

**НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 1 (12)

Київ – 2016

ББК 74.4
УДК 374.7
О 72

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

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

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

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 11 від 7 листопада 2016 року).

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

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

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

Редакційна колегія:

Лук'янова Л.Б.	доктор педагогічних наук, професор (<i>голова редакційної колегії</i>)
Аніщенко О. В	доктор педагогічних наук, доцент (<i>заступник голови ред. колегії</i>)
Беднарчик Х.	доктор хабілітований, професор, іноземний член НАПН України
Десятов Т. М.	доктор педагогічних наук, професор
Лактіонова Г.М.	доктор педагогічних наук наук, професор
Прийма С.М.	доктор педагогічних наук наук, доцент
Усатенко Т. П.	доктор педагогічних наук наук, професор
Хомич Л. О.	доктор педагогічних наук наук, професор
Шкляр А.Х.	доктор педагогічних наук наук, професор (<i>Республіка Білорусь</i>)
Шльосек Ф.	доктор хабілітований, професор, іноземний член НАПН України (<i>Республіка Польща</i>)
Щербак О. І.	доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України
Баніт О. В.	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (<i>технічний редактор</i>)
Василенко О.В.	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (<i>переклад</i>)
Зінченко С. В.	кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник (<i>відповідальний секретар</i>)

О 72 Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2016. – Вип. 1 (12). – 180 с.

ISBN 978-617-640-308-1

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

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

ISSN 2308-6386
ISBN 978-617-640-308-1

© ІПООД НАПН України
© Видавець ПП Лисенко М.М., 2016

ЮВІЛЕЙНОМУ ДНЮ НАРОДЖЕННЯ

ПРОФЕСОРА

ЛАРИСИ БОРИСІВНИ ЛУК'ЯНОВОЇ

ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ

Святковий день – вітань пора!
Хай буде вдосталь і в житті, і в домі:
Здоров'я, щастя, злагоди, добра,
Добробуту та щирої любові!
Бажаємо Вам, шановна Ларисо Борисівно,
міцного здоров'я, могутньої життєвої сили,
творчого неспокою і великих успіхів у
науково-педагогічній праці.
Нехай нові десятиліття помножать
Ваші досягнення і здобутки,
додадуть добра і благополуччя,
щоб сторичею поверталась любов
і повага, які Ви впродовж життя
даруєте людям.
Хай Ваша науково-педагогічна нива
буде високоврожайною,
а особиста доля щасливою!
Даруйте й надалі тепло Вашого серця,
вселяйте віру в майбутнє
вітчизняної педагогічної науки і практики!

З повагою, колектив відділу

андрагогіки Інституту педагогічної освіти

і освіти дорослих НАПН України

ЗМІСТ

Розділ I

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

Аніщенко Олена Валеріївна

Прийма Сергій Миколайович

*Співпраця науково-дослідного інституту
і педагогічного університету: нові можливості для розвитку
освіти дорослих у регіоні.....* 6

Babushko Svitlana

*Adult educators or adult teachers? (the search for
an adequate term).....* 17

Vasylenko Olena

Non-formal adult education: concept, principles and methods..... 24

Левченко Вікторія Володимирівна

*Актуалізація ресурсів у процесі професійно-особистісної
адаптації в ситуації життєвих змін.....* 33

Наумова Вікторія Юріївна

*Розвиток професійної компетентності викладачів
вищої школи в умовах формальної і неформальної освіти.....* 40

Онищук Людмила Анатоліївна

*Теоретико-методологічні засади конструювання
та реалізації змісту освіти.....* 45

Щербак Ольга Іванівна

Освіта дорослих у контексті неперервності навчання..... 52

Розділ II

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

Hnatiuk Michał

Krótki opis porównawczy szkolnictwa wyższego w Polsce i Ukrainie 61

Жуковський Василь Миколайович

Шустак Юлія Іванівна

*Неформальна освіта дорослих як відповідь на виклики
сьогодення (канадський досвід).....* 71

Лебединська Марина Олександрівна

Музична освіта дорослих в історико-педагогічній ретроспективі. 80

Пастушок Ольга Іванівна

Специфіка розвитку освіти дорослих у Польщі..... 87

Товканець Оксана Сергіївна

*Міжнародні нормативно-правові акти та їх вплив
на підготовку фахівців з освітнього менеджменту
в європейській вищій школі.....* 94

Хохліна Ірина Володимирівна

*Просвітницька діяльність товариства «Знання» в Україні
(70-80-і роки XX століття).....* 103

Wiatrowski Zygmunt

*Nowa rzeczywistość zakładu pracy i środowiska pracy
w Polsce – jej plusy i minusy.....* 111

Розділ III

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРОСЛИХ

Баніт Ольга Василівна

*Соціально-психологічні особливості кар'єрного зростання
менеджерів у сучасному суспільстві: гендерний аспект.....* 120

Коваленко Лариса Василівна

*Сутність і компоненти професійної компетентності
вчителя української мови та літератури.....* 130

Кравчинська Тетяна Сергіївна

*Критерії професійного розвитку методистів районних
методичних кабінетів у вимірі сучасного
суспільства.....* 138

Телепим Василь Максимович

Приходько Юрій Іванович

*Теоретико-методологічні засади та проблеми
запровадження моніторингу якості військової освіти.....* 145

Шуневич Оксана Михайлівна

*Умови післядипломної підготовки вчителів до формування
емоційного інтелекту мовної особистості учня.....* 155

Yanitska-Panek Tereza

*The concretum – model – abstractum or the search for effective
strategies for promoting learner development.....* 162

ПОДІЇ

*Міжнародні Дні освіти дорослих у Запорізькій області
(6 – 8 жовтня 2016 р.).....* 170

*Регіональна Літня Академія країн Східного Партнерства – 2016
(21 – 28 серпня 2016 р.).....* 171

ІНФОРМАЦІЯ

Aniszczenko Olena, Olga Banit

*Recenzja książki Małgorzata Franc «Dostrzeganie problemu.
Rozwiązywanie problemu. Ćwiczenia warsztatowe».....* 174

Москаленко Лариса, Петрушенко Юрій

Онлайн платформа неформальної освіти..... 176

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ..... 177

Розділ I
ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ПРОБЛЕМИ РОЗВИТКУ
ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ
ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

УДК 374.7.091(477)

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

E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

Прийма Сергій Миколайович – доктор педагогічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

E-mail: priyma_s@ukr.net

СПІВПРАЦЯ НАУКОВО-ДОСЛІДНОГО ІНСТИТУТУ
І ПЕДАГОГІЧНОГО УНІВЕРСИТЕТУ: НОВІ МОЖЛИВОСТІ ДЛЯ
РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ У РЕГІОНІ

Анотація. Статтю присвячено висвітленню окремих аспектів співпраці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України і Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Обґрунтовано фундаментальний і прикладний напрями співпраці. Здійснено стислий аналіз діяльності Науково-методичного центру освіти дорослих МДПУ імені Богдана Хмельницького. Доведено, що діяльність центрів освіти дорослих, створених на базі університетів як осередки неформальної освіти, спрямована на задоволення культурно-освітніх потреб різних категорій дорослих. Окреслено перспективні напрями академічної та університетської співпраці у контексті розвитку неформальної освіти дорослих в Україні.

Ключові слова: освіта впродовж життя, неформальна освіта дорослих, центр освіти дорослих, співпраця, місія університету, Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

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

E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

Pryima Serhii – Doctor of pedagogical sciences, associate professor, Vice-Rector for Scientific Work of Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University

E-mail: priyma_s@ukr.net

COOPERATION OF SCIENTIFIC RESEARCH INSTITUTE AND PEDAGOGICAL UNIVERSITY: NEW OPPORTUNITIES FOR ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN A REGION

Annotation. The article is devoted to highlighting of certain aspects of cooperation between the Institute for Pedagogical and Adult Education NAPS of Ukraine and Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University. The fundamental and applied directions of cooperation have been substantiated. A brief analysis of work of the Science and Methodology Center of Adult Education at Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University has been made. It is proved that the work of adult education centers established at the universities as centers of non-formal education is addressed to satisfy the cultural and educational needs of different categories of adults. The promising directions in the academic and university cooperation in the context of non-formal adult education in Ukraine have been outlined.

Key words: life-long education, non-formal adult education, adult education center, cooperation, University mission, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine.

Вступ. На початку XXI століття навчання впродовж життя (lifelong learning (LLL)) є «найважливішим політичним курсом, який дозволяє забезпечити інтереси громадян, соціальну єдність і зайнятість» [6, с. 6]. Освіта дорослих як складник навчання впродовж життя є однією з відповідей на виклики, пов'язані з вирішенням соціально важливих проблем сьогодення шляхом активізації місцевих громад. Водночас освіта дорослих є рушієм взаємодії між трьома вимірами сталого розвитку (економічним, соціальним та екологічним) і може сприяти реалізації Стратегії ООН щодо сталого розвитку на період до 2030 р. [7, с. 14].

На сучасному етапі розвитку України освіта дорослих перетворюється на самостійну підсистему національної системи освіти, про що свідчить масштабність і специфіка андрагогічної тематики. Розвиток освіти дорослих пов'язаний із проблемами соціалізації громадян у контексті формування суспільств знання, громадянського суспільства, необхідністю підготовки людей до розв'язання питань, які можуть вплинути на згуртованість суспільства, забезпечення стабільності життя та ін. Як складник неперервної освіти, освіта дорослих уособлює декілька змістових концептів [3, с. 192]: пролонговане набуття 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 життя; забезпечення логічного взаємозв'язку й наступності різних ланок освіти.

Водночас соціальні, економічні трансформації, які відбуваються сьогодні в Україні, актуалізують реформування академічної науки,

національної системи вищої освіти, зокрема й університетської, зміну їх освітніх, науково-дослідницьких парадигм. У цьому контексті практичний інтерес становить питання співпраці національних науково-дослідних інститутів і педагогічних університетів щодо розвитку формальної і неформальної освіти дорослих.

Аналіз досліджень. Окремі аспекти освіти дорослих та андрагогіки висвітлено у науковому доробку зарубіжних (Т. Александер, П. Джарвіс, С. Змейов, М. Ноулз, Ф. Пегеллер, Д. Савичевич, Р. Сміт, Л. Турос та ін.) і вітчизняних (С. Архипова, С. Бабушко, Н. Бідюк, О. Василенко, Л. Вовк, Д. Дзвінчук, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Тимчук, О. Чугай та ін.) учених. Незважаючи на широкий тематичний спектр фундаментальних і прикладних наукових пошуків, проблема співпраці науково-дослідного інституту й педагогічного університету не стала предметом науково-педагогічного дослідження, що й зумовило вибір теми публікації.

Мета статті – висвітлити можливості співробітництва науково-дослідного інституту й педагогічного університету у галузі освіти дорослих на прикладі співпраці Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України.

Результати дослідження. Необхідність інтеграції науки і освіти передусім зумовлена нагальністю створення ефективної системи розвитку фундаментальних наук шляхом кооперації вищих навчальних закладів і науково-дослідних інститутів, збереження провідних наукових шкіл, підвищення якості освіти, розвитку нових форм організації освітньо-виховного процесу. Упровадження інноваційних форм інтеграції психолого-педагогічної науки і практики сприяє підвищенню ефективності наукових досліджень, якості підготовки педагогічного, науково-педагогічного персоналу. Кінцевою метою інтеграції науки і освіти має стати висока якість кадрового забезпечення національної системи освіти.

Не викликає сумніву те, що й університети, і науково-дослідні установи мають не лише передавати ціннісні орієнтири нашої тисячолітньої спадщини і допомагати у розв'язанні не тільки проблем науки та освіти, а й брати активну участь у вирішенні проблем розбудови громадянського суспільства, економічного розвитку, збереження культури, духовності. Йдеться про те, що соціальними завданнями університету, науково-дослідної установи, як і раніше, мають бути розвиток критичного творчого мислення дорослих, ініціативності, здатності й прагнення до самоосвіти, тобто таких навичок і вмінь, які допоможуть знаходити шляхи професійної та особистісної самореалізації в цьому мінливому світі. Дедалі стає більш очевидним те, що під тиском зовнішніх обставин зазнають певних змін функції вищої школи, фундаментальної і прикладної наукової діяльності. Актуальність проблеми посилюється й тим фактом, що сьогодні як класичні, так і педагогічні університети, з одного боку, й науково-дослідні установи, з іншого, зіткнулися ще з одним серйозним викликом – необхідністю упровадження освіти впродовж життя, яка сприяє розбудові громадянського суспільства, демократичним перетворенням у державі, а

також неперервному саморозвиткові особистості, тріумфу маленьких і великих відкриттів особистості незалежно від віку, соціального статусу тощо.

Співпраця Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького і Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України щодо розвитку освіти дорослих як складника національної системи освіти здійснювалася упродовж 2014 – 2016 рр. Змістовим полем співпраці є теорія і практика освіти різних категорій дорослих. Виокремимо такі напрями співпраці двох інституцій [5]:

- фундаментальний (виконання фундаментальних науково-дослідних проектів; видання збірників наукових праць; візуалізація публікацій та ін.), який передбачає соціокультурну зорієнтованість науки і спрямований на розв'язання практичних завдань в освіті;
- прикладний (діяльність Науково-методичного центру освіти дорослих, створеного Мелітопольським державним педагогічним університетом імені Богдана Хмельницького та Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (далі – НМЦОД); виконання прикладних досліджень, у т. ч. і моніторингових; розроблення та апробація андрагогічно орієнтованих навчальних програм, удосконалення технологій роботи з дорослими та ін.).

Зазначимо, що співпраця університету й інституту у галузі теоретичних досліджень розпочалася з виконання проекту фундаментального дослідження «Людиновимірність гармонізації культурно-освітнього простору майбутніх педагогів» у 2015 р., у межах якого спільно зі співробітниками відділу андрагогіки було обґрунтовано теоретико-методологічні засади проектування і функціонування систем відкритої освіти дорослих як складника культурно-освітнього простору. Вже починаючи з 2016 р. співпраця продовжилася у проекті прикладного дослідження «Розробка Концепції регіону, що навчається, як підґрунтя ефективної регіональної освітньої політики (на прикладі Запорізької області)», авторами якого став колектив науковців Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Проект отримав схвальну оцінку Наукової ради МОН України, що уможливило його здійснення упродовж лютого 2016 р. – грудня 2017 р. Серед основних завдань проекту – виявити культурно-освітні потреби через соціопитування мешканців різних вікових категорій Запорізької області; теоретично обґрунтувати та експериментально перевірити Концепцію регіону, що навчається (на прикладі Запорізької області), яка стане основою проекту Програми розвитку освіти Запорізької області на 2018 – 2022 рр. та ін.

Одним із результатів спільної діяльності НМЦОД та Інституту стала участь у роботі редколегій збірників наукових праць Інституту («Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи») та університету, рецензуванні наукових публікацій, навчально-методичних праць. З 2015 р. у Науковому віснику Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія «Педагогіка» започатковано спеціальну рубрику

«Освіта дорослих», авторами якої стали співробітники Інституту.

У грудні 2014 р. було створено спільний Науково-методичний центр освіти дорослих Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Цю ідею було підтримано на той час завідувачем відділу андрагогіки професором Ларисою Лук'яною, яка по-новому, зважено, поставилася до визначення напрямів і завдань діяльності центру. За нашим переконанням, саме такий центр уможливив органічне поєднання теоретичних досліджень та їх практичну апробацію.

Вважаємо за доцільне наголосити, що центри освіти дорослих, створені на базі навчальних закладів, зокрема, педагогічних університетів, є осередками соціальної інтеграції, своєрідними освітніми, просвітницькими майданчиками для різновікових груп дорослих із розмаїттям стартових позицій і потреб у навчанні. Саме на центри освіти дорослих має бути покладено здійснення широкого спектра наукових досліджень і надання освітніх послуг у сфері освіти дорослих, що відповідають сучасним запитам українського суспільства щодо професійного й особистісного розвитку фахівців, підготовки персоналу для роботи з дорослими, а також індивідуальним культурно-освітнім потребам різних категорій дорослих. За М. Шелером, саме центри освіти дорослих є інституційною ланкою концепції «освіти впродовж життя» та інструментом «розширення» університету.

Характерною особливістю діяльності центрів освіти дорослих є їх відкритість для людей з різним соціальним статусом, відмінностями у поглядах, різним рівнем доходу; різних за походженням, наявністю культурних або інших потреб та ін. Розмаїття освітніх пропозицій центрів освіти дорослих зорієнтоване як на різні цільові групи, так і на різні життєві ситуації, передбачає активну соціальну інклюзію, зокрема й через «профілактичний» ефект щодо соціального та професійного «розмежування». Таким чином, центри освіти дорослих позиціонуються як надійні провайдери освітніх послуг, зорієнтовані на максимальну близькість до клієнта й ураховують широкий спектр культурно-освітніх потреб і слугують своєрідною платформою, форумом інтересів і потреб усього суспільства, простором для розвитку й культурного єднання всієї громади.

До пріоритетних напрямів діяльності Науково-методичного центру освіти дорослих МДПУ імені Богдана Хмельницького та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України належать:

- оновлення концептуальних засад розвитку освіти дорослих на основі потреб особистості, суспільства, держави;
- теоретичне, методичне забезпечення навчання різних категорій дорослого населення;
- дослідження, удосконалення, впровадження новітніх технологій навчання дорослих;
- розроблення навчальних програм для освіти різних категорій дорослих і програм для закладів формальної, неформальної освіти у контексті навчання впродовж життя;

- організація і проведення заходів щодо моніторингу якості освіти дорослих;
- реалізація спільних науково-дослідних і навчально-методичних проєктів, серед яких підготовка й видання наукових і навчально-методичних праць.

Серед завдань діяльності НМЦОД виокремимо такі:

- вивчення культурно-освітніх потреб різних категорій дорослого населення для подальшого розроблення відповідного навчально-методичного забезпечення освіти дорослих;
- упровадження інноваційних освітніх технологій, спрямованих на підвищення якості та ефективності освіти й навчання дорослих;
- популяризація результатів наукових досліджень шляхом організації і проведення наукових, науково-практичних конференцій, семінарів, форумів, круглих столів тощо;
- використання результатів фундаментальних і прикладних наукових досліджень для організації освіти й навчання різних категорій дорослого населення;
- взаємодія з організаціями, підприємствами, установами щодо підготовки, перепідготовки та підтримки зайнятості різних категорій дорослого населення;
- розроблення пропозицій щодо підготовки рішень з питань прогнозування розвитку освіти дорослих та її організаційно-правового забезпечення, удосконалення системи безперервної освіти й підвищення кваліфікації педагогічного й науково-педагогічного персоналу навчальних закладів.

На НМЦОД покладено виконання освітньо-просвітницької, виховної, науково-методичної, діагностичної, консультативної функцій, а також міжнародне співробітництво.

Окреслимо змістово-тематичний спектр діяльності НМЦОД: мовний (курси англійської мови, на яких здійснено апробацію окремих навчальних програм для дорослих; розвиток міжгенераційного діалогу / діалогу поколінь; розвиток громадянського суспільства і перспективи децентралізації в Україні (проєкти «Консолідація зусиль провайдерів освітніх послуг у сфері формальної та неформальної освіти дорослих для формування громадянської компетентності мешканців Запорізької області», «Співпраця бібліотек і музеїв Мелітопольщини як ресурс розвитку освіти дорослих», «Мелітопольські голоси за демократію», «Підвищення рівня громадських компетентностей представників громадських організацій для сприяння діалогу з владою», «Діалог поколінь» та ін.), підготовка персоналу для роботи з дорослими. Упродовж 2016 р. колективом НМЦОД проведено близько 30 масових заходів і водночас взято участь у понад 30 ініціативах та освітніх програмах всеукраїнського та європейського рівнів, ініційованих колегами.

Співробітниками НМЦОД, ІПООД НАПН України розроблено навчальні курси для різних категорій дорослих (О. Аніщенко «Технології навчання дорослих», «Різновікові практики в освіті дорослих»;

О. Волярська «Тенденції розвитку освіти дорослих»; С. Прийма «Методологія освіти дорослих у європейському контексті: особливості регіональної освітньої політики» для здобувачів вищої освіти; О. Баніт «Основи комп'ютерної грамотності» для людей третього віку; О. Василенко «Англійська мова: базовий курс» для слухачів закладів неформальної освіти; С. Зінченко «Ретроспектива розвитку освіти впродовж життя», С. Ізбаш «Андрагогіка» та ін.).

Слід зазначити, що апробація практичних напрацювань відбувається не лише у роботі зі «сторонніми» дорослими жителями Мелітополя. Значну увагу центр приділяє й розвитку потенціалу співробітників університету [4]. Упродовж 2015-2016 рр. було проведено тренінги для завідувачів кафедр з розвитку ефективної комунікації та командоутворення.

У рамках співпраці започатковано міждисциплінарне прикладне наукове дослідження «Розробка Концепції регіону, що навчається, як підґрунтя ефективної регіональної освітньої політики (на прикладі Запорізької області)», що виконується за кошти державного бюджету. До складу виконавців проекту входять представники Науково-методичного центру освіти дорослих МДПУ імені Богдана Хмельницького та науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Бердянського державного педагогічного університету, Запорізького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти. Основними завданнями проекту є такі: виявити культурно-освітні потреби через соціопитування мешканців різних вікових категорій Запорізької області; проаналізувати зміст освітніх програм провайдерів у сфері формальної та неформальної освіти дорослих, їх відповідність культурно-освітнім потребам населення і запитам роботодавців області; підвищити організаційну спроможність та андрагогічну компетентність основних провайдерів ринку освітніх послуг; розробити Концепцію регіону, що навчається (на прикладі Запорізької області), яка стане підґрунтям для розроблення проекту Програми розвитку освіти Запорізької області на 2018 – 2022 рр.

Важливе практичне значення має здійснений моніторинг культурно-освітніх потреб окремих категорій дорослих, зреалізований у співпраці з Центром соціологічних досліджень МДПУ імені Богдана Хмельницького за допомогою анкети, розробленої спільними зусиллями викладачів університету й науковців інституту. Зазначимо, що у соціологічному опитуванні взяли участь 400 респондентів, зокрема представники органів місцевого самоврядування; роботодавців; провайдери освітніх послуг; представники громадських організацій; користувачі. За сферами зайнятості респонденти розподілилися таким чином: учнівська і студентська молодь – 14%; представники соціальної сфери (серед яких і провайдери освітніх послуг) – 48%; представники промислових підприємств – 12%; представники сектора сільського господарства – 9%; пенсіонери – 17%. Результати здійсненого дослідження стали підґрунтям для обґрунтування напрямів діяльності НМЦОД,

розроблення концептуальних засад розвитку Запорізької області як регіону, що навчається.

Співпраця уможливила удосконалення, адаптацію до освітніх потреб різних категорій дорослих та апробацію окремих технологій роботи з дорослими. Так, у січні 2015 р. за ініціативи НМЦОД і співробітників відділу андрагогіки ІПООД НАПН України відбувся семінар-дискусія у форматі «Світового кафе» (World Cafe) на базі Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького. Обговорювалися мотиви, які спонукають дорослих навчатися упродовж життя; пріоритетні напрями освіти дорослих в регіоні; оптимальний формат навчання дорослих учнів; перспективи розвитку освіти дорослих у регіоні; дії та рішення, що можуть сприяти розвитку освіти дорослих. Апробація та подальше удосконалення зазначеної технології здійснювалося на базі ІПООД НАПН України (Workshop «Освіта дорослих» у форматі «Світового кафе» (World Cafe) (м. Київ, листопад 2015 р.), у процесі співпраці співробітників відділу з Київським професійно-педагогічним коледжем імені Антона Макаренка (Workshop «Суб'єкт-суб'єктна взаємодія у педагогічному процесі (на прикладі технології World Cafe)» у рамках Тижня науки (м. Київ, березень 2015 р.). Ця технологія також апробувалася у рамках «Андрогогічного практикуму» на Форумі «Освіта дорослих як ресурс місцевого розвитку» (Міжнародні Дні освіти дорослих на Львівщині, м. Львів, жовтень 2015 р.). Мета заходу – сформувати загальне розуміння єдиної стратегії розвитку освіти дорослих на обласному, міському й районному рівнях з використанням потенціалу освітніх програм для дорослих як ресурсу місцевого розвитку. В основу зазначеної технології покладено орієнтацію на особистісну сутність людини, прагнення звільнити її від одноманітності в суспільному бутті й особистісному розвитку, людиновимірний потенціал базисних цінностей, які узасадничують професійну й загальнокультурну компетентність особистості.

За нашим переконанням, особливо важливим є те, що започатковано міжнародне співробітництво, міжвідомчу / міжсекторну взаємодію у галузі освіти дорослих (МОН України, НАПН України, Представництво Інституту міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International), громадські організації та ін.). Це має важливе практичне значення 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. Започаткована співпраця інституту та університету сприяє й популяризації ідей освіти дорослих як складника освіти впродовж життя, що дозволило привернути увагу академічної спільноти, громадськості до проблеми освіти дорослих у Запорізькій області та інших регіонах, зорганізувати багаторівневий діалог з освіти дорослих.

