нарад упродовж усієї історії освіти у США ніколи не втрачала своєї ваги. На початку ХХ ст. у науковців і громадських діячів виникла потреба дослідити, яким чином люди у групі взаємодіють і впливають один на одного. Людська взаємодія стала предметом дослідження багатьох університетських навчальних дисциплін, які студенти освоювали за допомогою групових обговорень, а теза про те, що свідомі громадяни завжди будуть більш успішними, стала предметом міждисциплінарних досліджень. Численні дослідження Дж. Дьюї, М. Паркер, Д. Фоллетта та інших науковців і громадських діячів у галузі освіти, політології, соціології тощо допомогли утвердити думку про те, що наради та дискусії є важливим джерелом поповнення знань, містять вагомий виховний потенціал, відіграють визначну роль у формуванні громадянського суспільства. Дорадчо-демократична політика та освіта дорослих, яку здійснював Державний департамент сільського господарства, засвідчили важливу роль вищої освіти в об'єднанні демократичного народу шляхом обговорення, порозуміння та вирішення складних соціальних тем.

Історичний екскурс у розвиток дорадчої освіти у США має допомогти сьогодні українцям, зацікавленим у розвитку демократії в державі, зрозуміти, що дорадча педагогіка, яка використовує групові обговорення в освітній та громадській діяльності як навчальні майданчики для розбудови демократії, справді є ефективним інструментом зміцнення громадянського суспільства. Історія використання групових обговорень та нарад у вищій освіті США демонструє що можуть зробити сучасні коледжі та університети для розвитку студентського самоврядування, а відтак для розвитку громад. Навчання з метою розбудови демократії має бути включене у сучасну українську педагогіку.

Література

1. Bîrzéa C. Education for Democratic Citizenship: A Lifelong Learning Perspective. 2010. – 88 p.
2. Knoester M. Democratic Education in Practice: Inside the Mission Hill School. Teachers College Press 2012. – 208 p.; Miller Ron, Free Schools, Free People: Education and Democracy After the 1960s. SUNY Press. – 2002. – 202 p.
3. «Дорадчий» використовується нами як можливий відповідник до англійського поняття «деліберативний» (deliberative). Оскільки в українській культурній традиції деліберация – вдумливе, тривале осмислення і обговорення проблеми і пошук найкращого рішення у суді під час розгляду справи радою присяжних, то і цей термін неможливо дослівно відтворити українською мовою. Можливо, коли процес прийняття рішень у такий спосіб набуде в Україні поширення, то українці або засвоять термін деліберация, або, можливо, знайдуть йому належний відповідник.
4. Marin I., Minor R. (Eds.) Beyond Politics as Usual: Paths for Engaging College Students in Politics, Kettering Foundation, 2017. – 252 p.
5. Shaffer T., Longo V.N. (Eds) Deliberative Pedagogy: Teaching and Learning for Democratic Engagement (Transformations in Higher Education). – Michigan State University Press; 2017 – 372 p.
6. Shaffer T. J. Deliberation in and through higher education // Journal of Public Deliberation. – 2014. – № 10(1). – Article 10.
7. Bailyn B. The Ideological Origins of the American Revolution. – Belknap Press, 1992. – 416 p.

8. Адо П. Що таке антична філософія? – К.: Нов. Акрополь, 2014. – 428 с.
9. Bailyn B. *The Ideological Origins of the American Revolution*. – Belknap Press; 1992. – 416 p. Gustafson S. M. *Imagining deliberative democracy in the early American republic*. – Chicago: University of Chicago Press. – 2011. – P. 15-29.
10. Cartwright M. A. *The history of adult education in the United States* / *Journal of Negro Education*. – 1945. – №14(3). – P. 284- 290.
11. Longo N. V., *Deliberative pedagogy in the community: Connecting deliberative dialogue, community engagement, and democratic education*. *Journal of Public Deliberation*. – 2013. – №9(2). – Article 16.
12. Schuster J. H. & Finkelstein M. J. *The American faculty: The restructuring of academic work and careers*. – Baltimore: Johns Hopkins University Press, 2006.
13. Dewey J. *My Pedagogical Creed*. – URL: <http://dewey.pragmatism.org/creed.htm>
14. Дьюї Дж. Демократія і освіта. – Львів: Літопис. 2003. – 294 с.
15. Gouran D. S. *Communication in groups: The emergence and evolution of a field of study*. In: L. R. Frey, D. S. Gouran & M. S. Poole (Eds.), *The handbook of group communication theory and research*. – Thousand Oaks: SAGE Publications, 1999. – P. 3-36.
16. Дьюї Дж. Демократія і освіта. – Львів: Літопис. 2003. – 82 с.
17. Keith W. M. *Democracy as discussion: Civic education and the American forum movement*. Lanham MD: Lexington Books, 2007. – P. 151, 152.
18. Sanderson D. *The farmer and his community*. – New York: Harcourt, Brace, 1922. – P. 37.
19. Robinson K. F. *An experimental study of the effects of group discussion upon the social attitudes of college students*. *Speech Monographs*, 8(1), 1941. – P. 34-35.
20. Utterback W. E. *Group thinking and conference leadership: Techniques of discussion*. New York: Rinehart. – 1950. – P. 248.
21. Ansell C. K. *Pragmatist democracy: Evolutionary learning as public philosophy*. – New York: Oxford University Press. – 2011. – P. 9-14.
22. Levine P. *The new progressive era: Toward a fair and deliberative democracy*. Lanham, MD: Rowman & Littlefield. – 1999. – 272 p.
23. Warner P. D., & Christenson J. A. *The cooperative extension service: A national assessment*. – Boulder, CO: Westview Press, 1984. – P. 126.
24. Заходи здійснювані адміністрацією президента США Ф.Д. Рузвельта задля подолання Великої депресії.
25. McDean H. C., M. L. Wilson and *agricultural reform in twentieth-century America: PhD dissertation / University of California*. – Los Angeles, 1969. – P. 415.
26. Wilson M. L. *A theory of agricultural democracy (Extension Service Circular 355)*. – Washington, DC: Extension Service, U.S. Department of Agriculture. 1941. – P. 33.
27. Gilbert J. *Planning democracy: Agrarian intellectuals and the intended New Deal*. – New Haven, CT: Yale University Press. – 2015. – P. 142.