Яскравим прикладом візуалізації міжвідомчої взаємодії у галузі освіти дорослих стали проведені 6-8 жовтня 2016 р. у Запорізькій області

Міжнародні Дні освіти дорослих [8], мета яких – сприяння формуванню в українському суспільстві розуміння цінності освіти впродовж життя, особистісному й професійному саморозвитку людини, сприяння розвитку громад / співтовариств, які навчаються, шляхом посилення неформальної освіти різних категорій дорослих як складника освіти впродовж життя, позиціюванню Запорізької області як регіону, який навчається. Програмою Міжнародних Днів освіти дорослих було передбачено проведення заходів у Запоріжжі та Мелітополі, учасниками яких стали понад 500 осіб з різних регіонів України та з-за кордону.

На Першій міжнародній науково-практичній конференції «Освіта дорослих у контексті цивілізаційних змін: досвід, проблеми, перспективи» (м. Мелітополь), яка відбулася у рамках Міжнародних Днів освіти дорослих, було проведено 7 різнопланових секційних засідань. Зарубіжні й українські учасники, серед яких представники недержавних громадських організацій, центрів навчання для дорослих, вищих і професійно-технічних навчальних закладів, вечірніх шкіл, викладачі й науковці, ініціювали обговорення проблем освіти дорослих, акцентували увагу на необхідності формування єдиної стратегії розвитку освіти впродовж життя на загальнодержавному, обласному, міському й районному рівнях із використанням потенціалу освіти різних категорій дорослих як цінності громадянського суспільства, формування громадянського суспільства в Україні через створення громад, міст і регіонів, які навчаються. Йшлося й про необхідність сприяння розвитку спільнот, які навчаються, шляхом посилення неформальної освіти різних категорій дорослих як складника освіти впродовж життя; поширення успішного зарубіжного й вітчизняного досвіду роботи центрів освіти для різних категорій дорослих; зміцнення діалогу, налагодження взаємодії представників формального й неформального секторів освіти, органів місцевого самоврядування, роботодавцями з пошуку оптимальних шляхів розвитку освіти дорослих; нагальність розвитку й підтримки міст і регіонів, які навчаються та ін. На цій конференції відбулася й презентація «Каталогу провайдерів освітніх послуг в сфері формальної та неформальної освіти дорослих Запорізького регіону» [2]. Слід додати, що у 2015 р. вийшов друком подібний каталог по Львівській області. Це унікальні праці, до яких увійшов перелік організацій Запоріжчини і Львівщини, які здійснюють освітню діяльність для дорослих. Їх використання уможливить успішність пошуку саме того напрямку й закладу формальної або неформальної освіти, які якнайкраще відповідають культурно-освітнім запитам особистості. Такі видання є цінним джерелом інформації для різних категорій дорослих, а також для дослідників андрагогічної проблематики.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що завдяки налагодженню партнерських стосунків, за ініціативи співробітників НМЦОД спільно з органами місцевого самоврядування, підготовлено й подано заявку на вступ міста Мелітополя до Глобальної мережі ЮНЕСКО міст, що навчаються. Вже у червні 2016 р. Мелітополь приєднався до спільноти прогресивних міст, які підтримали Пекінську декларацію (2013) та задекларували як пріоритет свого розвитку підтримку освіти упродовж

життя. Із усіх міст пострадянських держав Мелітополь став першим представником Глобальної мережі ЮНЕСКО міст, що навчаються [1].

На нашу думку, перспективними напрямками співпраці Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України установ є такі:

- сприяння розробленню Закону України «Про освіту дорослих», що сприятиме забезпеченню державної підтримки особистісного й професійного розвитку, професійної підготовки різних категорій дорослих;
- посилення міжвідомчої взаємодії для розвитку формальної, неформальної, інформальної освіти різних категорій дорослих;
- просування просвітницьких ініціатив, популяризація інформаційних ресурсів з освіти різних категорій дорослих;
- розроблення, впровадження й просування Концепції регіону, що навчається, як складника стратегії навчання впродовж життя;
- залучення до співпраці центрів освіти дорослих, створених на базі вищих та інших навчальних закладів, а також громадських організацій, що сприятиме зміцненню партнерства у галузі освіти дорослих, підвищенню ефективності їх практичних результатів;
- співробітництво з Українською асоціацією освіти дорослих;
- розширення переліку навчальних курсів для слухачів НМЦОД із подальшим розробленням навчально-методичного забезпечення для курсів з англійської мови, інформаційно-комунікаційної грамотності та ін.;
- розроблення навчально-методичного забезпечення для підготовки фахівців для роботи з різними категоріями дорослих;
- видання спільних наукових праць з метою обміну досвідом щодо формальної і неформальної освіти різних категорій дорослих.

Висновки і перспективи досліджень. Таким чином, співпраця Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України є багатогранною, перспективною і такою, що сприяє утвердженню у суспільстві ідей освіти впродовж життя. Досвід діяльності Науково-методичного центру освіти дорослих Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України дає підстави для висновку про доцільність створення таких культурно-освітніх інституцій для різновікових категорій дорослих на базі університетів, а надалі – розгалуженої мережі центрів освіти для різних категорій дорослих. На нашу думку, науково-методичні центри освіти дорослих на базі ВНЗ мають здійснювати такий спектр наукових досліджень і надавати такі освітні послуги дорослим, які б відповідали сучасним запитам українського суспільства щодо професійного та особистісного розвитку персоналу, підготовки кадрів для роботи з дорослими, а також індивідуальним культурно-освітнім потребам різних категорій дорослих. Такі центри сприятимуть проектуванню й подальшому впровадженню андрагогічно

орієнтованої освітньої, науково-дослідної діяльності.

У перспективі будуть актуальними такі наукові пошуки: міждисциплінарні дослідження у галузі освіти різних категорій дорослих; проектування та впровадження технологій особистісно-професійного розвитку (у т. ч. у форматі дистанційної освіти) конкретних категорій дорослих (мігрантів; безробітних; військовослужбовців, які постраждали у ході бойових дій, а також під час участі в операціях з підтримання миру і безпеки та ін.), центри освіти дорослих для розвитку громадянського суспільства та ін.

Література

1. Здобутки науковців університету презентовано на Першій Міжнародній конференції членів Глобальної мережі ЮНЕСКО міст, що навчаються (Ханчжоу, Китайська народна республіка) [Електронний ресурс]. – URL: <http://mdpu.org.ua/new/en/novosti-universiteta/3040-2016-11-16-12-08-56.html>

2. Каталог провайдерів освітніх послуг в сфері формальної та неформальної освіти дорослих Запорізького регіону / Кол. упор., за заг. ред. С. Прийми. – Мелітополь: Вид. МДПУ імені Богдана Хмельницького, 2016. – 58 с.

3. Лук'янова Л. Неперервна освіта впродовж життя: історичний огляд, сучасні реалії / Л. Лук'янова // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Сер : Педагогіка. – 2015. – № 2. – С. 187-192.

4. Молодиченко В. Навчання впродовж життя – реальність, доступна всім / В. Молодиченко // Територія успіху: практико орієнтований додаток до збірника наукових праць «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи». – 2016. – №1 (2). – С. 12-14.

5. Центри освіти дорослих у контексті реалізації Концепції освіти впродовж життя (з досвіду співпраці відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України і Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького) [Електронний ресурс]. – URL: <http://ipood.com.ua/novini/centri-osviti-doroslih-u-konteksti-realizacii-koncepcii-osviti-vprodovj-jyttya/>

6. A Memorandum on Lifelong Learning / Commission of the European Communities [Електронний ресурс]. – URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf

7. Manifesto for Adult Learning in the 21st Century / European Association for the Education of Adults (EAEA) [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto.pdf>

8. Results of the International Days of adult education – 2016 [Електронний ресурс]. – URL: http://www.dvv-international.org.ua/news/detail/news/results-of-the-international-days-of-adult-education-2016/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=d82efe3dcb24fc89ad668064f4e5f11a

Bibliography

1. University scientists' achievements were presented at the First International Conference of members of the UNESCO Global Network of Learning Cities (Hangzhou, China) [Elektronniy resurs]. – URL: <http://mdpu.org.ua/new/en/novosti-universiteta/3040-2016-11-16-12-08-56.html> (in Ukrainian)

2. Catalogue of educational services providers in formal and non-formal adult

education field in Zaporizhia region / Kol. upor., za zag. red. S. Priymi. – Melitopol: Vid. MDPU Imeni Bogdana Hmel'nitskogo, 2016. – 58 s. (in Ukrainian)

3. Luk'yanova L. Continuing lifelong education: a historical overview, current realities / L. Luk'yanova // Naukoviy visnik Melitopolskogo derzhavnogo pedagogichnogo universitetu. Ser : Pedagogika. – 2015. – № 2. – S. 187-192 (in Ukrainian)

4. Molodichenko V. Navchannya vprodovzh zhittya – realnist, dostupna vsim / V. Molodichenko // Teritoriya uspihu: praktiko orientovaniy dodatok do zbirnika naukovih prats «Osvita doroslih: teorlya, dosvid, perspektivi». – 2016. – №1 (2). – S. 12-14 (in Ukrainian)

5. Adult education centers in the context of Lifelong Education Concept [Elektronniy resurs]. – URL: <http://ipood.com.ua/novini/centri-osviti-doroslih-u-konteksti-realizaci-koncepci-osviti-vprodovj-jitty> (in Ukrainian)

6. A Memorandum on Lifelong Learning / Commission of the European Communities [Elektronic resource]. – URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf (in English)

7. Manifesto for Adult Learning in the 21st Century / European Association for the Education of Adults (EAEA) [Elektronic resource]. – URL: <http://www.eaea.org/media/policy-advocacy/manifesto/manifesto.pdf> (in English)

8. Results of the International Days of adult education – 2016 [Elektronic resource]. – URL: http://www.dvv-international.org.ua/news/detail/news/results-of-the-international-days-of-adult-education-2016/?tx_news_pi1%5Bcontroller%5D=News&tx_news_pi1%5Baction%5D=detail&cHash=d82efe3dcb24fc89ad668064f4e5f11a (in English)

УДК 374.7

Babushko Svitlana – Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor, Head of Pedagogy and Methods of Vocational Training Chair, Kyiv National University of Technologies and Design

E-mail: babushko_sr@mail.ru

ADULT EDUCATORS OR ADULT TEACHERS? (THE SEARCH FOR AN ADEQUATE TERM)

Annotation. The role of an adult learner has always been in the focus of the researchers while little attention has been paid to people working with adult learners. It has led to the existence of a wide range of terms denoting these people. The important question of corresponding terminology has been touched in the article. There have been selected the most frequently used terms in the scientific educational literature in English and in Russian and Ukrainian. Their meanings are not identical. The author has analyzed their definitions and identified the reasons of choosing this or that term. It has been established that the choice of the term depends on the role the person plays in adult learning process and on its emphasizing by scholars. There have also been found out the advantages and disadvantages of their use. The received data has been summarized in the table. The further perspectives of the research in this field have been pointed out.

Key words: *adult educator; adult teacher; definitions; terms; advantages; disadvantages of the use.*

Бабушко Світлана Ростиславівна – доктор педагогічних наук, доцент, завідувач кафедри педагогіки та методики професійного навчання Київського національного університету технологій і дизайну
E-mail: babushko_sr@mail.ru

ЕДУКАТОР ДОРΟΣЛИХ ЧИ УЧИТЕЛЬ ДОРΟΣЛИХ? (У ПОШУКАХ ВІДПОВІДНОГО ТЕРМІНУ)

Анотація. Роль дорослого, що навчається, завжди перебувала у фокусі уваги науковців, при цьому роль педагога залишалася поза колом наукових інтересів дослідників. Це привело до існування великої кількості термінів, що позначають осіб, які працюють з дорослими учнями. Стаття присвячена вирішенню цього важливого питання – пошуку відповідної термінології. З англійської, російської та української науково-педагогічної літератури було вибрано найбільш частотні терміни, що позначають особу, яка працює з дорослими учнями. Автор проаналізував їх дефініції та визначив причини вживання різних термінів. Також було з'ясовано переваги та недоліки вживання того чи іншого терміну. Отримані дані було систематизовано у таблицю. Було окреслено перспективи подальших наукових розвідок у цій галузі.

Ключові слова: едукатор дорослих; учитель дорослих; визначення; терміни; переваги; недоліки використання.

Introduction. To be an adult educator is «an art», «a craft» and at the same time a great «challenge». Different words and metaphors are used to describe the role of an adult teacher in educational literature to show how important he/she is. Yet, their concerns and training needs are often neglected. D. Boud and N. Miller remark that little attention is paid to a person who works with an adult learner [1]. Traditionally, the role of an adult learner has always been in the focus of the researches.

The problem in question is becoming more acute nowadays. Adult educators work in a wide range of different economic, social, educational organizations. People working with adults share the knowledge, organize the learning and training processes, encourage the changes from the social, political and cultural points of views, take into account the priorities of the societies and countries where they are living. They are responsible for both adult's personal and professional development and their own. Their tasks are innumerable. They have to develop educational potential in different social practices by organizing, teaching and helping adults in their learning activities. It's rather a challenging job, because those who teach adults face with various problems every day. The most significant one is that people working with adults do not perceive themselves as adult teachers, educators, as it is stressed by Mark Federman from Ontario Institute for Studies in Education, University of Toronto. He had been

working with adults for 20 years before he began to consider himself «an adult educator» [2].

This results in another problem of theoretical and scientific character, that is the absence of the universally accepted terminology in the field of adult learning. It leads to misunderstanding and not proper translations into national languages.

Literature Review. The problem of basic terminology is traditionally raised in every scientific article and publications. For instance, some basic concepts of adult education, their terms and the reasons of the preference in their use were analyzed in the author's article [3]. However, there are no publications which summarize the reflections on what term is better to use and its reasons. The publication by B.Mansfield (2004) [4, p.297] about the difference in terms «competence», «competent» and «competencies» may be considered a rare valuable contribution into the development of a scientific thesaurus of adult education. Using his metaphor in relation to the mentioned terms «a Pandora box» which hides a lot of secrets, it is possible to reveal some of them in concepts denoting people who work with adult learners. The extensive review of literature which has been done to select the most frequently used terms is presented in the part about the results and discussion. In short, the publications by European, American, Russian and Ukrainian authors were under consideration.

Thus, *the aim of the publication* is to select the terms which are used to denote people who are working with adult learners, to trace their differences and identify the advantages and disadvantages of their use.

The Methods of the Research. In view of theoretical character of the publication, the applied methods were analysis and synthesis, descriptive and classifying methods which made it possible to select the most frequently used terms, to make the analysis of their definitions and to identify their strong and weak points. It has led to the generalizing the information of the terminology for people who are working with adult learners. The use of these methods resulted in creating the table where the obtained information has been summed up.

Results and Discussion. The concept of adult teachers in educational literature in English is termed with a number of special words: «adult trainers», «adult educators», «adult education instructors», «adult teachers», «facilitators», «motivators», «tutors» and sometimes even «animators». There are scholars' debates on what terminology suits best to the activity which is performed by these people. For instance, interesting reflections on this question are presented by Ivo Eesmaa in «The Adult Educator's Different Roles»[5]. The scholar states that «adults cannot be educated by an adult educator» because an adult is a responsible for forming his/her education himself/herself. It means that he/she is a subject and, sequentially, not an object of the teaching process. Clearly, an adult teacher can only facilitate the learning process. Hence, the term «adult

educator» is not adequately used.

A. Roger (2013) is also of the opinion that «adult educator» is not a proper term. He points out that an adult educator is a person who works in adult educational institutions, no matter if he/she is engaged in teaching or only in supporting the learning process: curriculum designers, teaching resource providers and so on [6].

The same uncertainty can be observed with the term «teacher». But unlike a teacher of children, a person working with adults does not teach, he/she shares his/her knowledge, experience, encourages adults to learn, helps adults in choosing the best learning strategies which suits them best of all, applies his/her learners' experience in the learning process. In other words, he/she facilitates the learning process. Therefore, the use of the term «adult facilitator» can seem rather efficient as it reflects the main idea of an adult teacher's task – facilitation of the adult learning process.

However, it should be mentioned that being a facilitator is only one of the four customarily distinguished roles together with a teacher, a trainer, a guide. Such classification of adult educator's roles is based on the functions he/she performs. A teacher gives knowledge, a guide or navigator organizes the process, a trainer trains the adult learner's skills, a facilitator manages the people's relations [7].

Still, there can be some more terms which reveal the purpose of learning or the characteristics of the learning environment. R. O. Ani (2003) states that adult facilitators can be of three types. The first is volunteers who have little or no training in working with adults. The second is facilitators who work with adults and who have special education but not in the field of adult education. He called them «specialists». The third type is «academics». These are people who are trained in adult education and who work with adult audience at tertiary institutions as lecturers, researchers or educators in adult education [8].

In addition, the people working with adults can be named as only «educators» or «teachers», that is those who are educating and those who make this process possible. All depends on the society needs: either to develop the staff of the professional adult educators or to concentrate on increasing the number of basic teachers or part-time teachers of adults. Another criterion for such division, the researcher sees in the conceptual difference: the availability of knowledge and practical skills to teach adults and personal qualities of a teacher and his/her ability to establish the rapport with adult learners.

T. Ugwoegbu (2010) addresses to the term «adult instructors» but expands its meaning from the narrow concept denoting people who are mostly engaged in imparting the skills of reading and writing to the illiterate to those who help an adult or adults to learn anything useful to them [9, p. 102].

A. Roger (2013) considers the term «instructor» to be very

restricted as it implies some limitation of educational activity – learning as a mechanical phenomenon, adults get a number of instruction how to act. By analogy, A. Roger also denies the term «trainer» as it is perceived as merely a person who forms the knowledge [6].

In Ukrainian educational literature a person who is engaged in teaching adults is named «an andragogue». The term was coined by analogy with the word «pedagogue» from «pedagogy», «andragogue» from «andragogy» (the theory and practice of teaching adults). Though in the world's leading researches this term has not been widely used, the preference is given to the above-mentioned terminology. The reason for this, to our mind, is the definitions given by some English encyclopedia dictionaries to the term «andragogy»: «1. The methods or techniques used to teach adults. Mistakenly used to refer to adult education for both male and female learners. «Mistakenly» because andro, -andra- refer only to males. 2. Another erroneous definition is, 'the art and science of helping adults learn».

In Russian and Ukrainian research papers the term «andragogue» has different connotations. For instance, an andragogue denotes a specialist who teaches adults only within special educational institutions for adults; a specialist in management, consulting, social, rehabilitative and correction work in the adults' environment; a leading specialist who works with adults. L. Lukianova (2012) stresses that andragogues are those who have special adult education and who work with adult learners in formal educational environment [10]. As it can be seen, there are different interpretations of one term. The Russian and Ukrainian definitions vary from the narrowest to the widest range. Besides, the profession of an «andragogue» does not exist in the Classification of Professions in Ukraine [11, p. 8], thus the term cannot be used to denote a person with special adult education.

To sum up, all terms and definitions, their pluses and minuses are presented in Table 1.

Table 1

Generalizing Information on the Use of Basic Terms in Adult Education

Term	Advantage	Disadvantage
Adult educator	Has a wide meaning; Generalizing term which involves smaller concepts May show the special adult education of a person who works with adults.	Is not adequately used in relation to the adult learner who is not an object but a subject of the learning process; May denote both those who work with adults and those who support the learning process
Adult teacher	Universality of the term	Teachers are people who work

		with children; Does not reflect the peculiarities of adult learning. May seem a position lower than an educator. May imply only practical skills.
Facilitator	Focuses on the essence of the activity.	Does not encompass the range of other side of the process (giving knowledge, establishing people's relations, training skills). Does not show the difference between those who work in formal, non-formal and informal settings.
Adult instructor	Has got the enlarged meaning of a person who helps adults to learn anything useful to them	May seem very restricted in meaning only to giving instructions; Contradicts the facilitating character of working with adults.
Adult trainer	May be widely used in on-the-job adult learning	Has limited meaning of a person who trains, that is gives knowledge and develops practical skills.
Andragogue	May become a general term denoting any person who is engaged in adult education in any educational setting (formal, non-formal, informal)	Terms coined by analogy may be not properly understood. Is mostly understood as a person with special education working in formal education field. Unavailability of special education in developing countries.

Source: summarized by the author.

Unambiguity of terms for people who work with adults resulted in the absence of the corresponding terms to denote the process of their initial and further training.

The mostly widespread term is «training of trainers» in the contracted form TOT. It is common to use the abbreviation TOT to define this learning process. However, there is another interpretation of this term which is not as wide as «training of trainers». It can be also decoded as «trainer of trainers» and describes the person who facilitates the training of trainers. Thus, one more term can be applied to those who work with adults. But in this case, with the special category of adults – teachers themselves.

The absence of the common terminology in denoting people who work with adult learners reveals that the theory and practice of adult

learning is developing and the scholars and practitioners are in the search of the adequate terminology which should be concise and clear, universal in multicultural environments and easily recognizable.

Conclusion. Having analyzed the publications of European, American, Russian, Ukrainian scholars in the field of adult education and the people who are engaged in it, it has been found out that these terms are multiple and various. The mostly frequent are adult educator, adult teacher, adult facilitator, adult trainer, adult instructor and andragogue. They are not identical in their meaning. The preference in their applying in the scientific educational literature depends on the focus the scholars put on the role which is played by these people in adult learning process.

Further studies on the topic are planned to be performed on identifying the challenges which adult educators meet in practice and the ways of their settling, particularly on the national level. It would be also of great interest to compare them in different countries.

Reference

1. Boud D., Miller N. Animating Learning: New Conceptions of the Role of the Person Who Works with Learners / D. Boud, N. Miller // 39th Annual Adult Education Research Conference Proceedings, compiled by J. C. Kimmel. – San Antonio, TX: University of the Incarnate Word, 1998. – 170 p.
2. Federman M. Reflections of an Adult Educator / M. Federman [Електронний ресурс]. – URL: <<http://individual.utoronto.ca/markfederman/ReflectionsOfAnAdultEducator.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Бабушко С.Р. Неоднозначності у трактуванні ключових термінів професійного розвитку фахівців / С.Р. Бабушко // Концептуальні засади професійного розвитку особистості в умовах євроінтеграційних процесів: зб. наук. статей – К.: НТУ, 2015. – С. 35-41.
4. Mansfield B. Competence in transition / B. Mansfield // Journal of European Industrial Training. – 2004. – Vol. 28. – No 2/3/4. – pp. 296-309.
5. Eesma I. The Adult Educator's Different Roles / I. Eesma // The Art of being an Adult Educator: A Handbook for Adult Educators-to-Be. – Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University, 2010.
6. Rogers A. Training adult literacy educators in developing countries: Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 «Literacy for Life» / A. Rogers. – 2006 [Електронний ресурс]. – URL: <<http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146107e.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
7. Bjerkaker S., Carlsen A.; Juozaitiene R.; Koke T.; Valgmaa R. The Agreed Minimum Set of Criteria and the Assessment Procedures /A. Carlsen, J. Irons (eds.) // Learning 4 Sharing: Manual for Adult Education Practitioners. Vilnius, 2003. – 189 p.
8. Ani R.O. An introductory approach to the study of adult education / R.O. Ani. Enugu, Nigeria: DonSinbad Communications, 2003. – 210 p.
9. Ugwoegbu I.T. Motivating the Adult Instructors in Nigeria / I.T. Ugwoegbu // Research Journal in Organizational Psychology and Educational Studies. – Awka, Nigeria: Nnamdi Azikiwe University. – 2012. – Vol. 1(2). – P. 100-

104.

10. Лук'янова Л.Б. Внутрішньофірмове навчання як складова неперервної професійної освіти / Л.Б. Лук'янова // Психологічні та педагогічні проблеми педагогічної дії. – Харків, 2012. – Vol. 2. – С. 326-333.

11. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий термінологічний словник / Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.

Bibliography

1. Boud D., Miller N. Animating Learning: New Conceptions of the Role of the Person Who Works with Learners / D. Boud, N. Miller // 39th Annual Adult Education Research Conference Proceedings, compiled by J. C. Kimmel. – San Antonio, TX: University of the Incarnate Word, 1998 (in English)

2. Federman M. Reflections of an Adult Educator / M. Federman [Electronic resource]. – URL: <http://individual.utoronto.ca/markfederman/ReflectionsOfAnAdultEducator.pdf> (in English)

3. Babushko S.R. Different connotations in basic terms of employees' professional development / S.R. Babushko // *Konceptual'ni zasady` profesijnogo rozvy`tku osoby`stosti v umovax yevrointegracijny`x procesiv: zb. nauk. statej* – K.: NTU, 2015. – S. 35-41 (in Ukrainian).

4. Mansfield B. Competence in transition / B. Mansfield // *Journal of European Industrial Training*. – 2004. – Vol. 28. – № 2/3/4. – P. 296-309 (in English).

5. Eesma I. The Adult Educator's Different Roles / I. Eesma // *The Art of being an Adult Educator: A Handbook for Adult Educators-to-Be*. – Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University, 2010 (in English)

6. Rogers A. Training adult literacy educators in developing countries: Background paper prepared for the Education for All Global Monitoring Report 2006 «Literacy for Life» / A. Rogers. – 2006 [Electronic resource]. – URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001461/146107e.pdf> (in English)

7. Bjerkaker S., Carlsen A., Juozaitiene R., Koke T., Valgmaa R. The Agreed Minimum Set of Criteria and the Assessment Procedures / A. Carlsen, J. Irons (eds.) // *Learning 4 Sharing: Manual for Adult Education Practitioners*. Vilnius, 2003 (in English)

8. Ani R.O. An introductory approach to the study of adult education / R.O. Ani. Enugu, Nigeria: DonSinbad Communications, 2003 (in English)

9. Ugwoegbu I.T. Motivating the Adult Instructors in Nigeria / I.T. Ugwoegbu // *Research Journal in Organizational Psychology and Educational Studies*. – Awka, Nigeria: Nnamdi Azikiwe University, 2012. – Vol. 1(2). – Pp. 100-104 (in English)

10. Luk'yanova L.B. On-the-job training as a constituent part of continuous vocational education / L.B. Luk'yanova // *Psy`hologichni ta pedagogichni problemy` pedagogichnoyi diji*. – 2012. – Vol.2. – Kharkiv. – S. 326-333 (in Ukrainian).

11. Luk'yanova L.B., Anishhenko O.V. Adult education: a brief glossary of terms / L. B. Luk'yanova, O.V. Anishhenko. – K.; Nizhy`n: Vy`davecz` PP Ly`senko M.M., 2014. – 108 s. (in Ukrainian)

УДК 347.7

Vasylenko Olena – *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Andragogy Department, Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine*

E-mail: andragogika@ukr.net

NON-FORMAL ADULT EDUCATION: CONCEPT, PRINCIPLES AND METHODS

Annotation. *The article deals with the adult education that is seen as a concept of recurrent and lifelong learning. Adult learning is characterized by different ways and methods, different conditions, from those of children's education, and has its theoretical base in the principles of adult learning. As proved, the goals of adult education are to help adult learners satisfy their personal needs and achieve their professional goals, therefore, its ultimate goal might be to achieve human fulfillment.*

Special attention is focused on using a participatory approach in adult education that is experience-centered, related to learners' real needs, directed by learners themselves, and is seen as a process of growth and discovery so the most effective. Further, it discusses the selection of appropriate learning-training methods in adult education.

So, there has been proved that using adult learning principles and methods, effective selection of appropriate methods in the non-formal learning can facilitate and enhance this process.

Key words: *non-formal education, adult education, principles, methods, learning methods selection, participatory approach.*

Василенко Олена Вікторівна – кандидат педагогічних наук, доцент, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: andragogika@ukr.net

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ПОНЯТТЯ, ПРИНЦИПИ І МЕТОДИ

Анотація. *У статті розглядається поняття неформальної освіти дорослих як відновлювального і неперервного навчання. Неформальне навчання дорослих характеризується відмінними від навчання дітей способами і методами, умовами, має свої теоретичні засади і принципи. Метою неформальної освіти дорослих є сприяння задоволенню особистих освітніх потреб дорослих учнів, досягненню ними професійних цілей, кінцева її мета полягає в забезпеченні реалізації людського потенціалу.*

Особливу увагу зосереджено на використанні підходу спільного (патисипативного) навчання в неформальній освіті дорослих, яке базується на досвіді дорослих учнів, пов'язане з їх реальними потребами, є процесом власного зростання і відкриття і найбільш ефективно при навчанні дорослих. У статті обговорюється вибір відповідних методів навчання відповідно до цілей і спрямованості навчання. Наголошено, що використання

принципів навчання дорослих, ефективний вибір методів відповідно до цілей і спрямованості неформального навчання сприяє покращенню цього процесу.

Ключові слова: *неформальна освіта, освіта дорослих, принципи, методи, вибір методів навчання, патисипативний підхід.*

Introduction. During the last fifty years, constant scientific and technological innovation and change has had a profound effect on learning needs and styles. The need to offer more and better education at all levels, to a growing number of people, particularly in developing countries, the scant success of current formal education systems to meet all such demands, has shown the need to develop alternatives to traditional formal education systems. This called for adult education which starting from the basic need of the youth and adults, is concerned with the establishment of strategies that are compatible with reality [8, p. 101-103].

Among the diverse contexts for lifelong learning, the concept of adult education has become of vital importance with the emergence of new technologies that change how we receive and gather information, collaborate with others, and communicate. Adult education is considered as the acquisition of formal qualifications or work and leisure skills later in life. It began to gain popularity in the late 1960s and early 1970s. Today adult education is seen as a concept of recurrent and lifelong learning.

Adult learning exists in any of the three contexts, namely:

- formal as structured learning that typically takes place in an education or training institution, usually with a set curriculum and carries credentials;
- non-formal as learning that is organized by educational institutions but non credential. Non-formal learning opportunities may be provided in the workplace and through the activities of civil society organizations and groups;
- informal education that is learning that goes on all the time, resulting from daily life activities related to work, family, community or leisure (e.g. community baking class) [8, p. 9-10].

As education plays an important role in development, non-formal adult learning programmes are important to provide adaptable learning opportunities and new skills and knowledge to a large percentage of people who are beyond the reach of formal education.

Non-formal adult education deals with adults, and as such, has its theoretical base in the principles of adult learning. According to these principles, adult learning takes place in a different way, and under different conditions, from those of children's formal school education. Ineffectiveness of programmes for adults may have partly to do with lack of understanding about the various principles and conditions of learning [9, p. 9].

Although non-formal adult education once played a major role in shaping the field, the topic of non-formal adult learning forms and technics has been relatively unexamined in the recent literature, so *the purpose of this article* is to examin selected aspects of the theory and practice of adult learning such as general adult education principles, using participatory training in adult education, adult learning in groups, effective adult learning methods, and the method selection etc. This article provides information that can be used in developing adult learning forms, principles and methods in non-formal educational settings.

In recent decades both adult education and non-formal learning are widely discussed in numerous works. Researches and educators from around the world have investigated different aspects of these fields: M.Knowles, P. Jarvis, S. Brookfield, J. Mezirow, A. Rogers, P. Cranton, B. Hooks, J. Kidd, S. Merriam, G. Fischer, S. Lieb, K. Kunga, B. Spencer, M. Cooke and others. Researches S. Eaton, S. Scribner, M. Cole, M. Eraut, D. Livingstone, M. Feutrie have highlighted peculiarities, methodology, principles and learning technics just of non-formal education.

Main part. Non-formal education began to gain popularity in the late 1960s and early 1970s. Today non-formal education is seen as a concept of recurrent and lifelong learning. As education plays an important role in development, out of school adult learning programmes are important to provide adaptable learning opportunities and new skills and knowledge to a large percentage of people who are beyond the reach of formal education.

According to UNESCO (2010), non-formal education helps to ensures equal access to education, eradicate illiteracy among women and improve women's access to vocational training, science, technology and continuing education. It also encourages the development of non-discriminatory education and training. The effectiveness of such literacy and non formal education programmes are bolstered by family, community and parental involvement [3].

Non formal education is beneficial in a number of ways. There are activities that encourage young people to choose their own programme and projects that are important because they offer the youth the flexibility and freedom to explore their emerging interests. When the youth can choose the activities in which they can participate, they have opportunities to develop several skills like decision making skills.

Non-formal learning has experiential learning activities that foster the development of skills and knowledge. This helps in building the confidence and abilities among the youth of today. It also helps in development of personal relationships not only among the youth but also among the adults. It helps in developing interpersonal skills among the young people as they learn to interact with peers outside the class and with adults in the community.

There are some characteristics of non-formal education such as: relevance to the needs of disadvantaged groups, concern with specific categories of person, a focus on clearly defined purpose, flexibility in organisation and methods [3].-If we examine the literature around non-formal education, the most common way of defining non-formal education is “Non-formal education: any organised educational activity outside the established formal system – whether operating separately or as an important feature of some broader activity – that is intended to serve identifiable learning clienteles and learning objectives» [5].

Researchers of adult learning G. Selman, M. Cooke, M. Selman, P. Dampier summarized the purposes of non-formal education that may vary, but the general purposes are: vocational, social, recreational, and self-development [7]. It also encourages adults and young people to choose their own programme and projects that are important because they offer them the flexibility and freedom to explore their emerging interests. Adult learning has experiential learning activities that foster the development of skills and knowledge. This helps in building the confidence and abilities among the adults of today. It also helps in development of personal relationships not only among the youth but also among the adults.

There are some characteristics of adult education such as: relevance to the needs of disadvantaged groups, concern with specific categories of person, a focus on clearly defined purpose, flexibility in organisation and methods [3].

Different views on the objectives of adult education have appeared in the last years. Having analyzed them we can define them as:

- provide functional literacy and continuing education for adults and youths who have not had the advantage of formal education or who did not complete their primary education;
- provide functional and remedial education for the young people who did not complete their secondary education;
- provide education to different categories of graduates to improve the basic knowledge and skills;
- provide in-service, on-the-job, vocational and professional training to different categories of workers and professionals to improve their skills;
- give adult citizens of different parts of the country necessary aesthetic, cultural and civic education for public enlightenment [8, p. 101–103].

So, the goals of adult education are to help adult learners satisfy their personal needs and achieve their professional goals. Therefore, its ultimate goal might be to achieve human fulfillment.

There is a great deal of agreement about what adult education principles constitute good practice in adult education in the educational literature. Synthesizing information that appears in sources of S. Brookfield,

J. Draper, W. Draves, B. Grissom, M. Knowles, S. Imel has summarized the following adult education principles.

1. *Involve learners in planning and implementing learning activities.* Including learners in the planning and implementing of their learning activities is considered to be a hallmark of adult education. Their participation can begin with the needs assessment process where members of the target population help establish the program goals and objectives and continue throughout the learning activity to the evaluation phase.

2. *Draw upon learners' experiences as a resource.* Not only do adult learners have experiences that can be used as a foundation for learning new things but also, in adulthood, readiness to learn frequently stems from life tasks and problems. The particular life situations and perspectives that adults bring to the classroom can provide a rich reservoir for learning.

3. *Cultivate self-direction in learners.* If adults have been accustomed to teacher-directed learning environments, they may not display self-directedness in adult learning settings. Adult learning should be structured to nurture the development of self-directed, empowered adults. When adults are encouraged to become self-directed, they begin «to see themselves as proactive, initiating individuals engaged in a continuous re-creation of their personal relationships, work worlds, and social circumstances» [2, p. 19].

4. *Create a climate that encourages and supports learning.* The classroom environment should be characterized by trust and mutual respect among teachers and learners. It should enhance learner self-esteem.

5. *Foster a spirit of collaboration in the learning setting.* Collaboration in the adult classroom is frequently founded on the idea that the roles of teachers and learners can be interchangeable. Although teachers have the overall responsibility for leading a learning activity, in adult learning settings each person has something to teach and to learn from the other. Adult learning is a cooperative enterprise that respects and draws upon the knowledge that each person brings to the learning setting.

6. *Use small groups.* The use of groups has deep historical roots in adult education, and adult learning in groups has become embedded in adult education practice [4].

So, the principles determined by adult learning researches can reflect some of the widely held beliefs about adult learning.

Involving adults in learning process, program planning and implementation is one of the central adult learning principles. The need to consult adults is a theme that is widely presented in the adult education literature (E. Auerbach; K. Nonesuch; P. Sissel, L. Velazquez).

The traditional meaning of training has been the transfer of expertise from trainer to learner. This training approach does not allow learners to participate actively, and gives total control over the process to the trainer. But the educational strategy based on the alternative approach and view of training has evolved over the second half of the 20th century. Such approach can be called training for change or participatory training.

Participatory training is seen as a process of growth and discovery aimed not just at 'knowing more' but at 'behaving differently'. Emphasis is more on learning than on training. Learners are active participants in the educational process, and their needs and questions, their reflection and analysis, and their strategies for change carry the process forward. E. Auerbach stresses on using a participatory approach that is based partly on the idea that «adult education is most effective when it is experience-centered, related to learners' real needs, and directed by learners themselves» [1, p. 14]. Learners are encouraged to voice their own ideas and explore ways to solve their problems, investigate their own reality on the basis of their own experience. This approach is learner-centred, experience-based and open-ended.

The purpose of training is to influence behaviour and attitude. Participatory training aims at creating an experience of personal and collective change, thus strengthening people's understanding that change is possible, within one's self and at the level of the group. Participatory training encourages people to question what they have always accepted, to critically examine their own experiences, to derive insights through analysis.

K. Bandyopadhyay and P. Sharma developed five principles guiding the process of the effective non-formal adult learning that are:

1. *Adults come to the learning situation with a well-defined self-concept, and their learning can be facilitated by helping them to build up their self-concept.* If the self-concept is low, the learner thinks that she/he is incapable, ignorant, inexperienced and powerless. This blocks new learning. This self-concept may have been conditioned by adverse circumstances, by marginalisation and exploitation. If the learner is helped to overcome this low self-concept and recognises that she/he is capable, has some thing to contribute and has the potential to learn, she/he becomes more open to the learning process. Similarly, an unrealistically high self-concept may also block learning.

2. *Adult learning is an emotional experience, both in the sense that certain emotions are associated with learning, and that learning occurs through feeling as much as thinking or acting.* All changes entail risk. Thus, the act of learning creates anxiety, stress, perhaps fear, frustration or helplessness. This needs to be understood and handled with sensitivity, especially when dealing with those who have never been to school and are very apprehensive about the learning situation. Moreover, feelings as such are an important mode of learning, a basis for learning, and a vehicle of

learning. We avoid what angers us, or frightens us, or what we are contemptuous of. Conversely, we are eager to find out more, learn more, about the things for which we have positive feelings.

3. *Adults choose whether to learn or not.* Adult learning is volitional and autonomous. Adults need to be interested and ready before they learn something. If they have come non-voluntarily or as a result of external demands, they will need extra support, encouragement and guidance. Learning improves when self-directedness is encouraged, when learners are involved in planning and monitoring the process. Interest can be heightened by feedback on progress in the desired direction of learning.

4. *Adults learn what they think is relevant to their lives and their problems.* Unlike children's learning which is for postponed application, adults want to learn today what they can apply tomorrow. Hypothetical problems, or content areas far removed from their reality, appear a 'waste of time'. Learning is easier when it involves practical material related to current or perceived future concerns of the learner.

5. *Adults learn based on experience.* Adults come to a learning situation with a rich storehouse of past experience which can be both a potential learning resource or an unavoidable hindrance, for past experiences determine how a learner interprets new experiences, and how she/he learns. Moreover, adults equate experiences with themselves, their understanding of the meaning of life. Devaluing or ignoring adults' experience is tantamount to a personal rejection. Sharing of experiences by learners and trainers, and giving value to past and present experiences, creates a readiness for new learning [9, p. 15].

In adult education it is extremely important to select appropriate learning-training methods that will best convey the content areas of the training programme. A wide range of adult education methods exist to suit the basic criteria of effective learning, learner involvement and sustained interest. The methods used in adult education include not merely lectures and group discussions, but also role play, simulations, structured exercises and instruments, case studies in a variety of forms, and so on. Several other experiences are also used in adult education, such as field visits, practice sessions, games, self-study, video review and others which enhance the impact of learning.

The purpose of most training is a combination of developing knowledge, changing attitude and enhancing skills. In this area of work, we use learning – training methods as these address each focus of learning directly. As M. Pant states, effective achievement of this learning purpose will depend on choosing the most appropriate method for each aspect and characterizes some learning methods according to the focus of learning [6].

If the focus of learning is *knowledge*, concepts and information, it can be best provided through what is known as the lecture method. The

other methods of acquiring new knowledge could be demonstration, field visits, etc.

When the focus of learning is *awareness*, the existing experience of learners can be utilized. Methods appropriate for awareness have been called structured experiences because they make structured use of either the past or the present experience of learners or others. *Group discussion* as a vehicle for learning is one such example. Learners in a small group share their experiences and critically analyze them to develop new insights and appreciate the issues involved. *Exercises* and simulations generated during the training program are other examples of structured experiences. These make use of the experience generated during the training itself. *Role-play* is another example of structured experience. It encourages the learners to enact a part of the reality they have observed or experienced. Role-play also promotes awareness. *The case study* method is useful in situations where other people's experiences are used for the learning of a group. The case study may be written, oral, audio, or audio-visual.

The third focus of learning is the learning of *skills*. No skills are learnt without practice. *Apprenticeship* is a long-standing method of learning skills. Be it playing a sitar or repairing of scooters, in both cases the model of practice is apprenticeship. During the training program itself, methods should be such that allow practicing of skills by the learners.

Conclusion. So, non-formal adult education is a modern learning alternative to a current formal education that serves diverse learners with a variety of needs, and many non-formal education programs successfully attract and retrain adult students. The purpose of non-formal adult education is typically related to personal growth and development as well as occupation and career preparedness. But another goal might be to not only sustain the democratic society, but to even challenge and improve its social structure.

Those who try to make adults learn in an environment similar to formal school and by the same methods sometimes end up believing it is impossible to bring about any change in adults. Another common misconception is that most learning takes place through childhood and stops after adolescence, and that it is impossible to alter this learning afterwards. If non-formal educators are to be successful in attracting and retaining more adults in their programs, they must change how they think about their learners and programs. The schooling model that predominates must be exchanged for one that is based on perceptions of adults' goals and purposes that addresses the realities of their lives. Using adult education principles can be one vehicle for effecting this change.

The principles such as including learners in the planning and implementing of their learning activities, using learners' experiences as a resource, cultivating self-direction in learners, creating a classroom environment, encourages and supports learning, fostering a spirit of

collaboration in the learning setting.

Recent resources have advocated non-formal adult training programs that are more student-centered, participatory in nature, and reflect adult education principles. In participatory adult education, activities reflect students' lives and are student centered. The significant step in the process of designing learning is selection of appropriate methods that should consider the purpose of learning (developing knowledge, changing attitude and enhancing skills). Thus, an important task of adult educator is to understand and use which learning methods are best suited for increasing knowledge, which ones for awareness and which ones for skill.

Bibliography

1. Auerbach E. Making Meaning, Making Change: Participatory Curriculum Development for ESL Literacy / E. Auerbach. – Washington, DC: National Clearinghouse on Literacy Education, Center for Applied Linguistics, 1992. – 180 p.
2. Brookfield S. Understanding and Facilitating Adult Learning / S. Brookfield. – San Francisco: Jossey-Bass, 1986. – 239 p.
3. Department of Educational Foundations and Management. A Critical Assessment of the Role // Importance of Non-Formal Education to Human and National Development in Nigeria: Future Trends [Electronic resource]. – URL: http://www.revolvy.com/main/index.php?s=Non-formal%20education&item_type=topic
4. Imel S. Using Adult Learning Principles in Adult Basic and Literacy Education / S. Imel [Electronic resource]. – URL: <http://library.educationworld.net/a1/a1-6.html>
5. Informal, non-formal and formal education – a brief overview of some different approaches [Electronic resource]. – URL: www.infed.org/foundations/informal_nonformal.htm
6. Pant M. Participatory Training / M. Pant [Electronic resource] – URL: http://www.unesco.org/education/aladin/paldin/pdf/course01/unit_10.pdf
7. Selman G. The foundations of adult education in Canada (2nd ed.) / G. Selman, M. Cooke, M. Selman, P. Dampier – Toronto: Thompson Educational Publ., 1998. – 270 p.
8. Spencer B. The purposes of adult education: a short introduction (2nd ed.) / B. Spencer. – Toronto: Thompson Educational Publishing, 2006. – 138 p.
9. Training Manual for Facilitators: Using Soft Skills in Non-Formal Education. – India-Germany: PRIA and DVV International, 2016. – 87 p.

УДК 159.9

Левченко Вікторія Володимирівна – кандидат філософських наук, доцент кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

E-mail: vika_levchenko69@mail.ru

АКТУАЛІЗАЦІЯ РЕСУРСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНО-

ОСОБИСТІСНОЇ АДАПТАЦІЇ В СИТУАЦІЇ ЖИТТЄВИХ ЗМІН

Анотація. У статті представлено аналіз сучасних підходів до визначення процесу адаптації особистості як інтегрального поняття. Визначено поняття ресурсів особистості, які впливають на успішність професійно-особистісної адаптації, виступають в ролі детермінант вибору продуктивних стратегій реагування. Простежено зв'язок ресурсів і ефективності адаптаційного процесу в період змін. Проведений аналіз дає підстави наголосити на необхідності застосування соціально-психологічних методів підтримки особистості в ситуації життєвих змін.

Ключові слова: адаптація, професійно-особистісна адаптація, ідентичність, професійна мобільність, ресурси, ситуація життєвих змін.

Levchenko Viktoriya Vladimirovna – Candidate of Philosophical Sciences, Docent, Associate Professor at the Department of Philosophy and Adult Education in the Central Institute of Postgraduate Education of the State Higher Educational Establishment «University of Education Management» of NAPN of Ukraine

E-mail: vika_levchenko69@mail.ru

RESOURCES UPDATING IN THE PROCESS OF PROFESSIONAL AND PERSONAL ADAPTATION IN A SITUATION OF LIFE CHANGE

Annotation. The analysis of modern approaches to the definition of the process of adaptation of the personality as an integrated concept is presented in this article. There has been defined the concept of resources of the individual that influences on the success of vocational and personal adjustment and acts as determinants of the choice of productive strategies of response. The relationship of resources and efficiency of the adaptation process in a period of change are revealed here. This analysis gives the reason to emphasize the necessity of application of socio-psychological methods of personality support in a situation of life changes.

Key words: adaptation, social adaptation, identity, professional mobility, resources, situation of life changes.

Вступ. Дослідження процесів адаптації особистості останнім часом набуває все більш розвиненої й систематизованої форми. Причинами звернення до означеної проблеми є соціальні трансформації, нестабільність структури суспільства, кризові явища, які відбуваються протягом останнього часу, які відображається у визначеннях «вислизуючий світ» (Е. Гідденс), епоха «нової невизначеності» (Ю. Хабермас), «кінець знайомого світу» (І. Валлерстайн). Постійні трансформації в суспільстві стимулюють людей до безперервного розвитку, бажанню, з одного боку, відповідати

вимогам соціуму, з іншого, зберегти власну індивідуальність Ця ситуація вимагає глибокого ступеня знання людиною себе, власних потенційних можливостей, які спонукають її до «саморуку» і «самопобудови» особистості. Дослідження ученими (Г.О. Балл, С.Д. Максименко, А.А. Налчаджян, Л.Е. Орбан-Лембрик, Б.Д. Паригіна та ін.) адаптаційних процесів стають підґрунтям запропонованої роботи. Сучасний погляд на проблему адаптації особистості розглядає процес адаптації в різних смислових площинах: життєдіяльності, ситуації невизначеності, самореалізації, психологічної стійкості тощо. Актуальність питань адаптації посилюється необхідністю виробітки соціально-психологічних методів підтримки, яка базується на теоретико-методологічних засадах: теорії об'єктних відносин (Д. Віннікотт, М. Кляйн, О. Кернберг, М. Балінт); его-психологія (А. Фрейд, Е. Еріксон); теорії розвитку, інстинктів в психоаналізі (З. Фрейд, К. Абрахам); гуманістичний психоаналіз (Е. Фромм, К. Хорні); екзистенційно-гуманістична психологія та психотерапія (К. Роджерс, А. Маслоу, В. Франкл); арт-терапія.

Аналіз досліджень і публікацій. Ситуація змін – це ситуація зміни фактичних і гіпотетичних структур, ідентичності людини, «зміни якості її присутності в полі нездійснених можливостей» (Виготський, 1982). Підвищену увагу викликає дослідження адаптації особистості в кризовий період життя і пошук шляхів адаптивних стратегій виходу з важких ситуацій (Ф.Е. Василюк, А.Б. Мулдашева, Н.С. Хрустальова і ін.). В рамках вивчення адаптації до екстремальних умов розглядається здатність людини до тимчасової мобілізації психічних ресурсів. Вагомим є розгляд адаптивності особистості в концепції життєвого шляху (К.А. Абульханова-Славська; Л.І. Анциферова; Л.Ф. Бурлачук). Актуальними є сучасні дослідження, що стосуються процесу адаптації особистості в ситуації вимушеної міграції (В.К. Каліменко, О.А. Кравцова, Г.У. Солдатова). У працях зарубіжних і вітчизняних вчених ситуації, в яких суб'єкт стикається з неможливістю реалізації внутрішніх мотивів, прагнень, цінностей відносяться до критичних ситуацій [2], що викликають певні переживання. Проблема зміни життєвої ситуації вивчалася також з позиції ситуаційного підходу [3], результати дослідження якого дозволяють зробити висновки про істотну роль в прийнятті рішень оцінки майбутньої часової перспективи з точки зору її потенціальних можливостей.

Перебування людини в ситуації життєвих змін супроводжується пошуком нових смислів, нових цілей та стратегій їх досягнення, а складні життєві обставини вимагають життєвого вибору і спонукають до прийняття нестандартних рішень. Тому, на сьогодні перед науковцями постала проблема теоретико-прикладного розгляду проблеми адаптації особистості як свідомого процесу становлення в період життєвих змін. Актуальним, на нашу думку, є дослідження зв'язку

ресурсів та адаптаційних стратегій поведінки особистості в ситуації змін.