ПІСЛЯДИПЛОМНА ОСВІТА ФАХІВЦІВ АГРАРНОГО ПРОФІЛЮ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ

Іщенко Т.Д., Жуковська С.А., Чайковська А.Б.

nmc.agroosvita@ukr.net

Науково-методичний центр інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів «Агроосвіта»

У різні періоди розвитку цивілізації для процесу освіти були характерні різні рівні доступності, інструменти та мета. Сьогодні основною об'єднувальною особливістю освіти у всьому світі стає тренд освіти впродовж життя (lifelong learning). Термін «lifelong learning» з'явився наприкінці ХХ ст., завдячуючи професору Леслі Воткінсу. Lifelong learning – це освіта впродовж життя, постійна, добровільна, із самотивованим прагненням до знань з особистих чи професійних причин. Складовою освіти впродовж життя є освіта дорослих.

На початку ХХІ ст. було прийнято Лісабонську декларацію, якою визначено, що освіта – це ключовий ресурс розвитку. З тих пір освіта дорослих залишається одним із актуальних питань у європейському порядку денному. Водночас головний меседж Гамбургської конференції, присвяченої цьому питанню: «Освіта дорослих як право, засіб, радість і загальна відповідальність». Один із пунктів декларації наголошує, що «освіта дорослих – це один із ключів, що відкривають двері у ХХІ ст. Освіта дорослих сприяє розвитку демократії, рівноправності чоловіків і жінок; науковому, соціальному та економічному розвитку; формуванню особистості, роблячи при цьому життя більш насиченим. Ця галузь освіти передбачає зміну змісту, методів, підходів для особистісної орієнтації в навчанні, спрямована на забезпечення можливості отримання освіти в дорослому віці людям різної статі, культур, національностей, фізичних і розумових здібностей, соціального статусу» [1].

Освіта дорослих надає можливості пройти перекваліфікацію і отримати спеціальність, затребувану на ринку праці. При цьому знижується ризик соціальної ізоляції, задовольняються особисті потреби кожної людини, особливо людини зрілого, поважного віку.

Політика в галузі освіти дорослих розвивається завдяки ініціативі Європейського Парламенту у співпраці з неурядовими організаціями, серед яких провідну роль відіграє Європейська асоціація освіти дорослих – ЕАЕА (The European Association for the Education of Adults). ЕАЕА – неурядова організація, яка була створена у 1953 році. До її складу входять 130 організацій із 44 країн, зокрема, і тих, які не є членами ЄС. ЕАЕА працює у сфері «Освіта впродовж життя», її девіз «Сила та радість навчання», оскільки вважається, що освіта має приносити радість. Місія Асоціації – пропагування політики навчання протягом життя, соціальна інтеграція, навчання дорослих, розширення доступу до формальної і неформальної освіти дорослих. Основні напрями діяльності ЕАЕА: розвиток на європейському континенті політики навчання протягом життя, надання інформації і послуг для своїх членів, розвиток проектів, публікацій, а також міжнародне співробітництво із закордонними організаціями.

Минуло 100 років від часу заснування першої школи для дорослих у Данії. Сьогодні освітою дорослих у цій країні займаються народні школи, освітні асоціації, денні вищі школи, додаткові освітні послуги надають університети. Із п'яти мільйонів населення Данії один мільйон задіяний в освіті дорослих. Створено нормативну базу: закон про освіту дорослих, закон про неформальну освіту, закон про інтеграцію мігрантів. Тому і освіта у цій країні має потужний вплив, бо надає людям можливість бути мотивованими на покращення свого життя. Освіта дорослих впливає на охорону здоров'я, бо активний громадянин обов'язково приділяє увагу своєму здоров'ю.

Після падіння диктатури і встановлення демократичного суспільства у Португалії урядом розроблено глобальну програму освіти дорослих і завдяки цьому держава зробила значний крок у розвитку економіки.

Вчені стверджують, що ідея освіти дорослих людей і термін «андрагогіка» зародилися у XIX ст. у Німеччині. Німецька філософська і педагогічна думки стали підґрунтям для виникнення андрагогіки. Саме Німеччина дуже вплинула на розвиток освіти дорослих в країнах Європи. Ця держава і сьогодні залишається одним із лідерів на ринку освітніх послуг для дорослих. Освіта дорослих в Німеччині охоплює на два напрями: продовжена професійна освіта і загальна освіта дорослих. Основною функцією продовженої професійної освіти є професійна підготовка та перепідготовка громадян і забезпечення ринку праці висококваліфікованими фахівцями. Професійне навчання здійснюють центри освіти дорослих, які працюють на базах відомих промислових підприємств. Необхідні навички та базові знання своєї майбутньої професії дорослі також можуть отримати в центрах при Торгових Союзах, у промислових і сільськогосподарських освітніх центрах, технічних школах, університетах. У цьому самому напрямі працюють Центри підтримки безробітних.

Загальна освіта дорослих виконує соціальне замовлення суспільства. Дорослим надається можливість удосконалити знання, отримані у загальноосвітньому навчальному закладі, отримати нові знання, до яких прагне особистість, навчитися вибудовувати свої взаємини з суспільством і адаптуватися до нових умов життя, а також отримати політичні знання, щоб в подальшому активно брати участь у демократичних процесах.

Загальну освітню діяльність здійснюють: комерційні освітні організації, де дорослі переважно зайняті вивченням іноземних мов; освітні центри при політичних партіях; центри дистанційної освіти; різного типу курси і тематичні семінари; телебачення (освітні програми для дорослих); бібліотеки як центри самоосвіти [2].

Навчання в дорослому віці у Швеції – звичайна справа. Громадяни прагнуть розвиватися в професії або змінити сферу діяльності. Багато навчаються тому, що пізнавати нове – цікаво і весело. Навчання у дорослому віці сприймається як щось позитивне – це називають освітою впродовж життя.

Для професійно-освітньої орієнтації дорослого населення за місцем проживання працюють консультативні служби, розташовані в *Komvux* – муніципальних школах для дорослих. Тут вивчають ті самі предмети, що і в середній школі-дев'ятирічці. У муніципальній школі для дорослих можна отримати повну середню освіту, що відповідає шведській школі-гімназії. Вона називається гімназичною освітою для дорослих.