Мета статті – здійснити аналіз ресурсів у процесі професійно-особистісної адаптації в період життєвих змін.

Результати дослідження. Алгоритми подолання складних особистих ситуацій в психології описуються в категоріях психологічних захистів, копінг-стратегій, стратегій поведінки. Найвища стадія формування реакції – стадія самоактуалізації особистості. Проходячи її, суб'єкт отримує досвід проживання складних ситуацій, оволодіває нею, починає сприймати складності як позитивний аспект свого життя, що дозволяє отримувати користь для майбутнього, особистісно зростати. Складні ситуації більш не розглядаються як перепони, проте, в них бачать фасилітуючі фактори самореалізації [2].

У цілому можна стверджувати, що вибір людини щодо зміни життєвої ситуації ґрунтується більш на життєвій позиції, її установках і системі цінностей, ніж на поведінкових навичках і поведінковій готовності до змін. Таким чином, життєва ситуація займає певне місце в суб'єктивній картині світу особистості. Важливою є диференціація поведінки особистості залежно від складності ситуації. Так, у найпростіших ситуаціях поведінка людини детермінована афективними диспозиціями, в більш складних – соціальними установками, які включають когнітивний, афективний і поведінковий компоненти. Зокрема, у найбільш значущих ситуаціях поведінка особистості, з одного боку, детермінується системою її ціннісних орієнтацій, з іншого, структура «життєвих смислів» вибудовується завдяки поведінковим стратегіям, які пройшли крізь життєвий досвід і діяльність, виявили свою ефективність, закріпились як ціннісні утворення образу «Я» і здатні до регуляції активності особистості.

Проблема адаптаційних процесів поширюється в різних наукових напрямках. Зокрема, актуальним є біхевіористський підхід до визначення адаптації як процесу змін (психологічних, соціальних, культурних) з метою виживання індивідів або груп. Зміна поведінки набуває адаптивного характеру через учіння, а навчання вважають найважливішим фактором успішності адаптації особистості. Проте особистісні зміни, які відбуваються в процесі адаптації залишаються поза уваги.

Іншим є визначення адаптації в психоаналітичному підході, в якому взаємодія між особистістю і вимогами середовища має конфліктний характер. Сприйняття середовища як ворожого визиває тривогу і захисні реакції у особистості [5]. Але розвиток сфери Я (мислення, мова, творчість тощо) позбавляє напруженого стану особистість, полегшуючи її соціальну адаптацію і соціалізацію. Отже, усвідомлення конфлікту та неадекватності поведінки особистості має ресурсний характер, є адаптаційним потенціалом особистості у пошуку

нових адаптаційних стратегій.

Зміни відчуються людиною як стан невизначеності, де втрачається своє місце в світі, а існування в контексті стрімких соціально-економічних змін стає фрагментованим. Уявлення людини про себе «розсипаються на ряд моментальних знімків, кожен з яких повинен викликати в уяві, нести і висловлювати власне значення, частіше не залежне від сусіднього кадру» [1]. Виходом з такої ситуації стає особистість з автентичним незалежним «Я». Забезпечення цілісності, тотожності відбувається завдяки его-ідентичності, яка виконує адаптивну і захисну функцію. Подолання кризи є складним довготривалим і індивідуальним процесом, оскільки на нього впливають минулий професійно-особистісний досвід, індивідуальні якості і стан людини, обставини життя в цілому.

Адаптація, як пристосування індивіда до умов середовища, на думку сучасних науковців (К.О. Абульханова-Славська, Р.Л. Аткинсон, Г.О. Балл, І.С. Кон, О. Реан), залежить від суб'єктивного сприймання змін в навколишньому світі: їх кількості, швидкості, новизни, невизначеності, інформаційного перевантаження. Отже, людина в ситуації змін стикається з проблемою «надлишкової свободи» (Л.С. Пілецька), надмірного вибору цілей, цінностей, ідентичностей тощо. Надзвичайно швидкі зміни можуть призводити до зниження професійної мобільності особистості [4], як наслідок – порушення механізму адаптації, що призводить до кризи ідентичності особистості. Це суб'єктивно відчувається як «втрата себе», неспроможність адаптуватися до нових обставин, криза між вимогами нової ситуації і попередніми установками. Совладіння з ситуацією можливо завдяки професійній мобільності особистості у певному професійному середовищі.

Отже, професійне становлення фахівця супроводжується кризовими явищами, як показника його динамічного розвитку, результатом якого є новий досвід, нові смисли ситуації, бажання до саморозвитку в новому напрямі, мобільність фахівця. Сам же процес професійно-особистісної адаптації в критичних умовах потребує від особистості виявлення зусиль, психологічних ресурсів та соціальної підтримки.

Дослідження професійної адаптації особистості пов'язані з поняттям самовизначеності: здатністю ставити і обирати цілі, цінності, переконання. Залежно від обраних цілей, цінностей у процесі адаптації виокремлюють декілька стратегій: 1) суб'єктно-ціннісна – базується на ціннісному ставленні до окремих здібностей, властивостей, які довели свою адаптивність у різних життєвих ситуаціях; 2) ситуативно-адаптивна – будується залежно від ситуації і тому суб'єкт має декілька образів «Я» у соціальному середовищі; 3) стратегія типового розвитку – застосовується відповідно доцільного зразка. Цей вибір

актуалізується в періоди кризи ідентичності, визначає смисл існування особистості і залежить від індивідуальних якостей особистості та її минулого досвіду.

Розглядаючи процес соціально-психологічної адаптації, варто врахувати, що можлива різна ступінь її успішності (І.А. Милославська): 1) збалансованість – взаємотерпимість до поведінки та цінностей особистості і соціального середовища; 2) псевдоадаптації – зовнішня пристосованість до середовища разом з внутрішнім негативним відношенням до нього; 3) пристосовність – прийняття особистістю норм, вимог та цінностей середовища. Таким чином, ступінь успішності процесу соціально-психологічної адаптації визначається соціальною ситуацією, що складається в суспільстві, і індивідуально-психологічними особливостями особистості.

Отже, на соціально-адаптивний процес особистості можна впливати, по-перше, з боку соціальних інститутів, по-друге, у руслі самоуправління, коли особистість виступає «суб'єктом управління власного Я», що передбачає критичне само ставлення, відповідальність за своє життя.

Знання адаптаційних механізмів спонукає до визначення проблеми ресурсів особистості, які в досвіді суб'єкта пов'язуються з позитивним ефектом діяльності і поведінки, впливаючи на успішність. Ресурси виступають в ролі «детермінант», «факторів», «умов» (за Б.Ф. Ломовим) вибору продуктивних стратегій реагування, ефективності адаптаційного процесу. Таким чином, можна виокремити ресурси в період професійно-особистісної адаптації: ресурси – властивості суб'єкта; ресурси – стани і якості представників соціального оточення, партнерів; ресурси – умови соціального середовища. В ході дослідження виявлено наступні закономірності щодо зв'язку ресурсів і ефективності професійно-особистісної адаптації в ситуації змін:

- сприйнятливість до умов соціального середовища: індивіди з найменшими показниками сприйнятливості характеризуються ознаками професійних деструкцій, деформацій, захворюваннями;

- репертуар, спектр, зміна окремих ресурсів: успішність адаптації визначається більшою кількістю використаних ресурсів (розширення спектру адаптаційної поведінки) та невеликою значущістю окремих видів ресурсів, що знижує їх конкурентність і розширює можливість їх використання;

- професійна компетентність, здатність до навчання, широта життєвих інтересів, інтелектуальна працездатність сприяє різноманіттю адаптаційних стратегій поведінки;

- ресурси соціальних відносин залежать від віку: від 20 до 30 років – головна роль належить матері, дітям; від 30 до 45 років – провідна роль в адаптації належить колегам, партнерам; від 50 до 65

років – центральна роль в адаптації належить родинним і дружнім відносинам.

Отже, встановлений зв'язок ресурсів і ефективності професійно-особистісної адаптації в період змін підкреслює необхідність вироблення соціально-психологічних методів підтримки особистості в ситуації життєвих змін.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений аналіз дає підстави вважати, що успішна професійно-особистісна адаптація в період змін призводить до вибору адаптивних стратегій поведінки, самореалізації, відродження цінностей, успішного застосування методів психологічної допомоги в кризових ситуаціях по відновленню життєвих смислів. З огляду на дослідження феномену ідентичності особистості в ситуації змін, можна стверджувати, що особистісна ідентичність стає інтегральним ціннісно-смысловим утворенням, яке визначає стратегію взаємодії з соціальним середовищем і є важливим ресурсом в складних ситуаціях невизначеності.

Подальше вивчення ідентичності пов'язано з проблемою відновлення цілісності особистості, забезпеченням почуття позитивної ідентичності в стані нестійкості, тривоги та розгубленості.

Література

1. Бауман З. Индивидуализированное общество: пер. с англ. / под ред. В. Л. Иноземцева / З. Бауман. – М.: Логос, 2002. – 390 с.
2. Василюк Ф. Е. Психология переживания: анализ преодоления критических ситуаций / Ф. Е. Василюк. – М. : МГУ, 1984. – 200 с.
3. Гришина Н. В. Психология социальных ситуаций / Н. В. Гришина // Психология социальных ситуаций: хрестоматия / сост и общ. ред. Н. В. Гришиной. – СПб. : АСТ, 2001. – С. 19-23.
4. Пілецька Л. С. Психологічна сутність професійної мобільності особистості / Л. С. Пілецька // Актуальні проблеми психології : зб. наук. праць Інституту психології імені Г. С. Костюка НАПН України. – К. : Вид-во «ЛАДО», 2013. – Т.1. – Вип. 40. – С. 368–371.
5. Райх В. Анализ личности / В. Райх ; пер. с нем. С. Ю. Романюк. – М. : КСП+ ; СПб. : Ювента, 1999. – 333 с.

Bibliography

1. Bauman Z. Individualized Society: per. s angl. / pod red. V. L. Inozemceva / Z. Bauman. – M.: Logos, 2002. – 390 s. (in Russian)
2. Vasiljuk F. E. Experiences Psychology: An Analysis of overcoming critical situations / F. E. Vasiljuk. – M. : MGU, 1984. – 200 s. (in Russian)
3. Grishina N. V. Psychology of social situations / N. V. Grishina // Psihologija social'nyh situacij : hrestomatija / sost i obshh. red. N. V. Grishinoj. – SPb. : AST, 2001. – S. 19-23 (in Russian)
4. Pilec'ka L. S. Psychological nature of professional mobility personality / L. S. Pilec'ka // Actual problems of psychology: zb. nauk. prac' Instytutu psyhologii' imeni G. S. Kostjuka NAPN Ukraї'ny. – K. : Vyd-vo «LADO», 2013. – T.1. – Vyp. 40. – S. 368–

371 (in Ukrainian)

5. Rajh V. Analysis of personality / V. Rajh ; per. s nem. S. Ju. Romanjuk. – М. : KSP+ ; SPb. : Juventa, 1999. – 333 s. (in Russian)

УДК 378:005.336.2:373.7

Наумова Вікторія Юріївна – старший викладач кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України
E-mail: naumova2006@ukr.net

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ВИЩОЇ ШКОЛИ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано особливості розвитку професійної компетентності викладачів вищої школи в умовах формальної і неформальної освіти. Обґрунтовано роль неформальної освіти щодо післядипломної підготовки викладачів вищої школи. Визначено умови, що впливають на розвиток професійної компетентності викладачів вищої школи. Встановлено, що розвиток професійної компетентності викладачів вищої школи в нашій країні детермінований особливостями державної освітньої політики, історичними, національними, соціальними, культурними чинниками.

Ключові слова: викладач, неформальна освіта, освіта дорослих, професійна компетентність, розвиток, формальна освіта.

Naumova Victoriya – Senior Lecturer of the Department of Philosophy and Adult Education of the Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the State Higher Educational Establishment «University of Education Management» of NAPN of Ukraine
E-mail: naumova2006@ukr.net

PROFESSIONAL COMPETENCE DEVELOPMENT OF HIGHER EDUCATION TEACHERS IN THE CONDITIONS OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION

Annotation. The purpose of the article is to determine and analyze the features of the professional competence development of higher education teachers in conditions of formal and non-formal education.

The conditions of the professional competence development of higher education teachers in the process of the formal and non-formal education in our country is determined by the national education policy, historical, national, social, economic, and cultural factors. An important feature, in our opinion, is a socio-cultural and educational cooperation in the professional competence development of higher education teachers in terms of both formal and informal education.

Key words: *teacher, non-formal education, adult education, professional competence, development, formal education.*

Вступ. Процес модернізації освіти в Україні в умовах інтенсивного розвитку її соціально-економічної співпраці з іншими країнами зумовлює актуалізацію підвищення професійної компетентності фахівців. Зростання ролі людини в сучасних соціокультурних умовах обумовлюється соціально-економічними перетвореннями, підвищенням вимог до соціально-професійної компетентності фахівців, рівнів їхньої готовності до постійного особистісного і професійного самовдосконалення. Сучасні соціокультурні тенденції, з одного боку, детермінують перетворення освіти на соціальний механізм розвитку особистості, з іншого – орієнтують професійну освіту на підготовку фахівців до умов ринку праці. Актуалізується необхідність підвищення якості професійної освіти в умовах її глобалізації, інтернаціоналізації та наростаючих інтеграційних процесів в освітній сфері. З нашої точки зору, викладач вищого навчального закладу формує майбутнього фахівця як конкурентоспроможного працівника, здатного до професійного саморозвитку. Це вимагає постійного оновлення і розвитку його професійної компетентності.

Актуальність проблеми розвитку професійної компетентності викладачів вищої школи в процесі формальної і неформальної освіти посилюється суперечностями між об'єктивною потребою суспільства в викладачах, здатних розв'язувати проблеми професійної діяльності у вищій школі на міжнародному рівні у зв'язку з сучасними тенденціями європейських держав створити в майбутньому загальну систему різнорівневої вищої освіти і наявним рівнем професіоналізму педагогічних кадрів, необхідністю тісної співпраці з європейськими колегами та реальним станом готовності сучасних науково-педагогічних працівників до соціокультурної професійної комунікації.

Аналіз досліджень і публікацій. Загальні питання професійної підготовки й змісту професійної освіти, різнотипні моделі фахівців досліджували відомі українські вчені А. Алексюк, І. Бех, С. Гончаренко, Р. Гуревич, М. Євтух, І. Зязюн, Л. Лук'янова, Н. Ничкало. Важливість підвищення професіоналізму педагогів вищої школи підтверджують праці вчених: Б. Гершунського, О. Гури, І. Драч, В. Олійника, Т. Сорочан. Дослідження сучасних українських науковців О. Аніщенко, О. Василенко, С. Зінченко присвячені обґрунтуванню ролі неформальної освіти в системі освіти різних категорій дорослого населення. Однак дослідження розвитку такого інтегративного утворення, як професійна компетентність викладача, урахування особистісних можливостей дорослих до її удосконалення, не дістало належного висвітлення в вітчизняних наукових дослідженнях.

Мета статті – проаналізувати особливості розвитку професійної компетентності викладачів вищої школи в умовах формальної і неформальної освіти. Для досягнення поставленої мети нами здійснено теоретичний аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури, проведено узагальнення і систематизацію отриманих результатів.

Результати дослідження. Питання вибору методологічної основи (освітньої парадигми) професійної підготовки викладачів і науковців вищої школи висвітлено на державному рівні, зокрема в Державній національній програмі «Освіта» (Україна XXI століття), Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012–2021 рр., Законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», «Про наукову і науково-технічну діяльність» та ін. Ці закони є засадничими для методологічної переорієнтації процесу підвищення професійної компетентності науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів

Теоретичною основою аналізу соціокультурних умов, що впливають на розвиток професійної компетентності викладачів вищої школи у формальній і неформальній освіті, є синтез філософських, психологічних і педагогічних ідей у таких напрямках: філософії сучасної вищої освіти (В. Андрущенко, І. Зязюн, В. Кремень, В. Кудін, В. Луговий); навчально-пізнавальна активність особистості (Б. Ананьєв, І. Гальперін, О. Леонтьєв); професійно спрямоване навчання (С. Гончаренко, Р. Гуревич, І. Зязюн, М. Євтух); з теорії і практики навчання дорослих у формальній і неформальній освіті (О. Аніщенко, О. Василенко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, С. Прийма).

Здійснений аналіз філософської, психолого-педагогічної літератури дозволив стверджувати, що оскільки професійна компетентність викладачів вищої школи має конкретно-історичний характер, її структурне і змістовне наповнення є динамічним і відповідає соціально-економічним умовам розвитку суспільства. Встановлено, що більшість дослідників стосовно умов її розвитку виділяють такі, що пов'язані з особистісною спрямованістю педагога.

Як зазначено у працях [1; 3; 6], сучасна післядипломна освіта викладачів в Україні представлена переважно системою формальної післядипломної педагогічної освіти. Така освіта забезпечує фахове удосконалення педагогів, поглиблення, розширення і оновлення їхньої професійної компетентності.

Слід зауважити, що, професійна підготовка викладача не завжди відповідає вимогам сучасності. Так, реалізація процесу розвитку професійної компетентності викладачів вищої школи включає створення всіх необхідних умов для того, щоб педагог отримував необхідні знання, вміння і навички у зручних формах, часі, а також методах при відповідних термінах навчання [5]. Сьогодення зумовлює

необхідність упровадження неформальної освіти в практику післядипломної підготовки викладачів вищої школи.

Як свідчить дослідження О. Василенко [2, с. 37], неформальна освіта «розглядається як будь-яка організована систематична освітня діяльність, здійснювана за межами традиційної шкільної системи, з метою забезпечити певні форми навчання для певних груп населення, яка відрізняється нетрадиційним підходом до організації навчально-пізнавальної діяльності, високим ступенем гнучкості і різноманітності форм, тісним зв'язком із професійним і соціально-культурним середовищем, всебічним стимулюванням самоосвіти, самовиховання та саморозвитку людини; спрямованістю на будь-які професійні, соціальні, етнічні, вікові групи».

За нашим переконанням, неформальна освіта у контексті післядипломної підготовки викладачів вищої школи характеризуються різноманітністю, наданням права вибору з широкого спектру навчальних курсів, отриманням досвіду шляхом участі у різноманітних проектах, поєднанням активного навчання та професійного розвитку, проектного та проблемного навчання. Неформальна освіта сприяє посиленню професіоналізму викладача вищої школи.

Розвиток професійної компетентності викладачів вищої школи в умовах формальної і неформальної освіти характеризує важливий компонент професійної освіти сучасного педагога впродовж життя. До умов, що забезпечують такий розвиток, нами віднесено: можливість впровадження інноваційного зарубіжного досвіду з урахуванням специфіки національної освіти дорослих в практику післядипломної підготовки викладачів; особистісну готовність педагогів до удосконалення професійної компетентності; створення мережі установ неформальної освіти для дорослих. Водночас на важливості поєднання формальної і неформальної освіти в процесі післядипломної підготовки фахівців з метою підвищення їхньої конкурентоспроможності в умовах ринку праці акцентує увагу й Л. Лук'янова [4].

Отже, важливою особливістю розвитку професійної компетентності викладачів вищої школи в умовах як формальної, так і неформальної освіти, на нашу думку, є соціокультурна й навчальна взаємодія дорослих як суб'єктів процесу розвитку. Таку взаємодію ми розуміємо як систему соціокультурних, освітніх зв'язків, що дозволяє розробляти, адаптувати та пропонувати професійній педагогічній спільноті інноваційні моделі (як зарубіжні, так і вітчизняні) змісту післядипломної підготовки викладачів, управління освітніми процесами в формальній і неформальній освіті дорослих.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати здійсненого дослідження дають підстави стверджувати, що умовами розвитку професійної компетентності викладачів вищої школи в

процесі формальної і неформальної освіти в нашій країні є детермінованість державної освітньої політики історичними, національними, соціальними, економічними, культурними чинниками. У подальшому вважаємо за необхідне розглянути практичні аспекти формальної освіти викладачів вищої школи в контексті розбудови громадянського суспільства глобального масштабу, проаналізувати соціальні особливості адаптації сучасних викладачів до професійної діяльності в іншомувному соціокультурному середовищі, обґрунтувати визнання результатів формальної і неформальної освіти в межах міжнародного співробітництва.

Література

1. Аніщенко О. В. Методика організації і проведення тренінгів з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих / Олена Аніщенко // *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: збірник наук. праць.* – 2015. – 2 (11). – С. 14-20.
2. Василенко О. В. Неформальна освіта дорослих: нове соціально-освітнє явище / О. В. Василенко // *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи.* – 2013. – Вип. 7. – С. 35–44.
3. Волярська О. С. Особливості розвитку освіти дорослих у європейських країнах / О. С. Волярська, О. І. Пастушок // *ScienceRise. Pedagogical Education.* – 2016. – № 7. – С. 51–54.
4. Лук'янова Л. Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Л. Б. Лук'янова; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Ніжин : Лисенко М. М., 2011. – 24 с.
5. Мартіросян О. І. Освіта дорослих у контексті розвитку неперервної освіти / О. І. Мартіросян // *Україна як символ вічних духовних цінностей (історико-педагогічні нариси).* – К.: Міленіум, 2009. – С. 81–90.
6. Ничкало Н. Г. Трансформація професійно-технічної освіти в Україні : [монографія] / Н. Г. Ничкало. – К.: Пед. думка, 2008. –199 с.

Bibliography

1. Anishchenko O. (2015) The method of training and the development of personal and professional qualities of adults / Olena Anishchenko // *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektvy: zbirnyk naukovykh prats.* – Nizhyn. – Vol. 2 (11). – P. 29-34 (in Ukrainian)
2. Vasylenko O. I. (2013) nformal Education for Adults: a new social and educational a phenomenon / Olena Vasylenko // *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektvy: zbirnyk naukovykh prats.* – Nizhyn. – Vol. 7. – P. 35-44 (in Ukrainian)
3. Volyars'ka O. (2016) Features of development of adult education in European countries / O. S. Volyars'ka, O. I. Pastushok // *ScienceRise. Pedagogical Education.* – Vol. 7. – P. 51-54 (in Ukrainian)
4. Luk'yanova L. B. (2011) The concept of adult education in Ukraine / L.B. Luk'yanova ; In-t ped. osvity i osvity doroslykh NAPN Ukrainy. – Nizhyn : Lysenko M. M. (in Ukrainian).
5. Martirosyan O. I. (2009) Adult education in the context of lifelong learning. Ukraine as a symbol of the eternal spiritual values (historical and pedagogical essays) – S. 81 – 90 (in Ukrainian).
6. Nychkalo N. H. (2008) The transformation of vocational education in Ukraine

[monograph] / N. H. Nychkalo. – Kyiv : Ped. Dumka. –199 s. (in Ukrainian).

УДК 347

Онищук Людмила Анатоліївна – доктор педагогічних наук, головний науковий співробітник відділу інновацій та стратегій розвитку освіти Інституту педагогіки НАПН України

E-mail: vldonischuk@voliacable.com

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ КОНСТРУЮВАННЯ ТА РЕАЛІЗАЦІЇ ЗМІСТУ ОСВІТИ

Анотація. У статті здійснено аналіз теоретико-методологічних засад конструювання та реалізації змісту освіти – багаторівневої педагогічної моделі соціального замовлення, яка представляє в предметі дидактики зміст навчання; в контексті дослідження критично осмислено основні теорії змісту освіти – дидактичний формалізм, дидактичний матеріалізм, дидактичний матеріалізм; охарактеризовано сучасні концепції змісту освіти, зокрема такі, як: «Зміст освіти – педагогічно адаптовані основи наук», «Зміст освіти – система знань, умінь і навичок», «Зміст освіти – педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою людській культурі», «Зміст освіти – зміст і результат процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості».

Ключові слова: освіта, зміст освіти, соціальний досвід.

Onishchuk Ludmila – Doctor of Pedagogical Sciences, Head Researcher of the Innovation and Education Development Strategies of the Institute of Education of NAPS of Ukraine

E-mail: vldonischuk@voliacable.com

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASES FOR CONSTRUCTION AND IMPLEMENTATION OF EDUCATIONAL CONTENT

Annotation. In the article the author analyzes the theoretical and methodological principles of designing and implementing educational content (multilevel pedagogical model of social order, which is a learning content in the didactics content). In the context of studies, the author critically analyzes the basic theory of educational content – didactic formalism, didactic materialism, didactic pragmatism. The author characterizes modern conceptions of educational content, such as: «The educational content – pedagogically adapted basics of sciences», «The educational content – a system of knowledge and skills», «The educational content – pedagogically adapted social experience humanity, identical in structure to human culture», «The educational content – the content and result of progressive changes' process in the properties and qualities of person».

Key words: education, education content, social experience.

Вступ. 3 позицій інтересів демократичного суспільства техногенний тип культури, який на особистісному рівні посилює її духовний занепад і деморалізацію, формує нові вимоги до освіти, рівня наукової грамотності та освіченості сучасної людини, актуалізує проблему пошуку диверсифікованих і результативних освітніх систем, що орієнтуються на подолання її професійної та культурної обмеженості [3, с. 16].

Освіченість сучасної людини зумовлюється і залежить від змісту освіти. Його конструювання й реалізація мають спрямовуватися на подолання орієнтації «традиційних освітніх систем на енциклопедичність освіти, надмірну перевантаженість інформаційним і фактологічним матеріалом, який далеко не завжди пов'язаний зі справжніми запитами та потребами особистості й суспільства ...» [4, с. 5].

У контексті заявленого актуальним і доцільним є вивчення проблеми конструювання та реалізації змісту освіти в умовах реформування освітніх систем та аналізу його теоретико-методологічних засад.

Аналіз досліджень і публікацій. Проблеми конструювання та реалізації змісту освіти присвячені роботи вітчизняних і зарубіжних учених. Зокрема, концептуальні засади глобальної освіти висвітлено в працях М. Бургіна, Б. Гершунського, В. Загв'язинського, В. Краєвського, В. Кричевського, А. Ліфєрова та ін.; педагогічні аспекти синергетичного підходу до проблем освіти розкрито в дослідженнях В. Маткіна, О. Разумовського, О. Суббето та ін.; цілі й завдання навчання за освітніми рівнями ЗСО, їх змістове й організаційно-методичне наповнення, наступність і взаємозв'язки між ними обґрунтовано в працях Н. Бібік, Л. Дольнікової, В. Леднева, І. Лернера, О. Савченко, М. Скаткіна та ін.); результати зарубіжних прогностичних досліджень в освіті науково-дослідних організацій і центрів (Інститут із вивчення й планування освіти в Гамбурзі (за ініціативою ЮНЕСКО); Міжнародне бюро з освіти в Женеві; Науково-дослідний педагогічний центр у Парижі, Міжнародний Банк реконструкції та розвитку у Вашингтоні; Асоціація майбутнього дослідження у США; Інститут міжнародних педагогічних досліджень у Франкфурті-на-Майні в Німеччині тощо) використано вітчизняними вченими в процесі конструювання й реалізації змісту освіти.

Мета статті полягає в аналізі теоретико-методологічних засад конструювання та реалізації змісту освіти – багаторівневої педагогічної моделі соціального замовлення, яка представляє в предметі дидактики зміст навчання. У процесі вивчення досліджуваної проблеми використано комплекс теоретичних методів і характеристик, зокрема: теоретичні методи-операції: аналіз і синтез, абстрагування і конкретизація, порівняння, узагальнення, формалізація, аналогія, моделювання.

Результати дослідження. Вивчення проблеми конструювання та

реалізації змісту освіти в умовах реформування освітніх систем, аналіз та критичне осмислення його теоретико-методологічних засад зумовили необхідність розкриття ознак і властивостей таких понять, як «освіта» та «система освіти». Згідно з традиційним визначенням поняття «освіта» розглядається як досвід людства, що передається для засвоєння одним поколінням іншому; структурний елемент процесу навчання; спеціально відібраний для засвоєння учнями об'єм знань, умінь і навичок.

У сучасній довідковій літературі поняття «освіта» тлумачиться як духовне обличчя людини, яке формується під впливом моральних і духовних цінностей, які є надбанням її культурного кола, а також процес формування, самовиховання, впливу, шліфування, тобто процес формування обличчя людини [2, с. 241]; процес і результат засвоєння особистістю певної системи наук знань, практичних умінь і навичок і розв'язаного з ними того чи іншого рівня розвитку її розумово-пізнавальної і творчої діяльності, а також морально-естетичної культури, які сукупно визначають соціальне обличчя та індивідуальну своєрідність цієї особистості. Освіта є однією з найширших педагогічних категорій, яка має цілісну, поліфункціональну та полісмыслову структуру. ...» [2, с. 614].

Зміст освіти в педагогічній науці і практиці розглядається як соціально та особистісно детерміноване, зафіксоване в педагогічній науці уявлення про соціальний досвід, який має засвоїти підростаюче покоління. Іншими словами, як педагогічна модель соціального досвіду. Кожен з етапів розроблення такої моделі має відповідати визначеному рівню конструювання змісту освіти.

Зміст освіти – система наукових знань, умінь і навичок, оволодіння якими забезпечує всебічний розвиток розумових і фізичних здібностей суб'єктів освітньої діяльності, формування їхнього світогляду, моралі і поведінки, підготовку до суспільного життя та праці. Зміст освіти вміщує елементи соціального досвіду, нагромадженого людством, а саме: знання про природу, суспільство, техніку і способи мислення; досвід здійснення відомих способів діяльності, що втілюється разом зі знаннями в уміннях і навичках особистості, яка його засвоїла; досвід творчої, пошукової діяльності щодо вирішення нових проблем, які постають перед суспільством, потребують самостійного перетворення раніше засвоєних знань і вмінь у нових ситуаціях, формування нових способів діяльності на основі вже відомих; досвід ціннісного ставлення до об'єктів або засобів діяльності людини, його вияв на формування ставлення до навколишнього світу, інших людей.

Теоретична модель змісту освіти має п'ять рівнів формування. Три з них – рівень загального теоретичного уявлення, рівень навчального предмета (навчальної дисципліни) та рівень навчального змісту - відносяться до змісту, що проектується. На кожному рівні зміст освіти представлено як систему відповідно до основних її характеристик – складу, структури і функцій. Це знання про основні її елементи, зв'язки між

ними та їх ролі в освіті. На кожному наступному рівні вони приймають все більше конкретний вид.

На першому рівні формування змісту освіти встановлюється, що два елементи соціального досвіду (ці два елементи змісту освіти – знання та способи діяльності – в кінцевому результаті стають знаннями, вміннями та навичками для кожного суб'єкта учіння) необхідно включити в зміст освіти і відповідно до Державного освітнього стандарту визначити мінімум знань і вмінь, яким має оволодіти суб'єкт учіння; з'ясовуються «допредметні» зв'язки між різними елементами. Вони конкретизуються на другому рівні як міжпредметні зв'язки, знання й уміння «розподіляються» за предметами і приймають більш конкретну форму. На третьому рівні вони включаються в підручники, навчально-методичні матеріали, тести, завдання, вправи тощо.

На четвертому й п'ятому рівнях реалізується зміст освіти. Зокрема, на четвертому рівні взаємодіють суб'єкти учіння; зміст освіти відображається не в проєкті, а реалізується в процесі навчання; на п'ятому рівні зміст освіти як кінцевий результат навчання стає надбанням особистості суб'єкта учіння.

Відправним пунктом процесу конструювання та реалізації змісту освіти є освітні цілі, які відображені в термінах філософії, соціології та засобах масової інформації; наступним – їх конкретизація через психологічне уявлення про ті якості особистості, якими має володіти освічена людина. З позицій системного підходу на початковому етапі конструювання змісту освіти необхідно сформувати загальне теоретичне уявлення про такий зміст освіти, в якому не було б пропущено будь-що істотне в педагогічних цілях. Зміст освіти на цьому рівні – це уявлення про склад (елементи), структуру (зв'язок між елементами) та функції соціального досвіду, який передається. У загальному вигляді на цьому рівні необхідно встановити, чому необхідно та чому можна вчити суб'єктів навчально-виховного процесу; виокремити кожний елемент змісту, що відображає певну ціль.

Зміст освіти, який за структурою відповідає соціальному досвіду, складається з чотирьох основних елементів: досвіду пізнавальної діяльності, який зафіксовано у формі її результатів – знань; досвіду здійснення відомих способів діяльності – у формі умінь і навичок діяти за взірцем; досвіду творчої діяльності – у формі вмінь приймати нестандартні рішення в проблемних ситуаціях; досвіду здійснення емоційно-ціннісного ставлення – у формі особистісних орієнтацій. Означені елементи утворюють структуру змісту. Вони пов'язані між собою таким чином, що кожний попередній елемент є передумовою для переходу до наступного. Такі ж характеристики системи, якими є склад, структура, функції, зберігаються і на інших рівнях.

Зміст освіти на рівні навчального предмета (навчальної дисципліни) (уявлення про те, чому необхідно вчити) стає більш

конкретним: на цьому рівні визначаються лише ті сфери соціального досвіду, якими мають оволодіти суб'єкти учіння.

Окрім того, в процесі конструювання змісту навчального предмета (навчальної дисципліни) необхідно враховувати не лише логіку науки, а й умови перебігу та закономірності процесу навчання, в якому він реалізується. Елементи змісту освіти, визначені на першому рівні і представлені на другому, реально наповнюються на рівні навчального матеріалу. Конкретні знання, вміння і навички, а також пізнавальні задачі і вправи складають зміст підручників, посібників та інших матеріалів.

Вищезазначені рівні розроблення змісту освіти складають зміст педагогічної моделі соціального досвіду, яку необхідно матеріалізувати в процесі навчання та закріпити в свідомості суб'єктів учіння.

Зміст освіти висвітлюється не лише в наукових працях з методики викладання окремих навчальних предметів, а й у нормативних матеріалах – програмах, планах, стандартах, методичних рекомендаціях тощо. У процесі конструювання змісту навчального предмета (навчальної дисципліни) вирішальне значення відіграє його функція в загальній освіті (функція навчального предмета (навчальної дисципліни), яка визначається освітніми цілями).

Конструювання та реалізація змісту освіти потребує критичного осмислення сучасних концепцій змісту освіти, зокрема таких, як: «Зміст освіти – педагогічно адаптовані основи наук», «Зміст освіти – система знань, умінь і навичок», «Зміст освіти – педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою людській культурі». «Зміст освіти – зміст і результат процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості». Приводимо загальну характеристику кожної з них.

Концепція «*Зміст освіти – педагогічно адаптовані основи наук*» орієнтує суб'єктів учіння на залучення до науки й виробництва. Згідно з цією концепцією провідними принципами відбору й конструювання змісту освіти є загальні методи і принципи побудови знань, які, перш за все, властиві природничим і точним наукам. Ця концепція характеризується як технократична, скієнтична, яка є продовженням теорії дидактичного матеріалізму.

Концепція «*Зміст освіти – система знань, умінь і навичок*», вміщує положення, в яких означені ЗУНи, які мають бути засвоєні суб'єктами учіння, досвід творчої діяльності та досвід емоційно-ціннісного ставлення до світу. Знання, вміння та навички, що становлять основи наук і відповідних навчальних предметів (дисциплін), є необхідними для життя та діяльності в соціумі (М. Данилов, Б. Єсіпов, В. Онищук та ін.).

Концепція «*Зміст освіти – педагогічно адаптований соціальний досвід людства, тотожний за структурою людській культурі*». Згідно з цією концепцією зміст освіти ізоморфний соціальному досвіду. Він складається з чотирьох структурних елементів: досвід пізнавальної діяльності (результат-знання); досвід репродуктивної діяльності – у формі

способів щодо її здійснення (умінь, навичок); досвід творчої діяльності – у формі проблемних ситуацій, пізнавальних задач тощо; досвід реалізації емоційно-ціннісного ставлення (І. Лернер, М. Скаткін, В. Краєвський).

Концепція «Зміст освіти – зміст і результат процесу прогресивних змін властивостей і якостей особистості». Згідно з цією концепцією перелік загальноосвітніх курсів визначається структурою наукової галузі, що вивчається (жива і нежива природа, людина, суспільство, системи і структури, техніка і технологія тощо), та структурою діяльності, що відображається в інваріантних аспектах культури особистості – пізнавальної, комунікативної, естетичної, моральної, трудової, фізичної (В. Лєднєв).

Концепція «Зміст освіти – освітнє середовище, що забезпечує особистісний освітній рух учня та його прирощення». Згідно з цією концепцією зміст освіти ділиться на зовнішній – середовище; внутрішній – той, що створюється самостійно в процесі взаємодії із зовнішнім освітнім середовищем. Зовнішній і внутрішній зміст освіти не співпадають. Діагностиці та оцінюванню підлягає прирощування освіти за певний навчальний період (В. Хуторський).

Теоретичним підґрунтям конструювання та реалізації змісту освіти є основні теорії змісту освіти – дидактичний формалізм, дидактичний матеріалізм, дидактичний матеріалізм. Приводимо їх загальну характеристику.

Дидактичний формалізм (Геракліт, Цицерон, Локк, Песталоцці, Кант, Герbart) спирається на філософію раціоналізму, яка стверджує, що джерелом знань є розум. Представники дидактичного формалізму вважали, що: оволодіння фактичними знаннями не є важливим для розвитку розуму; необхідно, перш за все, розвивати розум і здібності людини.

Дидактичний матеріалізм (Я. Коменський, Г. Спенсер). За переконаннями представників цієї теорії основною метою закладу освіти є передача якомога більшого об'єму знань із різних галузей науки. Енциклопедична модель навчання Я. Коменського користувалася особливою популярністю в ХІХ ст. Вона зберігається і сьогодні разом з однією зі своїх проблем – перевантаженням суб'єктів учіння зайвою інформацією.

Дидактичний прагматизм (Дж. Дьюї, І. Кершенштайнер). Розробники цієї теорії вважали, що освіта є неперервним процесом реконструкції досвіду. Джерело змісту освіти криється не в окремих предметах, а в громадській та індивідуальній діяльності суб'єктів учіння. Дж. Дьюї, І. Кершенштайнер поняття «зміст освіти» розглядали як міждисциплінарну систему знань, засвоєння яких потребує від суб'єктів учіння колективних зусиль щодо вирішення поставлених задач, практичних дій, ігрових форм занять, індивідуальної самостійності[3, с. 18].

Загальновідомо, що основним компонентом освіти є знання. Вони узагальнюють у собі накопичений досвід людства у вигляді фактів правил, висновків, закономірностей, ідей, теорій, якими володіє наука. Виділяють такі види знань: основні терміни і поняття, без яких неможливо зрозуміти жодного тексту та висловлювання; факти повсякденної дійсності та наукові факти, без знання яких неможливо зрозуміти закони науки, формувати переконання, доводити та обстоювати ідеї; основні закони науки, що розкривають зв'язки між різними об'єктами та явищами дійсності; теорії, що містять систему наукових знань про певну сукупність об'єктів, методи пояснення та передбачення явищ певної предметної галузі; знання про способи діяльності, методи пізнання та історії здобуття знань (методологічні знання); знання про норми ставлення до різних явищ життя (оцінювальні знання). Означені види знань поділяють на теоретичні (поняття, системи понять, абстракції, теорії, гіпотези, закони, методи науки) й фактичні (одиничні поняття (знаки, цифри, букви, географічні назви, історичні постаті, події).

Серед знань, які мають засвоїти суб'єкти учіння, особлива роль належить тим, що відображають способи діяльності і використовуються на практиці. Вони мають алгоритмічний характер (наприклад, знання про способи і порядок виконання арифметичних дій). У навчальних предметах вони оформлені у вигляді правил. Освітня функція навчання повинна забезпечити повноту знань, що визначається рівнем засвоєння передбаченої навчальною програмою інформації з кожної навчальної дисципліни, яка необхідна для розуміння основних ідей; істотних причинно-наслідкових зв'язків; системність знань, їх упорядкованість, щоб будь-яке знання впливало з попереднього і прокладало шлях для наступного; усвідомленість знань, що полягає в розумінні зв'язків між ними, прагненні самостійно постійно поповнювати їх; дієвість знань, що передбачає вміння оперувати ними, швидко знаходити варіативні способи застосування їх у мінливій ситуації.

Висновки. Аналіз змісту освіти як педагогічної моделі соціального досвіду дали можливість з'ясувати, що засади «олюдненої» освіти хвилювали педагогічну громадськість навіть тоді, коли не було умов для її реалізації. Філософське осмислення педагогічної науки та освітньої практики, орієнтація на розвиток особистості, відмова від авторитаризму в педагогічному спілкуванні, проблемне навчання, культурологічний і компетентнісний підходи до побудови змісту освіти – це основні прояви цього процесу, які повною мірою відповідають настановам гуманістичного мислення.

Зміст освіти має відповідати соціальному замовленню суспільства, забезпечувати наукове й практичне значення навчального матеріалу, детерміновану єдність у процесі конструювання та реалізації змісту освіти з позиції навчальних предметів (дисциплін), що вивчаються, враховувати реальні можливості процесу навчання та забезпечувати

соціально.

Класики радянської дидактики І. Лернер і М. Скаткін підкреслювали, що головною соціальною функцією освіти є передача досвіду, накопиченого попередніми поколіннями людей. Означену функцію покладено в основу конструювання та реалізації змісту освіти значної частини концепцій, навчальних програм і підручників. Розробникам змісту освіти на рівні навчального предмета (навчальної дисципліни) слід пам'ятати, що не всі навчальні предмети (навчальні дисципліни) представляють основи наук (немає таких наук, як «література», «іноземна мова»); такі навчальні предмети (навчальні дисципліни), як фізика, хімія, історія тощо не є копією відповідних наук.

Література

1. Большой энциклопедический словарь. – 2-е изд., Б 79 перераб. и доп. – М.: Большая Российская Энциклопедия; СПб: Норинт, 2000. – 1456 с.
2. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; голов. ред. В.Г. Кремень. – К.: Юрінком Інтер, 2008. – С. 241, 614.
3. Онищук Л.А. Фундаментальність - категорія якості та освіченості сучасної людини / Онищук Людмила Анатоліївна // Шлях освіти: науково-методичний журнал. – К, 2011. – № 2 (60). – С. 15-19.
4. Прийма С.М. Система відкритої освіти дорослих: теоретико-методологічні засади проектування і функціонування: монографія / С.М. Прийма. – Мелітополь: Видавництво МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – 324 с.

Bibliography

1. Large Encyclopedic Dictionary (2000). – 2-e izd., B 79 pererab. i dop. – M.: Bol'shaja Rossijskaja Jenciklopedija; SPb: Norint. – 1456 s.
2. Encyclopedia of education / Akad. ped. nauk Ukrajinu; gholovnyj red. V.Gh. Kremenj (2008). – K.: Jurinkom Inter. – 1040 s.
3. Onyshhuk L.A. (2011) Fundamentality is the Category of Quality and Education of Modern Man / Onyshhuk Ljudmyla Anatolijivna // Through Education, Scientific and Methodological Magazine. – K. – № 2 (60). – S. 15-19 (in Ukrainian)
4. Pryjma S.M. (2015) Opened Adult Education: Theoretical and Methodological Principles of Design and Operation / S.M. Pryjma. – Melitopolj: Vydavnyctvo MDPU im. B. Khmeljnjcjkogho. – 324 s. (in Ukrainian)

УДК 371

Щербак Ольга Іванівна – доктор педагогічних наук, доцент, член-кореспондент НАПН України, директор Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка

E-mail: college@kppk.com.ua

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ НЕПЕРЕРВНОСТІ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті проаналізовано проблему освіти дорослих у контексті навчання впродовж життя. Обґрунтовано функції неперервної

освіти, охарактеризовано періоди її розвитку. Акцентовано увагу на необхідності розроблення нормативно-правової бази освіти дорослих, професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з різними категоріями дорослих, сприяння розвитку наукових досліджень з різних аспектів формальної і неформальної освіти дорослих. Наголошено на доцільності інформаційної підтримки освіти впродовж життя.

Ключові слова: освіта дорослих, неформальна освіта, навчання впродовж життя, Національна рамка кваліфікацій.

Shcherbak Olha – doctor of pedagogical sciences, associate professor, corresponding member of NAPS of Ukraine, Director of the Kyiv Professional and Pedagogical College named after Anton Makarenko

E-mail: college@kppk.com.ua

ADULT EDUCATION IN THE CONTEXT OF LIFELONG LEARNING

Annotation. In the paper the problem of adult education in the context of lifelong learning has been analyzed. The functions of lifelong learning have been substantiated and periods of its evolution have been characterized. The attention was drawn to the necessity of the legal framework development for the adult education, professional training of the teaching staff for work with different groups of adults and promoting scientific research on various aspects of formal and non-formal adult education. The expediency of informational support for lifelong learning has been emphasized.

Key words: adult education, non-formal education, lifelong learning, National qualifications framework.

Вступ. Швидкоплинність й ускладнення процесів сучасного життя за загальної тенденції його збільшення для кожної окремої людини об'єктивно зумовлюють необхідність формування особистості, здатної до сприйняття і здійснення перетворень, налаштованої на усвідомлення змінності світу як природної норми та безперервного підвищення свого компетентісно-кваліфікаційного рівня. Важливим чинником, що сприяє розв'язанню цієї проблеми, є освіта дорослих, функціонування й розвиток якої має свою змістову і формальну специфіку, зумовлену особливостями контингенту осіб, які потребують навчання [1, с. 4].

Аналіз досліджень. Різні аспекти філософії неперервної освіти висвітлено в працях В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Лутая, дидактики професійної освіти – А. Алексюка, С. Архангельського, Ю. Бабанського, В. Бондаря, С. Гончаренка, І. Лернера, А. Матюшкіна, П. Підкасистого та ін. Концептуальні засади професійної підготовки майбутніх фахівців висвітлено у працях С. Батишева, Р. Гуревича, О. Дубасенюк, А. Кирсанова, А. Лігоцького, Н. Ничкало, І. Смирнова та ін.

Результати дослідження. Державна політика України щодо неперервної освіти ґрунтується на урахуванні світових тенденцій розвитку освіти у контексті соціально-економічних, соціокультурних, технічних, технологічних змін. Положення щодо неперервності освіти як процесу, що триває усе життя, в якому важливу роль відіграє поєднання індивідуальних і соціальних аспектів, – стало провідним у документі ЮНЕСКО від 1972 р. «Навчатися, щоб жити». У 1974 р. на основі положень цієї доповіді прийнято рішення ЮНЕСКО, яке визначило неперервність освіти основним принципом її реформування, коли освіта стає не тільки засобом, а й метою розвитку людини. За таких умов центральною фігурою в освіті стає людина, а провідною метою – формування умінь, необхідних для виконання різних функцій: набуття знань, самовираження й розвитку соціальних зв'язків і умінь діяти.

Аналізуючи сучасні тенденції і проблеми неперервної професійної освіти, Н. Г. Ничкало підкреслює, що цілком закономірним є відображення різних аспектів розвитку світових тенденцій у багатьох міжнародних акціях, деклараціях, конвенціях, рішеннях та інших документах міжнародних організацій, зокрема ООН, ЮНЕСКО, міжнародної праці. Так, у 1990 р. під час конференції в Таїланді ЮНЕСКО разом з організаторами-партнерами проголосили Міжнародну ініціативу «Освіта для всіх». У 1997 р. на П'ятій Всесвітній конференції з проблем освіти дорослого населення запропоновано нову стратегію створення можливостей для навчання впродовж усього життя. У цьому ж році Генеральна конференція ЮНЕСКО прийняла велику програму «Освіта для всіх упродовж життя».

Неперервна освіта – 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 [2, с. 62].

Наразі в Україні на різних рівнях обговорюються концептуальні засади освіти дорослих, питання неперервної (упродовж всього життя) освіти і навчання. Ці питання було актуалізовано у рекомендаціях Другого міжнародного конгресу з технічної і професійної освіти «Неперервна освіта і підготовка кадрів: міст у майбутнє», який відбувся 26 -30 квітня 1999 року у м. Сеул (Республіки Корея). Рекомендації називалися «Технічна і професійна освіта і навчання: погляд для 21 століття». Вони спрямовані на забезпечення нового ставлення до освіти і навчання, яке вимагає, того, щоб кожна людина відчувала свою відповідальність за навчання упродовж життя. Йдеться про те, що молоді люди, які закінчили навчальні заклади, отримавши певні знання і уміння, готові продовжувати навчатися упродовж всього життя; ті, хто закінчив школу з низьким рівнем знань, має можливість отримати

другий шанс придбати знання і компетенції, в яких у них є потреба; кожна людина має доступ до навчання упродовж всього життя, не дивлячись на вік, стать, трудовий статус, етнічну приналежність, економічний і соціальний стан, місце проживання, сімейний стан чи неможливу працездатність. Для цього навчання, орієнтоване на попит, повинно стати контактним і добре інтегрованим, що забезпечуватиметься діалогом і тісною співпрацею між всіма заінтересованими сторонами. Це сприятиме загальному визнанню важливості формування системи неперервного упродовж всього життя навчання, кращої координації дій.

На думку Н. Грами, витоки ідеї неперервності освіти треба шукати у загальному понятті неперервності та ідеї навчання упродовж життя, запропонованому Я. Коменським, який наголошував, що кожний вік людини підходить для навчання. Відповідно до принципу історизму Н. Грама (1996) вважає за доцільне виокремлювати три періоди розвитку неперервної освіти:

Перший – період теоретичного становлення неперервної освіти, коли його представники розробили систему післяшкільної освіти дорослих з метою усунення прогалин шкільного навчання.

Другий період (60-ті –70-ті роки минулого століття) характеризувався концептуальними змінами, які полягали у нових підходах до змісту неперервної освіти й розглядали її вже не тільки як галузь навчання дорослих, а як усю систему народної освіти відповідно до суспільно-економічних змін. У зміст поняття було включено не тільки комплекс форм навчання і виховання, коригування недоліків шкільного навчання, а передусім передбачалося неперервне навчання дорослих на трьох рівнях: низькому, середньому і вищому, а у разі потреби – задоволення культурних вимог поза всяким рівнем.