Після закінчення школи-гімназії (тобто після отримання повної середньої освіти) є можливість отримати постгімназичну освіту. Це професійно-технічна освіта для дорослих або вступ до інституту чи університету. Навчання в муніципальній школі для дорослих проходить у більш швидкому темпі, ніж у звичайній середній школі. Дорослі учні мають самі вирішувати, як планувати своє навчання. Можна вчитися вдень або ввечері. Навчання в муніципальній школі для дорослих безкоштовне, але за підручники та інші необхідні навчальні матеріали потрібно платити. Учні старші 20 років можуть подати заяву на отримання стипендії, що складається з частини стипендії, яка не підлягає поверненню (*studiebidrag*) і освітнього кредиту (*studielån*) в Шведський державний стипендіальний комітет (CSN).

Народне училище у Швеції – це теж школа для дорослих. Тут можна проходити навчання на рівні основної загальної освіти і повної середньої освіти. Пропонуються навчальні програми загального характеру – навчання на гімназійному рівні, спеціальні курси, шведська мова для іммігрантів. Професійна освіта – одна з форм освіти, що дозволяє отримати професію в певній галузі. Післягімназична професійна освіта (ҮН-освіта) є альтернативою традиційній, але більш спрямована на практичну складову [3].

У країнах Балтії (Латвія, Литва, Естонія) поняття «дорослий учень», зазвичай, не пов'язане з віком. Згідно з чинним законодавством Естонії дорослим учнем вважають особу, для якої навчання не є основним видом діяльності, мається на увазі, що він вчиться паралельно з виробничою діяльністю. Освіту дорослих у цій країні поділяють на рівневе і додаткове навчання. Рівневе навчання дозволяє отримати заочно або екстерном основну, загальну середню освіту чи професію. Додаткове навчання – це цілеспрямована і організована навчальна діяльність, що здійснюється на підставі навчальної програми позарівневого навчання.

Населення Латвії становить 83% громадян цієї держави та 17% негромадян, тому що умовою отримання громадянства є обов'язкове володіння державною мовою. На вивчення мови дорослим населенням із державного бюджету щороку виділяється 14 мільйонів євро та 70 мільйонів євро на інші програми для освіти дорослих.

У доповіді Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International) та Європейської асоціації освіти дорослих (EAEA) «Європейська освіта дорослих за межами ЄС» [<http://www.dvv-international.org.ua>] вказано, що одним з досягнень соціалізму в Україні був високий рівень освіти. Він визначався такими показниками, як майже стовідсотковий рівень грамотності, доступність навчання на всіх рівнях, високий рівень природничо-наукових знань і незначна кількість людей, що випадають з системи освіти.

У країні прийнято Державну програму «Освіта. Україна XXI століття», де приділено увагу навчанню впродовж життя і адаптації національної системи до європейських і міжнародних норм.

Стаття 18 Закону України «Про освіту» визначає освіту дорослих як складову освіти впродовж життя, спрямовану на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки. Держава створює умови для формальної, неформальної та інформальної освіти

дорослих. Складниками освіти дорослих є: післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою [4].

У системі освіти дорослих в Україні задіяні інститути підвищення кваліфікації та інститути післядипломної освіти (перепідготовка, спеціалізація, професійний розвиток, інтернатура), навчання поза закладами вищої освіти (вечірні курси, лекції, спеціальні курси), курсові комбінати. Також освітою дорослих у нашій державі займається Державна служба зайнятості, головною метою якої є консультування дорослого населення щодо пошуку роботи, поліпшення професійних навичок, зміни професії [5]. Освітою дорослого населення також здійснюють громадські, релігійні та інші організації.

Для агропромислового комплексу України в аграрних університетах створено підрозділи, що здійснюють підготовку та підвищення кваліфікації педагогічних, науково-педагогічних працівників і фахівців для агропромислового виробництва за різними напрямками. Ці завдання виконують: Навчально-науковий інститут післядипломної освіти НУБіП України, Центр підвищення кваліфікації, післядипломної освіти та дорадництва Вінницького НАУ, Інститут підвищення кваліфікації Таврійського ДАТУ, Інститут післядипломного навчання керівників і спеціалістів ветеринарної медицини Білоцерківського НАУ, Начально-науковий інститут заочної та післядипломної освіти Львівського НАУ, факультет ветеринарної гігієни, екології та права Львівського НУВМтаБТ, Інститут післядипломної освіти Миколаївського НАУ, Інститут післядипломної освіти Полтавської ДАА, Інститут міжнародної та післядипломної освіти Харківського НАУ, Навчально-науковий інститут Харківського НТУСГ імені Петра Василенка, НКЦ «Інститут післядипломної освіти та дорадництва» Уманського НУС.

Підготовка і перепідготовка робітничих кадрів для агропромислового комплексу здійснюється переважно за курсовою формою навчання у 18 професійно-технічних навчальних закладах.

Останнім часом набула поширення співпраця аграрного бізнесу та університетів, коледжів, технікумів. Аграрний бізнес зацікавлений у підготовці фахівців, перегляді змісту освіти відповідно до викликів часу. Рівень підготовки фахівців для сучасного аграрного виробництва має відповідати тим сучасним аграрним технологіям і інноваціям, що впроваджені у виробництво.

Представники агробізнесу беруть активну участь у підготовці стандартів вищої освіти, що визначає вимоги до освітньої програми, перелік компетентностей випускника, нормативний зміст підготовки здобувачів вищої освіти, сформульований у термінах результатів навчання та вимоги до наявності системи внутрішнього забезпечення якості вищої освіти. Стандарти підготовки бакалаврів та магістрів погоджені з об'єднаннями організацій роботодавців. До розроблення стандартів та проведення фахової експертизи були залучені фахівці низки господарств, зокрема ФГ «Гадз», ПАТ «Миронівський хлібопродукт», корпорація «Тваринпром», ДП «Укрриба», сільськогосподарське підприємство «Бестер», та ін.

Для проведення практик студентів і стажування викладачів аграрні заклади освіти оновили відповідні угоди з базами практик. Інформація про

бази практик розміщена на сайтах вишів та НМЦ «Агроосвіта» і періодично поновлюється.

Спільними зусиллями організуються і проводяться семінари, тренінги, підвищення кваліфікації для педагогічних та науково-педагогічних працівників, студентів, Дні поля, ярмарки вакансій, Дні кар'єри тощо. Зокрема протягом останніх років було проведено навчання директорів, заступників директорів з навчальної, навчально-виробничої роботи, керівників кадрових служб, викладачів різних спеціальностей тощо.

Значна увага приділяється розвитку цифрової компетентності науково-педагогічних та педагогічних працівників не тільки системи аграрної освіти. Декілька разів на рік проводяться цикли тренінгів із проектування та створення електронних освітніх ресурсів (електронних підручників та посібників, відеолекцій, відкритих онлайн-курсів), підручників нового покоління.

У рамках проекту двостороннього співробітництва між Україною та Німеччиною «Сприяння розвитку професійної освіти в аграрних коледжах України», який передбачає посилення практичної орієнтації методів, змісту навчання і поліпшення практичних навичок випускників, започаткований сучасний формат підвищення кваліфікації викладачів. Зокрема експерти-тренери в реальних умовах спочатку навчають викладачів, які потім навчають студентів.

Ще один напрям роботи – літня школа, яка проводиться за ініціативи Агрополітичного діалогу та підтримки Федерального міністерства продовольства та сільського господарства Німеччини та НМЦ «Агроосвіта». Студенти та аспіранти українських аграрних закладів вищої освіти знайомляться з європейським досвідом щодо організації аграрної політики, освіти та бізнесу, а також удосконалення практичних навичок спілкування англійською мовою.

Започатковано проведення марафону співбесід для студентів випускних курсів аграрних навчальних закладів та молодих фахівців «Твій професійний старт». У листопаді 2018 р. відбудеться вже п'ятий марафон, в якому братимуть участь компанії – ПАТ «Миронівський хлібопродукт», корпорація «Сварог Вест Груп», агрокомпанія «Сігнет», ТОВ «Імперія-Агро». Щорічно склад і кількість представників аграрних компаній змінюється. Участь у заході спонукає студентів до покращення професійних знань і умінь, дає можливість знайти місця для проходження виробничої практики, стажування чи майбутньої роботи.

Онлайн-видання AgroPortal.ua за підтримки Ради з питань аграрної освіти при МОН, «НМЦ «Агроосвіта», Асоціації «Український клуб аграрного бізнесу», агентства AgriEvent запровадили проведення Всеукраїнського конкурсу «Краща аграрна практика».

Для покращення якості підготовки фахівців аграрної галузі, скорочення терміну адаптації випускників проводиться робота щодо запровадження підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти (дуальної форми організації освітнього процесу). Дуальна освіта – спільна відповідальність освіти, науки та бізнесу. Було проведено низку семінарів, робочих зустрічей з бізнесом, вивчивши французький та німецький досвід організації навчального процесу, відвідано Школу Дойла (Німеччина). У вересні 2018 р. Концепція підготовки фахівців за дуальною формою здобуття освіти після 2,5 років

обговорення між експертами, роботодавцями, закладами освіти та органами влади затверджена розпорядженням КМ України 19 вересня 2018 р. Елементи дуальної форми організації освітнього процесу запроваджені у аграрних закладах вищої освіти. Все це має сприяти підвищенню фахового рівня не тільки студентів, викладачів, а й представників виробництва.

Зміни ринків відбуваються постійно. Змінюється середовище будь-якої професійної діяльності, тому в успішних компаніях значна увага приділяється освіті дорослих на робочих місцях та у формі самонавчання.

За даними ATD (Association for Talent Development), яка щорічно досліджує ринок корпоративного навчання у світі, організації цінують своїх фахівців і приділяють увагу їхньому розвитку. Витрати на навчання співробітників стабільно зростають упродовж останніх чотирьох років. Бізнес готовий інвестувати в навчання співробітників. Витрати організацій на навчання за останні роки в середньому склали \$ 1200–1500 на одного співробітника. У цю суму увійшли витрати на розробку програм навчання, заробітну платню спеціалістів з розвитку персоналу. Визнаючи, що аудиторні навчальні години не надають цінного практичного досвіду, який здобути отримати тільки в процесі роботи, ATD вперше акцентує увагу на необхідності навчання на робочому місці. Дві третини опитаних організацій повністю підтримують таку позицію.

Особливу увагу розвитку персоналу приділяють транснаціональні компанії JTI, «Крафт Фудз», «МТС», Mercedes-Benz, BMW. В агропро-мисловому комплексі України навчанням персоналу займаються МХП «Миронівський хлібопродукт» ЗАТ, ООО «Кернел», «Сварог Вест Груп», «Індустріальна молочна компанія» (ІМК) та ін. Значні досягнення ці фірми мають завдяки ефективній роботі HR-менеджерів. HR – англійський термін, що позначає кадрову службу, дослівно від англійської Human Resource – людські ресурси.

HR-менеджер – відповідальна посада в організації. В його обов'язки входить навчання, відбір, заохочення персоналу. Він відповідає за ефективність використання людських ресурсів, продуктивність праці. Деякі HR-менеджери входять до складу топ-менеджменту, що зобов'язує до володіння певними знаннями і навичками, наприклад, стратегічним і системним мисленням, якостями лідера, командним підходом. HR-менеджери максимально використовують людський капітал співробітників, шукають і розвивають його, прогнозують шлях зростання фахівця.

У Рекомендаціях Європейської асоціації освіти дорослих національним урядам [3, с. 11–12] йдеться про те, що: добре освічені громадяни – ключова передумова сталого розвитку, важлива складова економічного розвитку і демократичного суспільства. У цьому контексті наявність концепції навчання протягом усього життя є наріжним каменем, і освіту дорослих має бути визнано невід'ємною частиною стратегії навчання впродовж усього життя; законодавча база освіти дорослих має бути стабільною; освіта дорослих, як і всі види освіти, – суспільне благо. Уряди мають взяти на себе обов'язок щодо фінансування найбільш суттєвих потреб громадян; співпраця між різними міністерствами, (міністерства освіти, праці, соціального захисту), має набути більш якісного характеру; освіта дорослих не має зводитися до зайнятості. Кожна людина повинна мати можливість задовольнити свої економічні, соціальні та особисті потреби в освіті; необхідно узаконити визнання

результатів, отриманих у процесі неформального і спонтанного навчання, нарівні з результатами формальної системи освіти; більшу увагу слід приділити створенню можливостей для підготовки андрагогів як на академічному, так і на неформальному рівнях. Андрагог має бути професіоналом; у багатьох країнах недостатнім є рівень усвідомлення важливості навчання впродовж життя. Необхідно цілеспрямовано здійснювати заходи для привернення уваги суспільства до цієї проблеми.