Третій період – (від 70-х років і дотепер) характеризується віднайденням шляхів щодо досягнення більш однозначного тлумачення суті поняття «неперервна освіта» як засобу поліпшення «якості життя», що надає можливість особистості адаптуватися до існуючих умов життя, сприяє її мобільності, допомагає пристосуватися до безробіття, інфляції, конкуренції тощо.

Аналіз визначення дефініції «неперервна освіта» дав змогу В. Олійнику дійти висновку, що переважна більшість означень базуються на тезі, яка показує неперервну освіту як цілеспрямований, послідовний процес, який супроводжує все людське життя. На підставі узагальнень вчений обґрунтовує розгорнуте визначення категорії неперервної освіти як закономірність суспільного розвитку, в якому процес освіти кожного індивіда як самоцінності є основним ресурсом створення справді гуманістичного суспільства. Окрім того вчений наголошує, що на концептуальну основу неперервної освіти, формування якої відбувається у площинах технократичного та

гуманістичного підходів, основний вплив здійснюють лише ті суперечності, що мають місце в межах простору взаємодії інтересів індивіда та держави.

З часом сфера освіти дорослих виділилась із загальної системи неперервної освіти і поділилася на три основні «гілки» освітньої діяльності: базову освіту, систему підвищення кваліфікації і перепідготовки кадрів, додаткову освіту. Особливістю роботи з дорослими є необхідність врахування факторів, що допомагають долати сформовані в їхній свідомості негативні стереотипи щодо опанування новими знаннями, професійними навичками і вміннями. Тому ефективність навчання дорослих значною мірою залежить від таких факторів: створення умов для багаторівневого їх самовизначення; організація освітнього процесу з опорою на принципи, що дають змогу долати стереотипи і бар'єри сприйняття; навчання дорослих ефективним методам освітньої діяльності; створення атмосфери, спроможної знімати напругу і тривогу, пов'язану із залученням їх в освітню діяльність тощо.

Як відомо, в андрагогічних моделях навчання суттєво змінюється роль викладача, і це дає змогу по-іншому дивитися на спрямування та організаційну структуру навчання в системі фахового зростання педагогічних кадрів, оцінювати його ефективність, визначати шляхи вдосконалення управління ним. У цьому зв'язку однією з провідних тенденцій, яка сьогодні набуває все більшого значення, є посилення уваги до психологічної складової підвищення кваліфікації в дещо іншому ракурсі. Так, якщо традиційно ця психологічна складова розглядалась переважно як певна сукупність психологічних знань, навичок та умінь, що повинен мати (і отже регулярно оновлювати) педагогічний працівник, то на сьогодні основну увагу науковців привертають ті вікові та професійні зміни, що відбуваються з людиною упродовж життя (за В. Олійником).

Неперервна освіта може виконувати важливі функції, що взаємопов'язані й доповнюють одна одну, а саме: соціокультурну, розвивальну; загальноосвітню, компенсаторну; адаптивну; економічну [3, с. 152-164].

Вважаємо за доцільне наголосити, що в умовах стрімкого інформаційно-технологічного розвитку, посилення інтеграційних процесів функції неперервної освіти значно розширюються. Її системоутворювальним чинником стає суспільна потреба в постійному розвитку кожної людини.

Як свідчить аналіз розвитку систем освіти в країнах Європейського союзу, об'єктивною реальністю інтеграційних процесів є певна конвергенція, що особливо виявляється в системах професійної освіти, які безпосередньо пов'язані з ринками праці й економічним розвитком єдиної Європи. Водночас конвергенція обмежується

чинниками локалізації, які закладені у національні системи професійної освіти у вигляді традицій, загальнокультурних установок і особливостей.

Отже, дослідники роблять висновок, що усі національні системи освіти країн Європейського Союзу наразі мають спільні проблеми. Серед найважливіших спільних проблем, на думку О. М. Олейникової, можна виокремити дві [4, с. 252]: зниження попиту з боку молоді на навчання математичних і природничонаукових спеціальностей, причому кількість жінок, які обирають ці галузі навчання, як правило, нижча, ніж їхня загальна частка у населенні країни; високий рівень відсіву із середньої школи у більшості країн ЄС, що викликало необхідність розроблення різних цільових програм базової і початкової професійної освіти і навчання для цієї категорії молоді, які фінансуються державою. Ці програми покликані зменшити приблизно на 50 % кількість громадян у віці 18–24 роки, які мають тільки загальну середню освіту і не продовжують освіту або навчання.

Проблема неперервної освіти і навчання упродовж життя у сучасній соціально-економічній ситуації України набула особливої актуальності. Це обумовлено тим, що динаміка кон'юнктури ринку диктує необхідність підвищення кваліфікації чи перепідготовки громадян упродовж їх трудової діяльності в професійно-технічних навчальних закладах чи у системі професійного навчання безпосередньо на виробництві, яка має тенденцію надалі розвиватися, як частина неперервного навчання упродовж всього життя.

Таким чином, неперервну освіту і навчання упродовж життя ми маємо розглядати як невід'ємну частину загальної системи освіти, яка, на жаль, має комплекс проблем, пов'язаних з її функціонуванням і розвитком. Це постійна недостатність фінансування, надмірна централізація, яка зберігається, недостатні стимули для збільшення інвестицій в професійну освіту, небажання багатьох роботодавців займатися навчанням своїх працівників, особливо у сфері малого і середнього бізнесу тощо.

Проаналізуємо більш детально деякі проблеми, пов'язані з формуванням і розвитком системи неперервної освіти і навчання, пріоритетом яких є освіта дорослих. По-перше, йдеться про відсутність нормативно-правової бази. У більшості розвинутих країн прийняті і на практиці реалізуються законодавчі акти, орієнтовані на неперервну упродовж життя освіту і навчання. Необхідно ініціювати нові законодавчі акти, враховуючи зростаючі вимоги роботодавців до якості кваліфікацій і компетенцій працівників, необхідність забезпечення їх навчання упродовж життя, світові тенденції розвитку професійної освіти і навчання. Без сумніву, назріла потреба у прискоренні розроблення закону «Про освіту дорослих», нової редакції Закону «Про

професійну освіту» та ін.

По-друге, недостатнім є розвиток теоретичних основ неперервної освіти і навчання упродовж життя. Навчання працюючого населення, яке поповнюється також і за рахунок випускників навчальних закладів, практично продовжує будуватися на традиційних педагогічних принципах, розроблених на основі досвіду навчання дітей, що суттєво знижує його ефективність. Водночас воно має ґрунтуватися на специфічних принципах і технологіях, що враховують соціально – психологічні особливості дорослих, на концепції вільного чи «відкритого» навчання, розвиватися в рамках неперервного навчання. Для розроблення теоретичних, методологічних, технологічних, науково-методичних основ неперервної освіти і навчання упродовж життя науковим установам необхідно розгорнути цільові фундаментальні і прикладні дослідження проблем, яким в усьому світі приділяється значна увага.

По-третє, важливого значення набуло питання щодо проведення незалежної оцінки якості знань, вмінь та навичок громадян, які здобули їх у процесі трудової діяльності чи неформальній освіті. Сьогодні така практика існує в переважній більшості європейських країн, і вона досягає позитивних результатів (наприклад, у Німеччині, Іспанії, Данії, Нідерландах, Франції). Це обумовлено необхідністю покращання якості професійної освіти, надання можливості кожній особі підтвердити рівень своєї кваліфікації, здобутої різними шляхами. Тому слід на законодавчому рівні забезпечити створення незалежних атестаційних органів та визнання неформального навчання.

По-четверте, необхідне інформаційне забезпечення системи неперервної освіти упродовж життя. Без сумніву, ця сфера не може ефективно розвиватися без створення баз даних, забезпечення сучасною технікою інформаційних потоків, використання комп'ютерних технологій, включаючи Інтернет. Фактичний стан справ показує, що сьогодні відсутнє інформування зацікавлених сторін, зокрема, органів освіти і науки та безпосередньо навчальних закладів, про потреби в навчанні працюючого населення. Це питання можна було б врегулювати, передбачивши розроблення та затвердження порядку, який би визначав джерела інформації, перелік основних даних, головних провайдерів освітніх послуг і користувачів, терміни подання інформації тощо.

По-п'яте, підвищення ефективності потребує система соціального партнерства. В умовах змін соціальних відносин працівників, роботодавців і держави настає необхідність радикального перегляду механізмів партнерства заінтересованих сторін, що викликано потребою підвищення вимог до якості робочої сили. Незважаючи на певні досягнення в стосунках між соціальними партнерами різних рівнів, вони потребують більшої результативності і

впливу на формування системи неперервної освіти упродовж життя і навчання, в тому числі освіти дорослих. Враховуючи, що партнерство є вагомим інструментом вирішення проблем якості робочої сили, необхідно нарешті законодавчо визначити роль та завдання соціальних партнерів.

Перед Україною постало завдання щодо формування єдиної національної системи кваліфікацій, яке відповідно до урядової стратегії реформ і суспільної консолідації є пріоритетом розвитку системи вітчизняної освіти. Національна рамка кваліфікацій, що затверджена постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. №1341 «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій», яка обговорювалась і узгоджувалась із соціальними партнерами, є одним із документів нової системи нормативно – правового забезпечення взаємозв'язку сфер освіти і праці, орієнтованої на подальше реформування освіти і навчання. Це передбачає орієнтацію на результати навчання; орієнтацію на попит роботодавців та потреби особистості, сприяння навчанню упродовж життя.

Задоволення потреб працюючого дорослого населення шляхом участі у різних формах навчання на виробництві чи на договірній основі у навчальному закладі ми маємо розглядати як неперервний освітній процес, який має носити випереджувальний характер, орієнтований на розвиток виробництва, що забезпечуватиме конкурентоздатність як працівників так і виробленої ними продукції та послуг.

Висновки. Освіта дорослих потребує нових підходів до підготовки та підвищення кваліфікації педагогічного персоналу, який займається навчанням дорослих, сприяння розвитку наукових досліджень з проблем освіти дорослих, орієнтованих на їх практичну діяльність. Особливої актуальності набуло теоретико-методологічне й дидактичне обґрунтування підготовки педагога-андрагога для навчання дорослих, а також педагогічного персоналу для навчання на виробництві. Відповідальна і рівноправна участь у формуванні та розвитку системи освіти дорослих партнерів, взаємодія всіх зацікавлених сторін сприятимуть приведенню професійно-кваліфікаційного рівня дорослого населення у відповідність до потреб ринку праці.

У подальшому доцільним є вивчення міжнародного досвіду освіти дорослих, навчання упродовж життя і поглиблення міжнародних зв'язків у галузі формальної і неформальної освіти дорослих.

Література

1. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
2. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий

термінологічний словник / О.В. Аніщенко, Л.Б. Лук'янова. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2014. – 108 с.

3. Ничкало Н.Г. Неперервна професійна освіта: міжнародний аспект / Н.Г. Ничкало // Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: Монографія / За ред І. А. Зязюна. – К.: Віпол, 2000. – С. 29–36.

4. Олейникова О.Н. Основные тенденции развития и современное состояние профессионального образования в странах Европейского Союза: монография / О.Н. Олейникова. – Казань: Институт среднего профессионального образования РАО, 2003. – 252 с.

Bibliography

1. Conception of education of adults is in Ukraine / Ukl.: Luk'yanova L.B. – Nizhy'n: PP Ly'senko M.M., 2011. – 24 s. (in Ukrainian)

2. Luk'yanova L.B., Anishchenko O.V. Adult education: a brief glossary of terms / O.V. Anishchenko, L.B. Luk'yanova. – K.; Nizhy'n: Vy'davec' PP Ly'senko M.M., 2014. – 108 s. (in Ukrainian)

3. Ny'chkalo N.G. Continuing professional education: international aspect / N.G. Ny'chkalo // Neperervna profesijna osvita: problemy, poshuky, perspekty'vy: Monografiya / Za red I. A. Zyazyuna. – K.: Vipol, 2000. – S. 29–36 (in Ukrainian)

4. Oleynikova O. N. Main trends of development and contemporary state of the professional education in the developing European Union countries: monograph / O.N. Oleynikova. – Kazan: Institut srednego professionalnogo obrazovaniya RAO, 2003. – 252 s. (in Russian)

Розділ II

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

УДК 371

Hnatiuk Michał – *nauczyciel przedmiotów ogólnotechnicznych w Centrum Kształcenia Zawodowego i Ustawicznego Nr 1 w Przemyśle*

E-mail: hnatiuk@op.pl

KRÓTKI OPIS PORÓWNAWCZY SZKOLNICTWA WYŻSZEGO W POLSCE I UKRAINIE

Podsumowanie. *Dokonano porównania szkolnictwa wyższego w Polsce i Ukrainie. Przywołano dokumenty oświatowe, które wprowadziły istotne zmiany jakościowe do szkolnictwa wyższego oraz umożliwiły reorganizację szkół wyższych. Wymieniono unijne programy wspierające rozwój systemu edukacyjnego. Zgromadzono dane statystyczne na temat dokonanych zmian ilościowych w latach 2000-2015 oraz porównano tendencje widoczne w polskim i ukraińskim szkolnictwie wyższym. W rezultacie porównawczo-pedagogicznych badań stwierdzono, że na szkolnictwo wyższe zarówno w Polsce jak i w Ukrainie oddziaływały czynniki wewnętrzne i zewnętrzne. Do impulsów wewnętrznych zaliczono działanie partii rządzących ukierunkowane na kształtowania prawa oświatowego a do bodźców zewnętrznych – wpływ Unii Europejskiej na system edukacji danego kraju.*

Słowa kluczowe: *ustawa (prawo) o szkolnictwie wyższym, czynniki polityczno-ekonomiczne, zmiany ilościowe i jakościowe, wzrostowa (spadkowa) tendencja szkolnictwa wyższego*

Hnatiuk Michał – *Teacher of General Technical Subjects in the Center of Vocational and Continuing Training Nr 1 in Przemyśl*

E-mail: hnatiuk@op.pl

A BRIEF COMPARATIVE DESCRIPTION OF HIGHER EDUCATION IN POLAND AND UKRAINE

Annotation. *The article provides a comparative description of higher education in Poland and Ukraine. The educational documents, which introduced significant qualitative changes of higher education and enabled the reorganization of institutions of higher education are highlighted. The EU programs supporting the development of the educational system are presented. The statistical data on quantitative changes made in the period 2000-2015 are collected in the proposed article. There are also compared outlining trends in the system of Polish and Ukrainian higher education. The article also presents*

trends of development of Polish and Ukrainian higher education. As a result of comparative educational research it is revealed that the higher education in Poland and Ukraine is influenced by both internal and external factors. The internal factors include the activities of the ruling political parties aimed at the development of legislation of education, and the external one is the impact of the EU on the educational system of the country.

Key words: the Higher Education Act, political and economic factors, quantitative and qualitative changes, upward (downward) trends in higher education.

Гнатюк Михайло Володимирович – викладач загальнотехнічних предметів у Центрі Професійної Освіти № 1 у Перемишлі (Республіка Польща)
E-mail: hnatiuk@op.pl

КОРОТКИЙ ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ВИЩОЇ ОСВІТИ У ПОЛЬЩІ І В УКРАЇНІ

Анотація. Здійснено порівняльний опис вищої освіти у Польщі і в Україні. Висвітлено освітні документи, які внесли істотні якісні зміни в систему вищої освіти та уможливили реорганізацію вищих навчальних закладів. Представлено програми ЄС для підтримки розвитку системи освіти. Зібрано статистичні дані про кількісні зміни, здійснені в період з 2000 до 2015 року. В статті також порівнюються тенденції розвитку системи польської та української вищої освіти. Висвітлено фактори, які впливають на вищу освіту. У результаті порівняльно-педагогічного дослідження виявлено, що на вищу освіту в Польщі та в Україні впливали як внутрішні, так і зовнішні фактори. Внутрішні чинники охоплювали діяльність правлячих політичних партій, спрямованих на розвиток законодавства про освіту, а зовнішні – вплив Європейського Союзу на систему освіти країни.

Ключові слова: Закон про вищу освіту, політично - економічні чинники, кількісні і якісні зміни, тенденції зросту (спадку) в галузі вищої освіти.

Wstęp. Obserwując, badając i porównując systemy edukacyjne Polski i Ukrainy, coraz bardziej dostrzegamy podobieństwa tych systemów, a zarazem zauważamy jak głęboko systemy edukacyjne sąsiednich krajów różnią się między sobą. Śledząc zmiany oświatowe i dane statystyczne dotyczące dwóch systemów edukacji zdajemy sobie sprawę, że tak szeroko zakrojonej tematyki nie da się przedstawić w jednym artykule. Postanowiono zatem przeprowadzić krótką analizę porównawczą niektórych aspektów polskiego i ukraińskiego szkolnictwa wyższego.

Zgłębiając podobieństwa i różnice edukacyjne dwóch sąsiednich krajów warto najpierw poszukać ogniw lub czynników łączących i

spróbować wskazać, co w rozwoju edukacji tych krajów było wspólnego. Sądzymy, że takim wspólnym elementem były zmiany polityczno-ekonomiczne, które miały miejsce w Polsce i w Ukrainie pod koniec XX wieku. Znacząco wpłynęły one na życie dwóch narodów. Nie pozostały również bez wpływu na systemy edukacyjne tych krajów, a wręcz przeciwnie – w większym lub mniejszym stopniu zmieniły ich kierunek rozwoju. Warto zaznaczyć, że w pracach badawczych polskich i ukraińskich naukowców podkreślano, że «system oświatowy stanowi swoistą pochodną systemu społecznego i jest jednocześnie jego ważnym elementem, mającym zaspokoić potrzeby edukacyjne społeczeństwa. Zatem zmiana systemu społecznego, zwłaszcza zmiana radykalna, musi w sposób naturalny wywołać zmiany w systemie kształcenia i wychowania» [3].

Główny materiał. Przedstawiając polski system edukacji warto zaznaczyć, że w Polsce sprawami edukacji zajmują się dwa ministerstwa: Ministerstwo Edukacji Narodowej (MEN) oraz Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego (MNiSW). Polityka oświatowa państwa jest kreowana centralnie, jednak szkoły wyższe we wszystkich obszarach swojego działania są autonomiczne. Organy administracji rządowej i organy jednostek samorządu terytorialnego mogą podejmować decyzje dotyczące uczelni tylko w przypadkach przewidzianych w ustawach.

Działalność szkolnictwa wyższego w Polsce reguluje ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. «Prawo o szkolnictwie wyższym». Jak wynika z tego aktu prawnego, szkoły prowadzące studia wyższe mogą być publiczne lub niepubliczne. Bez względu na formę prawną pełnią one misję odkrywania i przekazywania prawdy poprzez prowadzenie badań i kształcenie studentów oraz stanowią integralną część narodowego systemu edukacji i nauki.

Według ustawy każda uczelnia ma prawo do prowadzenia kształcenia na studiach pierwszego stopnia, studiach drugiego stopnia, jednolitych studiach magisterskich i studiach doktoranckich. Studia pierwszego stopnia – studia licencjackie trwają co najmniej sześć semestrów, a studia inżynierskie co najmniej siedem semestrów. Studia drugiego stopnia obejmują okres od trzech do pięciu semestrów. Na jednolitych studiach magisterskich (aktorstwo, farmacja, prawo, kierunek lekarski itp.) kształcenie trwa od dziewięciu do dwunastu semestrów. Studia pierwszego i drugiego stopnia oraz jednolite studia magisterskie mogą być prowadzone wspólnie przez różne uczelnie i instytucje naukowe, w tym przy udziale zagranicznych uczelni i instytucji naukowych na podstawie zawartego przez nie porozumienia [4].

Dodajmy, że na uczelniach kształcenie może być prowadzone w formie stacjonarnej lub niestacjonarnej. Studia niestacjonarne zazwyczaj trwają jeden lub dwa semestry dłużej niż odpowiednie studia stacjonarne. W uczelniach państwowych studia stacjonarne są bezpłatne.

Omawiając zmiany oświatowe w polskim systemie edukacji należy zaznaczyć, że w procesie transformacji społecznej zauważalne były

zależności pomiędzy zmieniającym się ustrojem politycznym a szkolnictwem wyższym. Wśród przeobrażeń organizacyjnych i zmian ilościowych dostrzegane były także przemiany jakościowe. W pracach naukowych opisujących przemiany edukacyjne zwracano uwagę na fakt, że «w 1999 roku Polska stała się jednym z 25 sygnatariuszy Deklaracji Bolońskiej, której celem było rozpoczęcie procesu tworzenia tak zwanego Europejskiego Obszaru Szkolnictwa Wyższego. Jego urzeczywistnienie (do 2010 roku) wymagało wprowadzenia istotnych zmian strukturalnych szkolnictwa wyższego (wprowadzenie studiów I i II stopnia) oraz dokonanie nieodzownych zmian programowych w celu stworzenia porównywalności uzyskanych dyplomów oraz podwyższenia jakości studiowania» [3].

Warto także dodać, że w 2004 roku Polska stała się członkiem Wspólnoty Europejskiej. Spowodowało to, że polskie urzędowe dokumenty o charakterze strategicznym, w tym również dokumenty oświatowe, weszły w korelację z europejskimi dokumentami programowymi.

Przykładem współpracy stało się Rozporządzenie Parlamentu Europejskiego i Rady Unii Europejskiej które weszło w życie 22 grudnia 2013 r. i ustanowiło «Erasmus+» unijnym programem na rzecz kształcenia, szkolenia, młodzieży i sportu na lata 2014-2020 [5]. Program «Erasmus+» zastąpił programy realizowane w latach 2007-2013: «Uczenie się przez całe życie» (program LLP), i «Młodzież w działaniu». Z nowego programu będą mogli korzystać uczniowie, studenci, nauczyciele kształcenia ogólnego i zawodowego, trenerzy oraz wolontariusze [6]. Wspomniany program nie był jedynym narzędziem wspierającym rozwój systemu edukacyjnego. Warto również wspomnieć o takich narzędziach jak Europass, PLOTEUS, Euroguidance i EURAXESS.

Integracja Polski z Unią Europejską wpłynęła na krajowy system edukacji. W 2010 roku powstał program «Europa 2020». Jednym z jego celów była edukacja europejska. Na tym polu działań planowano między innymi «zwiększyć odsetek osób w wieku 30-34 lat posiadających wyższe wykształcenie z 31% do co najmniej 40%» [7]. Dodajmy, że każdy z krajów Wspólnoty Europejskiej włączył się w realizację tego programu. Monitorując postępy na drodze do osiągnięcia postawionych celów, zauważono, że cel edukacyjny jest możliwy do osiągnięcia. W 2014 r. w raporcie podsumowującym zaznaczono: «Odsetek młodych ludzi posiadających wyższe wykształcenie wzrósł z 27,9% w 2005 r. do 35,7% w 2012 r. Pomimo możliwych różnic między poszczególnymi państwami tendencję tę uznaje się za strukturalną i oczekuje się, że cel wyznaczony na 2020 r. zostanie osiągnięty» [8].

Badając zarówno system edukacji, jak i szkolnictwo wyższe w Polsce dostrzegamy, że edukacja w pewnym stopniu uwarunkowana jest czynnikami politycznymi. Możemy je podzielić na wewnętrzne i zewnętrzne. Do impulsów wewnętrznych zaliczymy działania rządu skierowane na podniesienie jakości kształcenia i konkurencyjności nauki, a do bodźców

zewnątrznych – różnorodne programy unijne wspierające europejską politykę oświatową. Badania wskazały również, że wspomniane czynniki nie konkurują ze sobą, lecz wzajemnie się wspierają.

Przedstawiając szkolnictwo wyższe zaprezentowano także dane statystyczne, które okazały się niezbędne do pełnego zobrazowania stanu edukacji. Źródłem informacji o szkolnictwie wyższym w Polsce były dane Głównego Urzędu Statystycznego. Na ich podstawie sporządzono poniższą tabelę 1. Wartości liczbowe w niej zawarte wyraźnie wskazują, że od początku transformacji ustrojowej liczba uczelni i studentów dynamicznie rosła. Jeśli w roku akademickim 1990/91 było 112 szkół wyższych, w których studiowało około 400 tys. osób, to 20 lat później liczba uczelni zwiększyła się czterokrotnie (460), a liczba studentów wzrosła 4,5 razy (ponad 1 840 tys.) [11].

Tabela 1

Szkolnictwo wyższe w Polsce w roku 1990 i w latach 2000-2015

Lata	1990 / 1991	2000 / 2001	2001 / 2002	2002 / 2003	2003 / 2004	2004 / 2005	2005 / 2006	2006 / 2007
Uczelnie	112	310	344	377	400	427	445	448
Studentów (tys.)	403,8	1584,8	1718,7	1800,5	1858,7	1926,1	1953,8	1941,4

Tabela 1

Szkolnictwo wyższe w Polsce w roku 1990 i w latach 2000-2015

Lata	2007 / 2008	2008 / 2009	2009 / 2010	2010 / 2011	2011 / 2012	2012 / 2013	2013 / 2014	2014 / 2015
Uczelnie	455	456	461	460	460	453	438	434
Studentów (tys.)	1937,4	1927,8	1900,0	1841,3	1764,1	1676,9	1549,9	1469,4

Statystyczny za <http://stat.gov.pl/wyszukiwarka/szukaj.html>

Od roku 2005 liczba studentów stopniowo się zmniejszała. W 2013 roku Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego opublikowało raport o szkolnictwie wyższym w Polsce, z którego wynika, że prognozowana liczba studentów za dziesięć lat będzie oscylowała w granicach 1 265 tys., a za dwadzieścia lat ich liczba delikatnie wzrośnie i sięgnie wartości około 1 486 tys. [9].