Література

1. Adult Education. The Hamburg Declaration. The Agenda for the Future // Fifth International Conference on Adult Education, 14–18 July 1997. – URL: <http://www.unesco.org/education>
2. Валькова Н. А. Образование взрослых в Германии. Актуальные вопросы современной педагогики: Материалы IV Междунар. науч. конф. (г. Уфа, ноябрь 2013 г.). Уфа: Лето, 2013. – С. 210–212. – URL: <https://moluch.ru/conf/ped/archive/97/4416/>
3. Европейское образование взрослых за пределами ЕС; пер. с англ. Ольги Вербовой. Минск: Пропилеи, 2010. – 214 с.
4. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 р. № 2145-VIII. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
5. Жарук І. В., Голубєва М. О., Макаренко О. М., Ємельяненко С. А. Освіта дорослого населення: вирішення проблеми в Європі. Наукові записки НаУКМА. Педагогічні, психологічні науки та соціальна робота. – 2014. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/NaUKMApp_2014_162_7

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ (ПІСЛЯМОВА)

Ничкало Н.Г.

narn24@gmail.com

Національна академія педагогічних наук України

Президія Національної академії педагогічних наук України не так давно, наприкінці серпня 2018 року, прийняла рішення щодо проведення методологічного семінару «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи». На початку вересня цього року Відділення професійної освіти і освіти дорослих та Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України оприлюднили в Інтернеті інформаційний лист з цього питання. Дуже приємно зазначити, що впродовж одного місяця надійшло понад 300 заявок науковців і практиків з різних регіонів України, в яких було висловлено бажання взяти участь в академічному методологічному семінарі. До речі, таке наукове зібрання, присвячене цій актуальній проблемі, проводиться в Україні вперше.

Про що це свідчить? Передусім про те, що в нашій державі впродовж останніх десяти років помітно зросла увага до проблем, пов'язаних з освітою різних категорій дорослого населення. Це зумовлюється сукупністю зовнішніх і внутрішніх чинників, які тісно взаємопов'язані й помітно впливають на усвідомлення в українському суспільстві необхідності посилення уваги до розв'язання цієї проблеми на загальнодержавному рівні.

До зовнішніх чинників передусім відносяться документи ООН, Міжнародної організації праці, ЮНЕСКО, Ради Європи, Європейської Комісії, а також резолюції, конвенції, меморандуми, рекомендації, схвалені багатьма всесвітніми і регіональними форумами з проблем освіти дорослих – освіти впродовж життя. Як відомо, окремі з них ратифіковані Верховною Радою України. Підкреслимо прогностичне значення матеріалів і рекомендацій міжнародних конференцій ЮНЕСКО CONFINTEA, що відбуваються в середньому один раз на 12 років, починаючи з 1949 р.: 1949 р. – м. Гельсінгер (Данія); 1969 р. – м. Монреаль (Канада); 1972 р. – м. Токіо (Японія); 1985 р. – м. Париж (Франція); 1997 р. – м. Гамбург (Німеччина); 2010 р. – м. Белем (Бразилія). На Белемській конференції, в якій взяли участь 1125 представників 144 країн світу, обговорювалася глобальна проблема «Життя і навчання впродовж життя для успішного майбутнього – сила навчання дорослих». Важливе значення має Середньострокова підсумкова конференція ЮНЕСКО CONFINTEA VI Mid-Term Review 2017 «Сила освіти дорослих: перспективи 2030», що відбулася в м. Сувон (Республіка Корея) у жовтні 2017 р. В її роботі взяла участь професор Н. Авшенюк, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, заступник завідувача Кафедри ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта ХХІ століття» НАПН України. Дев'ять рекомендацій цієї конференції щодо поліпшення стану освіти і навчання дорослих є актуальними і для України.

До внутрішніх чинників слід віднести зростання суспільної свідомості, розуміння різними верствами населення об'єктивної потреби

загальнолюдського, духовного і професійного розвитку впродовж життя. Переконливим підтвердженням цього є цікаві статті, присвячені висвітленню інноваційного досвіду організації освіти дорослих в різних регіонах України. Їх автори не лише ініціюють й пропонують конкретні справи, але й самі діють, творять й реалізують прогресивні і конструктивні ідеї вітчизняного і зарубіжного досвіду. Напевно, на цьому позитивно позначилося генетичне прагнення нашого народу до просвітництва, про що свідчить багата історія товариств «Просвіта», «Рідна школа», «Знання» та інших громадських формувань. На жаль, організатори цього семінару з різних причин не змогли опублікувати усі надіслані матеріали...

Незважаючи на різні суперечності у розв'язанні цієї надзвичайно важливої проблеми, зокрема, на її нерозуміння, недооцінку й навіть небажання багатьох чиновників докласти зусиль до її розв'язання, в Україні відбуваються потужні процеси, спрямовані на розвиток освіти дорослих. На нашу думку, цю потужну інноваційну хвилю зупинити неможливо. З кожним роком ця діяльність набуватиме сили, нових ознак, інноваційних напрямів, що сприятиме пробудженню й реалізації потенціалу дорослої людини. Тут необхідно враховувати індивідуальні психофізіологічні особливості слухачів, а також створювати необхідні умови для реалізації принципів індивідуалізації й диференціації в організації освіти різних категорій дорослого населення.

Національною академією педагогічних наук України, Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені академіка Івана Зязюна створено теоретичний фундамент для розв'язання цих проблем в нашій державі: Президією НАПН України схвалено Концепцію розвитку освіти дорослих в Україні (автор – член-кореспондент НАПН України, професор Л. Лук'янова). У Національних доповідях «Про стан і перспективи розвитку освіти дорослих в Україні (2011, 2016 рр.);» схарактеризовано здобутки у розвитку освіти дорослих в нашій державі, проаналізовано упущення і прорахунки та їх причини та обґрунтовано пріоритети і пропозиції, спрямовані на реалізацію державної політики в цій сфері. Національна академія педагогічних наук України підтримала заснування Української асоціації освіти дорослих, співпрацю з Представництвом DVV International в Україні та іншими міжнародними організаціями.