Przedstawiając ukraiński system edukacji oraz dokonane w nim

zmiany oświatowe, trzeba zaznaczyć, że politykę oświatową w Ukrainie przeprowadza i nadzoruje państwo. Struktura zarządzania systemem edukacji jest scentralizowana, a jej działanie określone ustawodawczo. Jednak w praktyce uczelnie w Ukrainie w wielu obszarach swojej działalności są autonomiczne.

Działalność ukraińskiego szkolnictwa wyższego reguluje ustawa «О szkolnictwie wyższym» z dnia 17 stycznia 2002 roku. Powszechnie uważa się, że wprowadziła ona jakościowe zmiany na tym szczeblu edukacji. Warto podkreślić, że umożliwiła m.in. tworzenie państwowych, komunalnych i prywatnych szkół wyższych, a także określiła ich strukturę edukacyjną. Według ustawy szkoły wyższe mogą świadczyć edukację na następujących poziomach: niepełna wyższa edukacja (неповна вища освіта), podstawowa wyższa edukacja (базова вища освіта), pełna wyższa edukacja (повна вища освіта).

Do każdego poziomu edukacji przyporządkowano odpowiedni poziom kwalifikacji. Na dzień dzisiejszy istnieją następujące kwalifikacyjne poziomy: młodszy specjalista (молодший спеціаліст), licencjat (бакалавр), specjalista, magister (спеціаліст, магістр) [2].

W zależności od poziomu i kierunku kształcenia w Ukrainie działają następujące typy szkół wyższych:

- uniwersytet – wieloprofilowa uczelnia IV poziomu akredytacji,
- академія – uczelnia IV poziomu akredytacji,
- інститут – uczelnia IV lub III poziomu akredytacji,
- консерваторіум (академія музична) – uczelnia IV lub III poziomu akredytacji,
- колегіум – szkoła wyższa (uczelnia) II poziomu akredytacji,
- технікум – szkoła wyższa (uczelnia) I poziomu akredytacji [2].

Warto zaznaczyć, że, ustawa Ukrainy «О szkolnictwie wyższym» wprowadziła kolegia i technika do struktury szkolnictwa wyższego [13]. Jednak szkoły te zaliczane do I i II poziomu akredytacji nie zintegrowały się z uczelniami III-IV poziomu akredytacji. Wprowadzone zmiany stały się raczej świadectwem tego, że na szkolnictwo wyższe, podobnie jak i na inne składowe ukraińskiego systemu edukacji, oddziaływały czynniki polityczne.

Znaczący wpływ na uczelnie I-IV poziomu akredytacji miały również czynniki ekonomiczne. Jeśli w 2000 r. na edukację wyższą ukraińskiej młodzieży państwo wydało 2 285,5 mln hrywien, co wyniosło 1,3% PKB, w 2005 r. – 7 934,1 mln (1,8%), w 2010 r. – 24 998,4 mln (2,3%), to w 2013 r. mimo kryzysu gospodarczego w Europie wydatki na szkolnictwo wyższe w Ukrainie sięgnęły kwoty 30 003,1 mln hrywien lub równały się 2,1% PKB [10]. Przy tak progresywnym wzroście środków na edukację warto zaznaczyć, że większa część wydatków z budżetu państwa była skierowana nie na podwyższenie efektywności edukacji, lecz na opłaty komunalne placówek oświatowych i na wynagrodzenia pracownicze.

Od momentu odzyskania przez Ukrainę niepodległości polityka

oświatowa państwa dotycząca szkolnictwa wyższego rozwija się w sposób liberalny. Przez dłuższy okres czasu skutkowało to systematycznym wzrostem ilości szkół wyższych III i IV poziomu akredytacji. Dla przykładu, od 1990 do 2008 r. liczba uczelni zwiększyła się z 149 do 353, a więc 2,4 razy, a liczebność studentów – z 881 tys. do 2,4 mln lub 2,7 razy [1]. Dynamikę rozwoju szkolnictwa wyższego, a mianowicie wzrost liczby szkół wyższych III-IV poziomu akredytacji i zwiększenie liczebności studentów uczęszczających do nich przedstawia tabela 2.

Tabela 2

Szkolnictwo wyższe w Ukrainie w roku 1990 i w latach 2000-2015
(uczelnie III-IV poziom akredytacji)

Lata	1990/ 91	2000/ 01	2001/ 02	2002/ 03	2003/ 04	2004/ 05	2005/ 06	2006/ 07
Uczelnie	149	315	318	330	339	347	345	350
Studenci (tys.)	881,3	1402,9	1548,0	1686,9	1843,8	2026,7	2203,8	2318,6

Tabela 2

Szkolnictwo wyższe w Ukrainie w roku 1990 i w latach 2000-2015
(uczelnie III-IV poziom akredytacji) (cd.)

Lata	2007/ 08	2008/ 09	2009/ 10	2010/ 11	2011/ 12	2012/ 13	2013/ 14	2014/ 15 ¹
Uczelnie	351	353	350	349	345	334	325	277
Studenci (tys.)	2372,5	2364,5	2245,2	2129,8	1954,8	1824,9	1723,7	1438,0

1 – nie wliczono danych statystycznych z okupowanej Republiki Krymu i z obszarów działań operacji antyterrorystycznych.

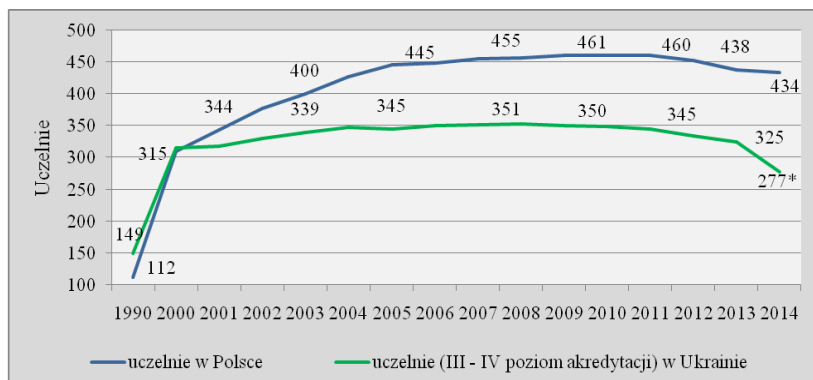
Źródło: Ukrstat. Statesticeskaja informacija. Wysszeje uczebnije zawiedienia, za:

https://ukrstat.org/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_r/vuz_rik_r.htm

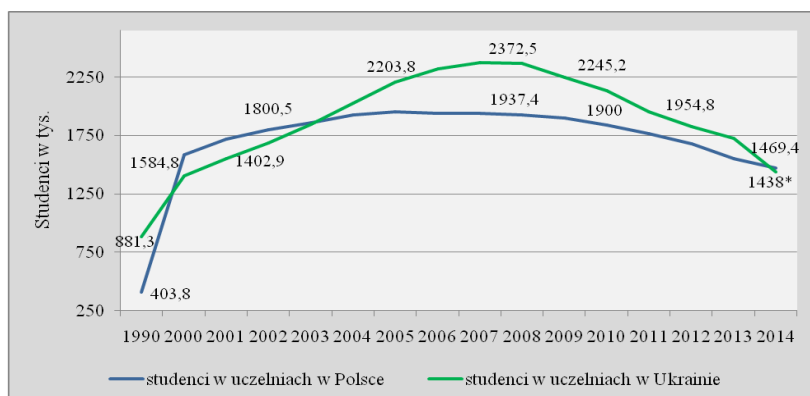
Badając zmiany ilościowe w szkolnictwie wyższym w Ukrainie (uczelnie III-IV poziomu akredytacji) postanowiono najpierw wyznaczyć trend tych przemian, a następnie porównać go z trendem przeobrażeń w polskim szkolnictwie wyższym. Warto dodać, że przemiany ilościowe w dwóch systemach edukacji dokonały się w identycznym przedziale

czasowym (1990-2015 r.).

Zmiany ilościowe i zarysowującą się tendencję (wzrostową lub spadkową) w szkolnictwie wyższym w Polsce i w Ukrainie zilustrowano na wykresach 1 i 2.



Wykres 1. Liczba uczelni w Ukrainie i w Polsce w okresie 1990-2015
Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych statystycznych: Mały Rocznik Statystyczny; Ukrstat. Statisticheskaja informacija. Wysszeje uczebnyje zawiedienija.



Wykres 2. Liczba studentów w uczelniach w Polsce i w Ukrainie w latach 1990-2015
Źródło: Opracowanie własne na podstawie danych statystycznych: Mały Rocznik Statystyczny; Ukrstat. Statisticheskaja informacija. Wysszeje uczebnyje zawiedienija.

Na podstawie zgromadzonych danych statystycznych możemy stwierdzić, że zarówno w Polsce, jak i w Ukrainie w latach 1990-2008 znacząco wzrosła liczba uczelni i studentów. Jednak pod koniec pierwszej dekady nowego tysiąclecia ta wzrostowa tendencja straciła na intensywności.

W Polsce w 1990 r. było 112 szkół wyższych, w 2000 r. – 310, w 2010 r. – 460, a w 2014 – 434. W latach 1990-2008 na polskich uczelniach zwiększyła się także liczba studentów. W 1990 roku w szkołach wyższych kształciło się 403,8 tys. osób, w 2000 r. liczba ta wzrosła prawie czterokrotnie i wyniosła 1 584 tys., w 2006 r. osiągnęła poziom 1 941 tys., jednak w następnych latach stopniowo zmniejszała się i w roku 2014 zbliżyła się do wartości 1 469 tys. osób [11].

W szkolnictwie wyższym w Ukrainie zaobserwowano sytuację podobną. W 1990 r. istniało 149 szkół wyższych III-IV poziomu akredytacji, w 2000 r. – 315, w 2008 – 353, natomiast w 2014 – 277 uczelni (nie wliczając szkół wyższych z okupowanej Republiki Krymu i z obszarów działań operacji antyterrorystycznych). W latach 1990-2008 wraz z liczbą szkół wyższych rosła także liczba studentów. W 1990 r. w uczelniach w Ukrainie kształciło się 881,3 tys. studentów, w 2000 r. – 1 403 tys., w 2007 r. – 2 372,5 tys., jednak od 2008 r. liczebność studentów stopniowo zmniejszała się i w roku akademickim 2014/15 wynosiła 1 438 tys. osób [12].

Wnioski. Uwzględniając czynniki zewnętrzne i wewnętrzne oddziałujące na szkolnictwo wyższe oraz zgromadzone dane statystyczne jesteśmy skłonni sądzić, że: 1) zarówno w Polsce, jak i w Ukrainie powstały podstawy prawne, które otworzyły nowe możliwości dla szkolnictwa wyższego, a także umożliwiły jego reorganizację; 2) wprowadzone zmiany oświatowe spowodowały wyraźny wzrost liczby uczelni i studentów. Jednak trend wzrostowy pod koniec pierwszej dekady nowego tysiąclecia stracił na intensywności i w 2008 roku zmienił swój kierunek; 3) zmiany w polskim i ukraińskim szkolnictwie wyższym były powodowane przez czynniki zewnętrzne i wewnętrzne. Impulsem zewnętrznym oddziałującym na polską edukację była integracja z Unią Europejską, a czynnikami wewnętrznymi stały się decyzje podejmowane przez rządzące partie polityczne.

W ukraińskim systemie oświaty czynnikami wewnętrznymi były działania polityczne i zmiany ekonomiczne. Bodźce zewnętrzne, takie jak współpraca z partnerami Unii Europejskiej, były zauważalne, lecz nie okazały się kluczowe w formowaniu polityki edukacyjnej.

Literatura

1. Андрущенко В. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Андрущенко В., Бех І., Бурда М.; за заг. ред. В. Кременя. – К. : Парламентське видавництво, 2011. – С. 84.

2. Гриневич Л. Законодавство України у сфері освіти та професійного навчання / за заг. ред. Л. Гриневич. – К. : Парламентське видавництво, 2013. – С. 196-213.

3. Nyczkało N. Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie - na tle przemian / N.G Nyczkało, F. Szlosek. – Warszawa-Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji-Państwowego Instytutu Badawczego, 2008. – S. 36-47.

4. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz. U. 2005 nr 164 poz. 1365).

5. Dokumenty programu Erasmus+ [Zasoby elektroniczne]. – URL: <<http://erasmusplus.org.pl/dokumenty/>>.

6. Rusza Erasmus Plus – nie tylko dla Studentów! [Zasoby elektroniczne]. – Dostęp 21.2.2016: <<https://www.librus.pl/doradca-dyrektora/informacje-prawne/aktualnosci-prawne-i-informacje-men/rusza-erasmus-plus-nie-tylko-dla-studentow/>>.

7. Program «Europa 2020» [Zasoby elektroniczne]. – Dostęp 15.12.2015: <http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_pl.htm>.

8. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno -Społecznego i Komitetu Regionów. Podsumowanie realizacji strategii «Europa 2020» na rzecz inteligentnego, trwałego wzrostu gospodarczego sprzyjającego włączeniu społecznemu [Zasoby elektroniczne]. – URL: <http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_pl.pdf>.

9. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Szkolnictwo wyższe w Polsce [Zasoby elektroniczne]. – URL: <<https://www.nauka.gov.pl/.../0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf>>.

10. Державна служба статистики України. Основні показники діяльності вищих навчальних закладів України на початок 2014/15 навчального року. Статистичний бюлетень [Електронний ресурс]. – URL: <https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat_u/2015/bl/01/bl_VNZ_14.zip>.

11. Główny Urząd Statystyczny. Mały Rocznik Statystyczny 2000-2015 r. [Zasoby elektroniczne]. – URL: <<http://stat.gov.pl/wyszukiwarka/szukaj.html>>.

12. Укрстат. Статистическая информация. Высшее учебные заведения: [Електронний ресурс]. – URL: <https://ukrstat.org/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_r/vuz_rik_r.htm>. – Загл. с экрана. – Язык рус.

13. Постанова України про вищу освіту [Електронний ресурс]. – URL: <<http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2984-14>>.

Bybliography

1. Andrushchenko V., J. Bech, M. Burda (2011) National report on the status and prospects of education in Ukraine / Ed. V. Kremen. – K.: Parliamentary publishing. – P. 84. (in Ukrainian)

2. Hrynevych L. (2013) legislation of Ukraine in the field of education and training / under ed. L. Hrynevych. – K.: Parliamentary publishing. – P. 196-213 (in Ukrainian)

3. Nyczkało N., Szlosek F. (2008) Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie - na tle przemian / N.G Nyczkało, F. Szlosek. – Warszawa-Radom: Wydawnictwo Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji-Państwowego Instytutu Badawczego. – S. 36-47 (in Polish)

4. Ustawa z dnia 27 lipca 2005 r. Prawo o szkolnictwie wyższym (Dz.U. 2005 nr 164 poz. 1365) (in Polish)

5. Dokumenty programu Erasmus+ : [Zasoby elektroniczne]. – URL:

<http://erasmusplus.org.pl/dokumenty/> (in Polish)

6. Rusza Erasmus Plus – nie tylko dla Studentów! : [Zasoby elektroniczne]. – URL: <https://www.librus.pl/doradca-dyrektora/informacje-prawne/aktualnosci-prawne-i-informacje-men/rusza-erasmus-plus-nie-tylko-dla-studentow/> (in Polish)

7. Program «Europa 2020» : [Zasoby elektroniczne]. – URL: http://ec.europa.eu/europe2020/europe-2020-in-a-nutshell/index_pl.htm (in Polish)

8. Komunikat Komisji do Parlamentu Europejskiego, Rady, Europejskiego Komitetu Ekonomiczno -Społecznego i Komitetu Regionów. Podsumowanie realizacji strategii «Europa 2020» na rzecz inteligentnego, trwałego wzrostu gospodarczego sprzyjającego włączeniu społecznemu: [Zasoby elektroniczne]. – URL: http://ec.europa.eu/europe2020/pdf/europe2020stocktaking_pl.pdf (in Polish)

9. Ministerstwo Nauki i Szkolnictwa Wyższego. Szkolnictwo wyższe w Polsce: [Zasoby elektroniczne]. – URL: <https://www.nauka.gov.pl/.../0695136d37bd577c8ab03acc5c59a1f6.pdf> (in Polish)

10. State Statistics Service of Ukraine. Key indicators of higher educational institutions of Ukraine at the beginning of 2014/15 school year. Statistical Bulletin [Electronic resource]. – URL: <https://ukrstat.org/uk/druk/publicat/kat_u/2015/bl/01/bl_VNZ_14.zip> (in Ukrainian)

11. Główny Urząd Statystyczny. Mały Rocznik Statystyczny 2000-2015 r. [Zasoby elektroniczne]. – URL: <http://stat.gov.pl/wyszukiwarka/szukaj.html> (in Polish)

12. Ukrstat. Statistical information. Higher educational establishments [Electronic resource]. – URL: <https://ukrstat.org/operativ/operativ2005/osv_rik/osv_r/vuz_rik_r.htm> (in Ukrainian)

13. Ukraine Resolution on Higher Education [Electronic resource]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/2984-14> (in Ukrainian)

УДК 371.3 (71)

Жуковський Василь Миколайович – доктор педагогічних наук, професор кафедри англійської мови та літератури Національного університету «Острозька академія»

E-mail: vasyl.zhukovskiy@oa.edu.ua

Шустак Юлія Іванівна – аспірант кафедри психології та педагогіки Національного університету «Острозька академія», викладач кафедри міжнародних відносин Національного університету «Острозька академія»

E-mail: yuliia.shustak@oa.edu.ua

НЕФОРМАЛЬНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ ЯК ВІДПОВІДЬ НА ВИКЛИКИ СЬОГОДЕННЯ (КАНАДСЬКИЙ ДОСВІД)

Анотація. У статті проаналізовані погляди канадських науковців щодо визначення поняття «неформальна освіта», а також розкрита її відмінність від формальної та інформальної освіти. У дослідженні подано аналіз змісту неформальної освіти дорослих, її форми та методи, аргументовано її актуальність в сучасному суспільстві. У публікації автори аналізують статистичні дані, які відображають активність дорослих Канади у сфері неформальної освіти, зазначають вікові, соціальні, економічні та гендерні особливості учасників

неформальної освіти. В роботі відображено мотиви, які спонукають дорослих навчатися в системі неформальної освіти Канади, а також виділено труднощі, які стають на заваді до задоволення освітніх потреб канадців.

Ключові слова: формальна освіта; неформальна освіта; інформальна освіта; освіта протягом життя; неперервна освіта; освіта дорослих; додаткова освіта.

Zhukovskiy Vasyi – Doctor of Science in Education, Professor of the Department of the English Language and Literature of the National University of «Ostroh Academy»

E-mail: vasyi.zhukovskiy@oa.edu.ua

Shustak Yuliia – Postgraduate Student of the Department of Psychology and Pedagogy of the National University of «Ostroh Academy», Teacher of the Department of International Relations of the National University of «Ostroh Academy».

E-mail: yuliia.shustak@oa.edu.ua

NON-FORMAL ADULT EDUCATION AS ONE OF THE CHALLENGES OF THE PRESENT DAY: THE CANADIAN EXPERIENCE

Annotation. The article investigates the position of Canadian scientists concerning the definition of «non-formal education» and explains the way it differs from formal education and informal learning. The study reveals the essence of non-formal adult education, its forms and methods. The research also reasons the relevance of non-formal education in modern society. In this publication authors analyze statistics that reflect the activity of Canadian adults in non-formal education, they also indicate age, social, economic and gender features of the participants of non-formal education. The paper reflects the incentives for adult learning in non-formal education system of Canada and highlights the difficulties that prevent the fulfillment of the educational needs of Canadians.

Key words: formal education; non-formal education; informal education; lifelong education; adult education; further education.

Вступ. Перехід від індустріального до інформаційного суспільства змінив спосіб життя людства, перед яким постає складне завдання задоволення потреб динамічної глобальної економіки знань. Вимоги ринку праці є досить мінливими, тому заповнення розриву між фактичними знаннями та навичками працівників і професійними якостями, яких вимагає роботодавець, є одним із основних завдань сучасного суспільства на шляху до досягнення економічного та соціального добробуту. У таких умовах необхідним є перехід від парадигми традиційної професійної підготовки «навчання один раз на все життя» до парадигми «навчання впродовж усього життя». Цей

процес передбачає зміну алгоритму поведінки фахівця, в якому він не обмежується знаннями, отриманими в процесі здобуття певної кваліфікації у навчальному закладі, а прагне до набуття нових знань та навичок задля високої конкурентоспроможності на вітчизняному та світовому ринку праці, а також для задоволення особистих освітніх та навчальних потреб. Різноманітність та гнучкість форм, методів і засобів неформальної освіти, яка у світовій науці та практиці найчастіше функціонує в контексті освіти протягом життя, становить значний ресурс для задоволення постійної потреби особистості у власному розвитку. На відміну від відносно консервативної та статичної формальної освіти, неформальна освіта є динамічною та прогресивною і має потенціал реагувати на запит як окремого індивіда, так і всього суспільства у прагненні до оновлення знань та вмінь.

В останні роки, вивчення зарубіжного досвіду реалізації неформальної освіти дорослих знаходить все ширшого відображення у вітчизняному науковому дискурсі, а необхідність модернізації системи освіти в Україні слугує імперативом для застосування ефективних іноземних практик у національному освітньому просторі. Серед країн з високим рівнем освіти особливої уваги заслуговує досвід Канади у запровадженні та розвитку системи освіти дорослих та неформальної освіти дорослих зокрема.

Аналіз досліджень. Проблемою освіти дорослих та неформальної освіти в Канаді займаються такі дослідники: Г. Селман Г. (G. Selman), П. Дампієр (P. Dampier), Д. Лівінгстон (D. Livingstone), М. Селман (M. Selma), К. Рубенсон (K. Rubenson), Р. Дежардінс (R. Desjardins), Е.-С. Юн. (E.-S. Yoon), М. Адамуті-Траче (M. Adamuti-Trache), С. Хоукі (C. Hawkey), Д. Кірбі (D. Kirby), В. Керран (V. Curran), Е. Холет (A. Hollett), С. Ітон (S. Eaton), та інші. В коло наукових інтересів українських вчених входять питання неформальної освіти дорослих в Україні та закордоном (О. В. Василенко, Е. І. Гусейнова, Ю. М. Лук'янова, Ю. Деркач, С. Г. Овчаренко, О. В. Шапочкіна, Е. І. Богів, С. Закревська, Н. Терьохіна, А. Гончарук), проте саме канадський досвід з даної тематики вивчений не дуже детально. Так, зокрема, М. В. Борисова вивчає питання розвитку освіти дорослих у Канаді, а дослідження Н. М. Горук частково торкаються неформальної освіти дорослих Канади. Тому науковий аналіз досвіду Канади у неформальній освіті дорослих у доробку досліджень вітчизняних науковців здійснено фрагментарно.

Мета статті – розкрити форми і методи неформальної освіти дорослих Канади, виділити труднощі, пов'язані з її отриманням та висвітлити ставлення суспільства до її здійснення.

Результати дослідження. Починаючи з другої половини ХХ століття, інтенсивний розвиток економіки Канади, стрімкий науково-технічний прогрес, поява нових спеціальностей та розширення ринку

праці, дали потужний поштовх для розвитку освіти дорослих як суспільного руху та важливого інструменту національної політики. Визначною рисою розвитку освіти дорослих цього періоду є впровадження концепції «освіта протягом всього життя», в контексті якої у Канаді розширюється мережа навчальних закладів та установ, спрямованих на задоволення освітніх потреб дорослих індивідів, виникають нові прогресивні форми організації навчального процесу з широким застосуванням новітніх інформаційних технологій, з'являється поняття «неформальна освіта».

Одними з перших сучасних канадських науковців, які системно підійшли до дослідження проблеми освіти дорослих у Канаді стали дослідники Гордон Селман (Gordon Selman) та Пол Дампієр (Paul Dampier), які, опублікувавши працю *The Foundations of Adult Education in Canada* (Основи освіти дорослих у Канаді), втілили очікування канадського суспільства щодо детального аналізу компонентів освіти дорослих в країні, і в тому числі, щодо визначення ключових понять у сфері освіти дорослих, акцентуючи увагу на здобутки останніх десятиліть. Автори зазначають, що «сучасні роздуми щодо того, яким чином освіта, включаючи освіту дорослих, є організованою з точки зору змісту і відносин між учнем і організатором діяльності, приводять до висновку, що галузь ділиться на три основні підходи – формальну, неформальну та інформальну освіту. Як стверджують науковці, така термінологія використовується серед фахівців з планування освіти на національному та міжнародному рівні [8, с.11]

І справді, чимало канадських вчених, які активно працюють у сфері освіти дорослих та освіти впродовж життя (К. Рубенсон (K. Rubenson), Р. Дежардінс (R. Desjardins), і Е.-С. Юн (E.-S. Yoon), Дж. Суоса (J. Suosa), Дж. Квартер (J. Quarter)) у своїх дослідженнях підтримує та посиляється на документи Європейської комісії (ЄС) [3, с. 8] які, як і Селман та Дампієр, виділяють три типи навчання дорослих впродовж життя і визначають їх наступним чином.