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

Перше: необхідно здійснити методологічне обґрунтування державної політики, спрямованої на розвиток системи освіти дорослих в Україні. Реалізація найкращих положень і навіть найрозумніших пропозицій та інновацій буде утопією без створення сучасної законодавчої бази. Йдеться не лише про майбутній Закон України «Про освіту дорослих», який, сподіваємося, незабаром буде прийнято Верховною Радою. Хоча тільки цього закону недостатньо. Доцільно переглянути інші закони, якими регулюються різні аспекти життєдіяльності, здобуття освіти, підвищення кваліфікації,

перекваліфікації людини в умовах динамічних змін на ринку праці. Особливо наголосимо, що вкрай необхідно розробляти сучасні підзаконні акти, які б регулювали діяльність різних міністерств і відомств, територіальних громад та громадських організацій. На жаль, можна навести чимало прикладів, коли було прийнято чимало законів, які «не працюють» й в багатьох ситуаціях залишаються на папері.

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

Розроблення районних, міських та обласних стратегій розвитку освіти дорослих (за прикладом Яворівського району Львівської області, де таку стратегію затверджено рішенням районної ради VI скликання № 40 від 2 грудня 2014 р.) – це потужна дія й велика сила, що впливає на створення інноваційних моделей розвитку освіти дорослих з урахуванням освітніх потреб мешканців кожного регіону. Така цілеспрямована діяльність позитивно впливатиме на рівень соціально-культурного розвитку, формування педагогічної культури і соціальної відповідальності за цю важливу і перспективну справу.

Третє: об'єктивною стає потреба забезпечення психолого-педагогічної підготовки державних службовців усіх рівнів до неухильного й творчого виконання законодавства щодо освіти дорослих. Великі перспективи відкриваються у зв'язку із схваленням Кабінетом Міністрів України Концепції реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад (Розпорядження Кабінету Міністрів України від 01 грудня 2017 р. № 974-р). Авторами цієї Концепції, підготовленої під керівництвом члена-кореспондента НАПН України, професора К. Ващенка, з урахуванням положень Меморандуму неперервної освіти Європейської Комісії запропоновано нову модель професійного навчання, побудовану на основі таких принципів: визначення потреби у професійному розвитку; наближення освітніх послуг до місця проживання та роботи особи; обов'язковості та неперервності, самоосвіти і професійного розвитку впродовж життя; цілеспрямованості, прогностичності та випереджувального підходу; інноваційності та практичної спрямованості; індивідуалізації та диференціації в навчанні; відкритості; гарантованості фінансування професійного навчання.

Творча реалізація положень цієї Концепції сприятиме забезпеченню психолого-педагогічної підготовки державних службовців до роботи з різними категорій дорослого населення.

Четверте: розвиток освіти дорослих в Україні потребує створення необхідних умов для підготовки у закладах вищої освіти андрагогів. Інститутом

педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України здійснено обґрунтування необхідності введення професії «андрагог» до Національного класифікатора України (класифікатора професій ДК 003:2010), код 2359.2 (професійне угруповання «Інші професіонали в галузі навчання»). Таку пропозицію підтримали Міністерство освіти і науки України та Міністерство соціальної політики України. Позитивне вирішення цього питання відкриває широкі можливості для професійної підготовки андрагогів у вищих закладах освіти.

П'яте: розширення фундаментальних і прикладних досліджень з андрагогічних проблем. Такі дослідження здійснюються в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна та в інших структурних підрозділах НАПН України, хоча їх ще недостатньо. На нашу думку, з метою здійснення міждисциплінарних досліджень необхідно об'єднувати зусилля з науковцями інститутів НАН України (Інститут демографії та соціальних досліджень імені М.В. Птухи, Інститут економіки та прогнозування тощо) та кафедрами педагогіки, психології, філософії, соціології вищих закладів освіти. Постає питання щодо створення банку даних з цієї проблеми, а також щодо впровадження результатів наукових пошуків у практику. Доцільно створити міжвідомчу координаційну раду з питань освіти дорослих, заснувати циклічний методологічний семінар з андрагогічних проблем.

Один із важливих напрямів цієї діяльності – підготовка енциклопедій і словників, підручників і навчальних посібників, дидактичних комплексів для забезпечення освітнього процесу в закладах, які спрямовують свою діяльність на навчання дорослих в різних організаційних формах. Можна було б започаткувати видавничу серію «Освіта дорослих», в якій би висвітлювалися прогресивні й конструктивні ідеї вітчизняного і зарубіжного досвіду неперервної освіти – освіти впродовж життя.

Шосте: розвиток міжнародної співпраці, реалізація міжнародних проектів, виявлення і впровадження прогресивних і конструктивних ідей зарубіжного досвіду. Йдеться про розширення напрямів співпраці з Представництвом німецької неурядової організації «Німецьке об'єднання народних університетів» DVV International в Україні та іншими міжнародними організаціями. Результати завершених проектів потребують експертизи (наукової і громадської), широкого оприлюднення (і не тільки в мережі Internet), а також створення необхідних умов для їх творчого використання в різних регіонах України. Набуває важливого значення системний підхід до висвітлення у засобах масової інформації унікального інноваційного досвіду в цій справі, накопиченого в усіх регіонах України. Водночас наголосимо, що механічне перенесення зарубіжного досвіду на українську землю не може бути ефективним

Сьоме: пошанування і відзначення на державному, галузевому і регіональному рівнях ініціаторів та організаторів освіти дорослих в різних регіонів нашої держави.

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

Потребує вирішення на державному рівні питання щодо введення обов'язкової державної статистики з освіти різних категорій дорослого населення.

Завершуючи, звернемося до філософського афоризму Президента міжнародної ради освіти дорослих Пауля Белангера: *«Планета не існуватиме, якщо не буде планетою тих, хто навчається. Так, потрібно перейти до дії, це вже стало неминучим. Треба йти вперед. І, як говорив Ейнштейн: рух уперед – це як їзда велосипедом: перестаємо тиснути на педалі, втрачаємо рівновагу...»*. Отже освіта дорослих – проблема планетарна.

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

ІНФОРМАЦІЯ ПРО АВТОРІВ

Авшенюк Наталія Миколаївна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Алтухов Володимир Миколайович – старший викладач кафедри мовної підготовки ДВНЗ «Донецький національний технічний університет»

Андрощук Ірина Миколаївна – кандидат педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

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

Бабушко Світлана Ростиславівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри туризму Національного університету фізичного виховання та спорту України

Базиль Людмила Олександрівна – доктор педагогічних наук, доцент, провідний науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України

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

Беззуб Юрій Віленович – старший викладач кафедри історичної та громадянської освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Бех Іван Дмитрович – доктор психологічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту проблем виховання НАПН України

Бойчук Віталій Миколайович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті, заступник директора з наукової роботи Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Болотюк Оксана Леонідівна – голова правління Товариства «Знання» України у м. Бахмут, начальник відділу «Бахмутське бюро правової допомоги» Краматорського МЦ з надання правової допомоги

Ващенко Костянтин Олександрович – доктор політичних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, професор кафедри державного управління Київського національного університету імені Тараса Шевченка

Ведерніков Юрій Анатолійович – кандидат юридичних наук, професор, ректор Університету сучасних знань

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

Вознюк Олександр Васильович – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри дошкільної освіти і педагогічних інновацій Житомирського державного університету імені Івана Франка

Герасимова Ірина Геннадіївна – доктор педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Годлевська Катерина Василівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Головченко Гліб Олександрович – кандидат педагогічних наук, директор Коледжу преси та телебачення.

Гомеля Ніна Семенівна – кандидат педагогічних наук, завідувач кафедри педагогіки і психології Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка

Горностай Павло Петрович – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії психології малих груп та міжгрупових відносин Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Грищенко Іван Михайлович – доктор економічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, ректор Київського національного університету технологій та дизайну

Гуревич Роман Семенович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Давидюк Марина Олександрівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри педагогіки і професійної освіти Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Дергач Маргарита Альфрїтівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри психології Запорізького національного технічного університету

Дериведмідь Володимир Дмитрович – заступник голови правління Товариства «Знання» України в м. Бахмут, директор дому Книги «Еней»

Дзвінчук Дмитро Іванович – доктор філософських наук, професор, декан факультету технічного перекладу та документознавства Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу

Дубасенюк Олександра Антонівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Навчально-наукового інституту педагогіки Житомирського державного університету імені Івана Франка

Дудар Ольга Володимирівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри історичної та громадянської освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Дяченко Людмила Миколаївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Жадан Ірина Василівна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії психології політичної поведінки молоді Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Жижко Олена Анатоліївна – доктор педагогічних наук, викладач відділу гуманітарних наук Автономного університету Сакатекаса (Мексика)

Жуковська Світлана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, завідувач лабораторії інформаційно-ресурсного забезпечення освітнього процесу Державної установи «Науково-методичний центр інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів «Агроосвіта»

Завгородня Олена Василівна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії методології і теорії психології Інституту психології імені Г.С. Костюка НАПН України

Закатнов Дмитро Олексійович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Засенко В'ячеслав Миколайович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту спеціальної педагогіки і психології імені Миколи Ярмаченка НАПН України

Іванова Наталія Анатоліївна – заступник голови Громадської організації «Українська асоціація міст, що навчаються»

Ігнатович Олена Миколаївна – кандидат психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Іонова Олена Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри природничо-математичних дисциплін Харківського національного педагогічного університету імені Г. С. Сковороди

Іщенко Тетяна Дем'янівна – кандидат педагогічних наук, професор, в. о. директора Державної установи «Науково-методичного центру інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів «Агроосвіта»

Кадемія Майя Юхимівна – кандидат педагогічних наук, професор, завідувач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Кобися Володимир Михайлович – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри інноваційних та інформаційних технологій в освіті ННІ педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Кобюк Юлія Миколаївна – аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Короткова Ліна Іванівна – кандидат педагогічних наук, директор ДНЗ «Запорізьке вище професійне училище моди і стилю»

Кочубейник Ольга Миколаївна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник лабораторії психології політико-правових відноси Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Кравчук Світлана Леонтіївна – кандидат психологічних наук, доцент, старший науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Креденець Надія Ярославівна – кандидат педагогічних наук, викладач циклової комісії іноземних мов Технологічного коледжу Національного університету «Львівська політехніка»

Креденець Неля Дмитрівна – доктор педагогічних наук, професор, директор Львівського коледжу індустрії моди Київського національного університету технологій та дизайну

Кремень Василь Григорович – доктор філософських наук, професор, дійсний член (академік) НАН України і НАПН України, президент НАПН України, президент Товариства «Знання» України

Кулаласва Наталя Валеріївна – кандидат хімічних наук, доцент, завідувач лабораторії технологій професійного навчання, кандидат хімічних наук, доцент Інститут професійно-технічної освіти НАПН України

Кулинич Олена Анатоліївна – заступник директора з навчально-методичної роботи Державного навчального закладу «Запорізьке вище професійне училище»

Кущерець Василь Іванович – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАПН України, віце-президент Товариство «Знання» України, президент Університету сучасних знань

Леончук Ірина Дмитрівна – методист вищої категорії Тренінгово-консультаційного центру Інституту підготовки кадрів державної служби зайнятості України

Луговий Володимир Іларіонович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, перший віце-президент НАПН України

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

Марусинець Маріанна Михайлівна – кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Матвійчук Оксана Євгенівна – кандидат історичних наук, доцент кафедри історичної та громадянської освіти Інституту післядипломної педагогічної освіти Київського університету імені Бориса Грінченка

Міщенко Володимир Іванович – доктор економічних наук, професор кафедри економіки та менеджменту ДВНЗ «Університет банківської справи»

Мосьондз Сергій Олександрович – доктор юридичних наук, професор, проректор з навчальної та наукової роботи Університету сучасних знань

Мурійо-Гайегос Вероніка дель Кармен – кандидат філософських наук, викладач відділу гуманітарних наук Автономного університету Сакатекаса (Мексика)

Неволов Василь Васильович – кандидат мистецтвознавства, професор, голова правління Київської міської організації Товариство «Знання» України

Ничкало Нелля Григорівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України

Огієнко Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Опушко Надія Романівна – кандидат педагогічних наук, заступник директора з виховної роботи Навчально-наукового інституту педагогіки, психології, підготовки фахівців вищої кваліфікації Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського

Орлов Валерій Федорович – доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник лабораторії професійної кар'єри Інституту професійно-технічної освіти Національної академії педагогічних наук України

Осадько Олесья Юріївна – кандидат психологічних наук, доцент, провідний науковий співробітник Інституту соціальної та політичної психології НАПН України

Пазюра Наталія Валентинівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри авіаційної англійської мови Національного авіаційного університету

Петренко Віктор Павлович – доктор економічних наук, професор, професор кафедри публічного управління та адміністрування Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу

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

Пилинський Ярослав Миколайович – кандидат філологічних наук, провідний науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Піддячий Володимир Миколайович – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Подорожний Вадим Григорович – асистент кафедри психології та соціальної роботи Вінницького державного педагогічного університету імені М. Коцюбинського

Попова Анастасія Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри соціальної роботи та інклюзивної освіти Бердянського державного педагогічного університету

Постригач Надія Олегівна – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Прийма Сергій Миколайович – доктор педагогічних наук, голова Громадської організації «Українська асоціація міст, що навчаються»

Прохоренко Леся Іванівна – доктор психологічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу психолого-педагогічного супроводу дітей з особливими потребами Інституту спеціальної педагогіки НАПН України

Радкевич Валентина Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, директор Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Рибалка Валентин Васильович – доктор психологічних наук, професор, головний науковий співробітник відділу психології праці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Роїк Юлія Віталіївна – аспірант Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

Романова Ганна Миколаївна – доктор педагогічних наук, професор, заступник директора з наукової роботи Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

Ростока Аліна Ігорівна – студентка Соціального центру «Саманта делла Порта» (м. Авелліно (Італія))

Ростока Марина Львівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу інформаційно-дидактичного моделювання Національного центру «Мала академія наук України»

Самодумська Олена Львівна – кандидат педагогічних наук, доцент, докторантка кафедри освіти та управління навчальним закладом Класичного приватного університету (м. Запоріжжя)

Самойленко Оксана Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, докторантка Житомирського державного університету імені Івана Франка

Саух Петро Юрійович – доктор філософських наук, професор, член-кореспондент НАПН України, академік-секретар Відділення вищої освіти НАПН України

Сиско Наталія Миколаївна – кандидат психологічних наук, завідувач лабораторії підвищення кваліфікації та дослідно-експериментальної роботи Науково-методичного центру професійно-технічної освіти та підвищення кваліфікації інженерно-педагогічних працівників у Хмельницькій області

Сисоєва Світлана Олександрівна – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) НАПН України, академік-секретар Відділення загальної педагогіки та філософії освіти НАПН України

Sikora Jan – Dr. inż., adiunkt, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie, Wyższa Szkoła Pedagogiczna Towarzystwa Wiedzy Powszechnej w Warszawie (Polska)

Скрипник Марина Іванівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Solak Adam – Dr. hab., prof. APS, Kierownik Zakładu Pedagogiki Pracy i Andragogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (Polska), redaktor naczelny polsko-ukraińskiego rocznika naukowego «Edukacja zawodowa i ustawiczna»

Сорочан Тамара Михайлівна – доктор педагогічних наук, професор, директор Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Сотська Галина Іванівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, заступник директора з науково-експериментальної роботи Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Султанова Лейла Юріївна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу теорії і практики педагогічної освіти імені академіка І.А. Зязюна Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Супрун В'ячеслав Васильович – кандидат економічних наук, доцент, професор кафедри публічного управління та менеджменту освіти Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Сушенцева Лілія Леонідівна – доктор педагогічних наук, доцент, професор кафедри педагогіки та соціального управління Інституту права та психології Національного університету «Львівська політехніка»

Таланова Жаннета Василівна – доктор педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник, головний науковий співробітник Інституту вищої освіти НАПН України

Теренко Олена Олексіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри практики англійської мови Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

Терещенко Андрій Олегович – завідувач організаційно-масовим відділом комунального позашкільного навчального закладу Чернігівський обласний палац дітей та юнацтва

Тименко Володимир Петрович – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теоретичних дисциплін і професійної освіти Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

Тимків Надія Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри англійської мови Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу

Тринус Олена Володимирівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник вчений секретар Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Філіпчук Георгій Георгійович – доктор педагогічних наук, професор, дійсний член (академік) Національної академії педагогічних наук України

Філіпчук Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторантка відділу теорії і практики педагогічної освіти імені академіка І.А.Зязюна Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Флорес-Гарсія Лаура Гемма – кандидат історичних наук, директор відділу гуманітарних наук Автономного університету Сакатекаса (Мексика)

Franc Małgorzata – PhD, wykładowca Politechniki Łódzkiej (Polska)

Чайковська Алла Борисівна – завідувач кабінету науково-методичного супроводу неперервної освіти та розвитку сільських територій Державної установи «Науково-методичного центру інформаційно-аналітичного забезпечення діяльності вищих навчальних закладів «Агроосвіта»

Szlosek Franciszek – Dr. hab., prof. APS, dyrektor Instytutu Pedagogiki Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (Polska), przewodniczący Towarzystwa Naukowego Polska – Ukraina, członek zagraniczny Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy

Щербак Валерія Геннадіївна – доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри підприємництва та бізнесу Київського національного університету технологій та дизайну

Щербина Дар'я Володимирівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Jadczak Katarzyna – asystent Katedry Nauk Społecznych Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi (Polska)

Jakubiak-Zapalska Ewa – PhD, adiunkt w Uniwersytecie Technologiczno-Humanistycznym (Polska)

Janicka-Panek Teresa – prof. nzw., rektor Wyższej Szkoły Biznesu i Nauk o Zdrowiu w Łodzi (Polska)

Відділення професійної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України **висловлює подяку науковим працівникам Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України** за підготовку до друку рукопису збірника наукових статей «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи».

Наукове видання

**КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ:
СВІТОВИЙ ДОСВІД, УКРАЇНСЬКІ РЕАЛІЇ І ПЕРСПЕКТИВИ**

Збірник наукових статей

Наукові редактори: Кремень В.Г., Ничкало Н.Г.
Відповідальний за випуск: Кушерець В.І.
Літературні редактори: Аніщенко О.В., Вовк М.П., Годлевська К.В.
(українська мова); Андросук І.М. (польська мова)
Технічні редактори: Горбань Л.В., Піддячий В.М.
Комп'ютерна верстка та дизайн обкладинки: Котун К.В.

Підписано до друку 5.11.2018 р. Формат 60x84/16. Папір офс. Друк офс.
Умов.-друк. арк. 35,81. Обл.-вид. арк. 46,86. Тираж 300 прим. Замовл. №95.

Видавництво та друк – ТОВ «Видавництво «Знання України»
03680, м. Київ, вул. Велика Васильківська (червоноармійська), 57/3, к. 314
Тел. 287-41-45; 287-30-97.

Свідоцтво про внесення суб'єкта видавничої справи до Державного реєстру
видавців, виготовників і розповсюджувачів видавничої продукції
ДК №217 від 11.10.2000 р.