Формальне навчання зазвичай відбувається в освітній чи навчальній установі. Воно є структурованим (з погляду цілей навчання, часу навчання або підтримки навчання) та веде до сертифікації. Формальне навчання є навмисним з точки зору особи, яка навчається.

Неформальне навчання з'являється в контексті, який не забезпечується освітньою чи навчальною установою і зазвичай не призводить до сертифікації. Однак воно є структурованим (з погляду цілей навчання, часу навчання або підтримки навчання). Можливості для неформального навчання можуть бути забезпечені на робочому місці та через діяльність організацій та груп громадянського суспільства. Неформальне навчання є навмисним з точки зору особи, яка навчається.

Інформальне навчання є результатом щоденної життєвої

діяльності, пов'язаної з роботою, сім'єю, громадою чи дозвіллям. Воно не є структурованим (з точки зору цілей навчання, часу навчання або підтримки навчання) і зазвичай не призводить до сертифікації. Інформальне навчання може бути навмисним, але часто є ненавмисним (або випадковим) [8, с.11].

Однак канадський професор Д. В. Лівінгстон (D. W. Livingstone), який у своїх численних дослідженнях, присвячених освіті дорослих у Канаді, неодноразово звертався до визначення базових типів навчання, схиляється до думки, що «так як жодна форма навчання людей не позбавлена впливу інших осіб, відмінності між ними визначені ступенем директивного контролю процесу навчання; вони варіюються від домінуючого контролю вчителя, через інші форми, які включають вчителів / інструкторів / наставників, до домінуючого контролю особи, яка навчається» [6, с. 2]. Таким чином, коли вчитель має право визначати, що люди які отримують знання ефективно засвоюють навчальний план, взятий із заздалегідь встановленого обсягу знань, форма навчання є *формальною освітою* (formal education), чи то у вигляді сучасних бюрократичних освітніх систем, що мають вікові етапи, чи в ініційованому старійшинами навчанні молодих людей в межах традиційного обсягу знань. Коли учні воліють здобувати додаткові знання або навички, навчаючись добровільно, з учителем, який допомагає задовольнити визначені самим учнем інтереси, використовуючи організовану навчальну програму, як це відбувається на багатьох освітніх курсах і семінарах для дорослих, форма навчання є *неформальною освітою* (non-formal education) або *додатковою освітою* (further education). Коли вчителі або наставники беруть на себе відповідальність навчати інших без постійного посилення на навмисно організовану сукупність знань, у більш випадкових та спонтанних навчальних ситуаціях, наприклад, спрямовуючи їх в набутті професійних навичок або в процесі діяльності з розвитку громади, форма навчання є *інформальною освітою* (informal education) або *інформальним навчанням* (informal training). На думку науковця, всі інші форми навмисного або формально незафіксованого навчання, у якому ми залучені індивідуально або колективно без прямої залежності від вчителя або зовні організованого навчального плану можна назвати *самостійним* (self-directed) або *колективним інформальним навчанням* (collective informal learning) [6, с. 2].

Таке розрізнення неформального та інформального навчання Лівінгстоном дещо конфліктує з визначенням неформальної освіти поданим науковцями Г. Селманом (G. Selman), М. Куком (M. Cooke), М. Селманом (M. Selman) і П. Дампієром (P. Dampier), які визначають неформальне навчання, як таке, що «включає в себе всю іншу організовану, систематичну освітню діяльність, яка здійснюється в суспільстві, незалежно від того, чи вона пропонується навчальними

зкладами, чи будь-якою іншою організацією». Як стверджують наковці, неформальна освіта спрямована на забезпечення видів навчання, обраних окремими підгрупами населення. Наприклад, неформальна освіта може включати як діяльність груп, зацікавлених у професійному розвитку, так і реалізацію громадських освітніх ініціатив. Ці альтернативні контексти групового навчання, як правило, характеризуються обміном досвідом і знаннями серед членів, що може включати або не включати в себе присутність експерта у даній галузі. Цілком очевидно, що в контексті неформального середовища навчання учням необхідно вдаватися до різних рівнів самоорганізації у своєму підході до навчання [9, с. 26]. Варто звернути увагу на те, що на відміну від позиції Європейської комісії та Селмана і Дампієра про те що інформальне навчання може бути ненавмисним або випадковим, Лівінгстон розглядає усі форми навчання як навмисні. Однак спільного канадського підходу до питання поділу освіти на три типи це не змінює.

Кожен тип навчання, освіти є надзвичайно важливим, переплітаючись, доповнюючи і підсилюючи один одного у процесі навчання впродовж усього життя. Проте сучасне суспільство все чіткіше усвідомлює цінність саме неформальної освіти. Як стверджує канадська дослідниця Д. Мірс (D. Mirth), неформальна освіта є гнучкою, вона легко регулюється та адаптується, а тому добре підходить для багатьох освітніх потреб і ситуацій, а також для суспільства на різних етапах історичного, соціального чи національного розвитку. За її словами, неформальна освіта дорослих в кінці двадцятого і на початку двадцять першого століття найчастіше асоціюється з розвитком слаборозвинених країн, тому що вона є найбільш підходящим і ефективним методом для навчання в обмежених умовах: вона не потребує ні вишуканих будівель, ні висококваліфікованих викладачів чи адміністрації. Неформальна освіта може відбуватися під деревом, на місці збору села або в полі. Таким чином, неформальна освіта призначена для забезпечення можливості навчання у різних випадках, та різноманітними методами. Гнучкість і доступність неформальної освіти в поєднанні з особистим інтересом учня є визначальними характеристиками неформальної освіти дорослих [7, с. 26].

Неперервна освіта стала способом життя для багатьох ініціативних дорослих людей у Канаді. Організована неформальна освіта існує на всіх рівнях влади, а також на базі профспілок, кооперативів, промислових і комерційних підприємств, лікарень, в'язниць, релігійних та культурних організацій, а також програм в галузі охорони здоров'я та фізичної культури. Освіта для дорослих відбувається на заводах, в офісах, спортивних залах, лекційних аудиторіях, бібліотеках, музеях, житлових центрах і церквах, за допомогою широкого розмаїття методів викладання і навчання, і все частіше через Інтернет.

Існує ряд причин, чому канадці беруть активну участь в освіті та навчанні дорослих. Дехто повертається до навчального закладу, для того, щоб продовжити формальну освіту, хтось вкладає сили у підвищення кваліфікації для кращих кар'єрних перспектив, в той час як інші вирішують продовжити навчання, переслідуючи власний інтерес.

Опитування випускників (2002 р.) містить дані, які вказують на основні причини респондентів брати участь у неформальній освіті після закінчення вищого навчального закладу. Мотиви, пов'язані з роботою, чітко домінують. Близько 46% усіх учасників програми вказали, що їх стимулом до продовження освіти було бажання отримати роботу, або знайти кращу роботу. Ще 14% стверджують, що їх причиною продовжувати навчання була потреба втриматися на роботі, краще виконувати свої посадові обов'язки або більше заробляти. Близько 34% учасників програм визначили загальне прагнення до самовдосконалення в якості основної причини для участі [2, с. 24].

Визнаючи важливість процесу навчання впродовж життя в канадському суспільстві, в межах якого найчастіше функціонує неформальна освіта, Statistics Canada (Статистична служба Канади) провела спостереження, в якому вивчала доступність та підтримку освіти та навчання в Канаді.

Спостереження виявило, що в період з липня 2007 року до липня 2008 року приблизно 10 мільйонів канадців віком від 18 до 64 років взяли участь або в одному з видів кредитних програм запропонованих формальною освітою, або у неформальному навчанні (в тому числі курси, семінари, приватні уроки, навчання за місцем роботи, які не мають наслідком документального підтвердження рівня знань). Вказана цифра становить 47 відсотків канадського населення віком від 18 до 64 років. Суттєвими характеристиками дорослого населення, яке було залучене до навчання, можна назвати наступні факти: відсоток людей, задіяних у неформальному навчанні (34 %) був майже вдвічі вищим за кількість тих, дорослих, які брали участь у програмах формальної освіти (18 %); активність участі у неформальному навчанні в загальному зростала з віком таким чином: вікова група від 35 до 44 років була найбільш активною і становила 41 %; відсотковий вміст чоловіків та жінок, задіяних у навчанні був близьким за значенням і становив 33 % для чоловіків та 35 % для жінок. Рівень попередньої здобутої освіти мав значний вплив на участь у навчанні. Лише трохи більше 14 % тих, хто мають незакінчену середню освіту взяли участь у навчанні; процентний вміст зріс до 24 % для тих, хто має повну середню освіту; і ще більше виріс, до 42 %, для тих, хто здобув вищу освіту [3, с. 34].

Результати, оприлюднені у доповіді Організації економічної співпраці і розвитку (OECD) 2008 року, підтверджують той факт, що найчастіше можливостями безперервної освіти та навчання

користуються особи, які вже раніше мали доступ до системи неформальної освіти, і демонструють, що найвищий рівень участі в неформальній безперервній освіті спостерігається серед тих осіб, які мають вищу освіту. За даними OECD, загально канадський рівень участі серед дорослих з вищою освітою становить 35%, серед тих, хто має повну загальну середню освіту і / або кваліфікацію «кваліфікований робітник» – 20%, серед тих, хто має неповну середню освіту – 6% [1, с. 88-89].

Таким чином, як зауважують Д. Кірбі (D. Kirby), В. Керран (V. Curran), Е. Холет (A. Hollett), ті, хто найбільше потребують подальшої освіти та навчання, отримують їх із найменшою імовірністю, оскільки найвищі показники участі в освіті та навчанні дорослих зафіксовані серед працевлаштованого (на противагу безробітному), високоосвіченого (проти менш освіченого) та висококваліфікованого (проти низько кваліфікованого) населення. Очевидно, що особи з нижчим рівнем формальної освіти могли б отримати найбільше користі від додаткових навчальних можливостей. Проте багато представників корінного населення, учнів з низьким рівнем доходу, людей з обмеженими можливостями, та індивідів, які мають незавершену середню освіту, в дорослому віці стикаються з численними перешкодами, коли хочуть взяти участь в освітньому чи навчальному процесі, оскільки певні форми непрофесійної освіти дорослих, необхідні для задоволення потреб цих груп, такі, зокрема, як базові програми грамотності, нажаль все ще не є широкодоступними.

Серед працевлаштованого населення, близько двох третин людей не були залучені до жодних навчальних заходів пов'язаних з роботою; основною перешкодою для їх участі є недостатні ресурси, що виділяються на навчання підприємствами та урядами. Результати опитування Освіта та навчання дорослих (AETS) (2003) показали, що найчастіше згадуваною причиною лишатися поза освітою дорослих була вартість (45%), за якою слідували надзвичайна зайнятість на роботі (35%), сімейні обов'язки (27%), та збіг навчальних та робочих планів (27%) [4, с. 67].

В умовах, коли значна частка неформальної освіти та навчання дорослих в Канаді пов'язана з роботою, закономірно, що працедавці виступають і в якості основних провайдерів навчання, і основних джерел фінансової підтримки дорослого учня. З 1993 по 2002 рік більше 80% заходів освіти та навчання дорослих в Канаді були відвідані заради робочих та кар'єрних цілей. Більше того, результати Міжнародного опитування щодо грамотності та навичок дорослих (IALSS) показали, що майже 50% населення віком від 16 до 65 брало участь в одній із форм освітньої діяльності, що є суттєвим приростом з 35% у 1994 році (Statistics Canada, 2005) [4, с. 67].

Важливість неформальної освіти важко переоцінити, адже за

допомогою навчання дорослі досягають поставлених цілей, отримують більше задоволення від життя та відіграють динамічнішу і впевненішу роль у суспільстві. Можна справедливо зазначити, що навчання протягом життя зміцнює індивідів, сім'ї та суспільство. Його сукупна користь передається від одного покоління – іншому, даючи змогу особам більше викладатися в ролі батьків, працівників, членів місцевих громад та громадян своєї держави. Інформоване та працевлаштоване доросле населення, яке продовжує навчатися впродовж життєвого циклу – дуже важливе для економічного, соціального та культурного добробуту Канади, і є ключовою складовою активної демократії.

Висновки. Попри той факт, що канадська система освіти дорослих на державному рівні відсутня як така, а інтенсивність, результативність та доступність освіти дорослих залежить більше від ініціативи та зацікавленості окремих закладів, конкретних організацій, та активності кожного громадянина, ніж від загальнодержавних обов'язкових законних положень, опираючись на наведені статистичні дані, можна констатувати високу успішність системи неформальної освіти, яка вимальовується в сучасній Канаді. І хоча організація НФО в країні ще далека від досконалості і потребує подальшої розробки, канадці різного віку, соціального та економічного статусу, вже сьогодні користуються перевагами неформальної освіти дорослих у своєму прагненні забезпечити як особисті, так і професійні навчальні потреби. Оскільки прослідкувати федеральну політику щодо неформальної освіти дорослих досить складно, так як провінції та території Канади мають автономію в питаннях освіти, перспективу подальшого наукового пошуку ми вбачаємо в аналізі регіональних особливостей організації неформальної освіти дорослих у Канаді.

Література

1. Adamuti-Trache M. Demand for University Continuing Education in Canada / Maria Adamuti-Trache, Hans G. Schuetze // Canadian Journal of University Continuing Education Vol. 35, No. 2, fall 2009; 88-108 [Електронний ресурс]. – URL: <<https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/cjucerepu/article/viewFile/8520/6879/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
2. Adamuti-Trache M. Canadian post-secondary graduates and further education: Who continues and why? / Maria Adamuti-Trache, Colleen Hawkey // The Canadian Council on Learning, March 2009 [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.nald.ca/library/research/ccl/canadian_graduates/canadian_graduates.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
3. Adult Learning and Education. Executive Annotation // Council of Ministers of Education Canada, 2012 [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.cmec.ca/publications/lists/publications/attachments/283/grale_en.pdf>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
4. A Memorandum on lifelong learning // Commission of the European Communities, 2000 [Електронний ресурс]. – URL:

<<http://ec.europa.eu/education/policies/lll/life/memoen.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

5. Kirby D. Non-Formal Adult Learning Programs at Canadian post-secondary institutions: trends, issues and practices / Dale Kirby, Vernon Curran, Ann Hollett // Canadian Journal of University Continuing Education Vol. 35, No. 2, fall 2009 [Електронний ресурс]. – URL: <<https://ejournals.library.ualberta.ca/index.php/cjuce-rcepu/article/view/8522>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

6. Livingstone D.W. Adults' Informal Learning: Definitions, Findings, Gaps, and Future Research / D. W. Livingstone // NALL Working Paper No 2, 2001 [Електронний ресурс]. – URL: <<https://tspace.library.utoronto.ca/retrieve/4484/21adultsinformallearning.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

7. Mirth D. The Marginalized Role of Non-formal Education in the Development of Adult Education / Diane Mirth // The Canadian Journal for the Study of Adult Education. Vol. 17, No 1, 2003 [Електронний ресурс]. – URL: <<http://cjsae.library.dal.ca/index.php/cjsae/issue/view/145>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

8. Rubenson K, Desjardins R., Yoon E.-S. Adult Learning in Canada: A Comparative Perspective [Електронний ресурс] / Kjell Rubenson, Richard Desjardins, Ee-Seul Yoon // International Adult Literacy Survey. Catalogue no. 89-552-MIE — No.17, Statistics Canada 2007 [Електронний ресурс]. – URL: <<http://odesi2.scholarsportal.info/documentation/ALL/89-552-m2007017-eng.pdf>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.

9. Selman G. The Foundations of Adult Education in Canada / G. Selman, P. Dampier. – Toronto: Thompson Educational Publishing, Inc., 1991.

10. The foundations of adult education in Canada. / G.Selman, M. Cooke, M. Selman, P. Dampier. – Toronto: Thompson Educational Publishing, 1998. – (2 nd ed).

УДК 94(477) «0988»:27

Лебединська Марина Олександрівна – аспірантка кафедри всесвітньої історії та методики викладання історії Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка
E-mail: historic.pnpu.edu.ua

МУЗИЧНА ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІЙ РЕТРОСПЕКТИВІ

Анотація. У статті автор аналізує проблему музичної освіти дорослих в історико-педагогічній ретроспективі. На основі наукових праць, присвячених музичному вихованню в добу Київської Русі та власному досвіду роботи зі студентським вокальним колективом духовного спрямування, а також із молоддю з психічними й розумовими вадами визначається позитивний вплив української середньовічної церковної музики на розвиток дорослої людини. Автор доводить перспективність таких занять, їхнє значення для морального й

духовного стану сучасного суспільства, показує пріоритетні напрями розвитку означеної проблеми.

Ключові слова: Київська Русь, Візантія, знаменний розпів, музична освіта дорослих, духовність, моральність, молодь із вадами.

Lebedynska Marina – Graduate Student of the Department of World History and History Teaching Methods of Poltava National Pedagogical University named after V. Korolenko

E-mail: historic.pnpu.edu.ua

MUSIC ADULT EDUCATION IN HISTORICAL AND PEDAGOGICAL RETROSPECTIVES

Annotation. *The author analyzes the problem of musical education for adults in the historical and pedagogical retrospectives. On the basis of scientific papers on music education in the Kiev Rus's era and the own experience of work with the student's vocal collective of spiritual direction, as well as with young people with mental and intellectual disabilities, it is determined the positive impact of Ukrainian medieval church music on an adult development . The author proves the prospects of such activities and their importance for the moral and spiritual condition of modern society, shows the priorities for the development of this problem.*

Key words: *Kiev Rus, Byzantium, musical education for adult, spirituality, morality, youth with disabilities.*

Вступ. Проблема дослідження музичної освіти дорослих в історико-педагогічній ретроспективі впродовж XX початку XXI століть не залишила байдужими провідних музикознавців та викладачів закладів мистецького спрямування. Їй присвячені праці Д. Кономоса, М. Бражникова, Р. Когута, І. Лозової, Л. Калашникова та ін. [1 – 5]. Науковці вивчали проблему впливу духовної хорової музики на розвиток і поведінку людей, які в дорослому віці стали займатися музикою, виявляли зміни в їхньому світогляді, суспільній поведінці.

Мета публікації. На основі існуючих на сьогоднішній день досліджень автор статті ставить мету проаналізувати перспективність музичної освіти дорослих і впливу духовної музики на сформовану особистість на прикладі роботи камерного вокального ансамблю «Тисяча років музики» Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка та власним розвідкам із досвіду роботи з молоддю з розумовими вадами.

Результати дослідження. Отже, розбудова української державності, проведення реформ, побудова громадянського суспільства неможливі без розвитку української духовності. Упродовж років незалежності нашої держави пріоритетним напрямом державного управління був розвиток економіки, тому вирішення проблем у духовній

сфері суспільства відбувалося за залишковим принципом. Відсутність чіткої програми духовного відродження українського суспільства гальмувало втілення будь-яких реформ у всіх сферах суспільного життя.

Ситуація, що склалася на даний момент у нашій країні, є деякою мірою трагічною з точки зору соціокультурних, економічних і політичних умов існування. Та головною кризою сучасної людини залишається криза духовна, коли людина відчуває безглуздість свого існування, що лише ускладнюється тим, що в ньому важко знайти позитивний зміст через складну ситуацію в нашому суспільстві, руйнування старих і дискредитація нових цінностей, складну політичну ситуацію. Долаючи цю кризу, слід звернутися саме до духовного виховання особистості, визнати першість духовного виховання над інтелектуальним [3, с. 18].

Показовою у цьому плані є система виховання, що склалася у Київській Русі у X-XII століттях. У тогочасних монастирських школах духовне виховання займало перше місце і було обов'язковим і пріоритетним. Звернення до надбань педагогічно-духовного виховання того часу є актуальним і необхідним для розвитку сучасної педагогіки.

Духовно-моральне виховання музикою знаменного розспіву й сьогодні певним чином продовжується з молоддю. Окремо ми виділимо й проаналізуємо процес духовного й культурно-музичного виховання, основу якого складають давньокиївські традиції музичного виховання на прикладі народного камерного вокального ансамблю «Тисяча років музики» Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г.Короленка. Ансамбль був створений у 1988 році, репертуар колективу охоплює музичні твори різних епох, проте головне місце в виконанні цього колективу посідають музичні твори релігійно-церковного характеру, зокрема твори Божественних Літургій, що були створені за часів Київської Русі – знаменні та київські розспіви [2, с. 9].

Ансамбль «Тисяча років музики» – явище унікальне, бо, практично не маючи в своєму складі професійних співаків, цей колектив упродовж усього свого існування є активним учасником і лауреатом конкурсів, конференцій, не лише аматорських, а й професійних колективів. Ансамбль веде активну концертну й суспільну діяльність. Слід зазначити, що рівень виконавства учасників колективу достатньо високий, підтвердженням цього є присвоєне ансамблю звання «народний колектив».

Процес навчання співу в ансамблі має свої особливості: щоб навчити знаменному розспіву учасника з нульовою музичною підготовкою ставлять співати поруч із досвідченішими співаками; краще коли останній виконує твір «на вухо»; від учасника без музичної підготовки потребується максимум уваги і концентрації при повторенні своєї партії за досвідченішим співаком або за керівником колективу. При співі людиною без музичної підготовки потрібно відчувати точність влучення в «свою

ноту», напрямок звуку, дихання та гучність. Це допомагає розібратися в основних інтонаційних ходах партії, зрозуміти її логіку. Це надалі дозволить виконувати музичний твір впевненіше.

Особливої уваги при виконанні музичних творів знаменного розспіву потребує вимова, чітка дикція, бо мелодика не важка і нічим не ускладнена, на перший план виступає слово і зміст твору. Цей аспект керівник гуртка вважає найголовнішим при розучуванні творів знаменного розспіву. Для виконавців-співаків ансамблю, як і для півчих часів Київської Русі, велике значення має знання змісту текстів, що співаються. Свідомо активна дикція під час розспівування застосовується для створення правильного духовно-музичного «тону» твору [1, с. 112].

Як працювати над звуковисотністю знаменного розспіву? На початковому етапі роботи розучування музичного твору керівник грає партію на музичному інструменті, одночасно проспівуючи її вголос, потім розучує текст певної фрази з виконавцями під супровід музичного інструменту. Це сприяє засвоєнню мелодії учасниками на пасивному рівні. Потім керівник переходить до етапу виправлення звуковисотності під супровід інструменту, або під спів самого керівника, індивідуально з кожним і всією вокальною партією. Кінцевою метою є засвоєння музичного твору всіма партіями (сопрано, друге сопрано й альти) і зведення всього музичного твору воедино.

Говорячи про процес навчання співу, слід зазначити, що учасниками ансамблю «Тисяча років музики» є люди різного віку, від 10-12 до 60 років, а також представники різних соціальних груп (школярі, студенти, педагоги, пенсіонери) та різного рівня музичної підготовки і загального культурного розвитку, що деякою мірою ускладнює педагогічну задачу, бо методи, які застосовуються з дітьми, не підходять дорослим і навпаки. Тому робота з таким колективом потребує диференційованого підходу, вимагає індивідуальних методів до кожного учасника. Репетиції проходять як колективно з усіма виконавцями, так і з підгрупами (наприклад, з виконавцями певної партії), так і індивідуально з учасниками колективу. Та кінцевою метою кожного заняття є зведення воедино весь колектив ансамблю. Окремо слід зазначити, що учасники ансамблю «Тисяча років музики» навчаються співати музичні твори знаменного розспіву в характері, що притаманний цим творам. Спів має бути заспокойливим, строгим величним і світлим [4, с. 66].

У зв'язку з відсутністю у більшості учасників колективу елементарної музичної освіти, репетиції ансамблю проходять в усно-репродуктивній формі, що було характерно й для музичного виховання півчих часів Київської Русі, учасники на слух запам'ятовують текст, мелодію і ритм музичного твору. Стосовно виконання музичних творів знаменного чи київського розспіву, вони найвдаліше підходять для запам'ятовування людям без музичної освіти, оскільки діапазон цих

творів коливається в межах кварти, а ритм є досить простим для засвоєння, мелодія в основному є повторюваною або майже ідентичною з попередніми наспівами практично в кожному творі. Це значно полегшує процес вивчення.

На початковому етапі виконавці вивчають ті музичні твори церковного репертуару часів Київської Русі, які виконуються в унісон, одногосно (Літургія Знаменного розспіву, перша частина, друга частина і Антифон перший), потім вивчаються твори, де є два голоси (антифон «Блажени» знаменного розспіву, антифон «Єдинокродний сине»), потім виконуються твори, що розділені на три голоси («Достойно есть», знаменний розспів, викладення І.Н. Гончарова). Цікавими й неважкими для виконання на початковому етапі є твори київського та знаменного розспіву для виконання на чотири голоси, бо тут всі партії звучать в унісон через октаву (херувимська пісня «Іже херувиме», знаменного розспіву), вивчаються і складніші чотириголосні твори знаменного розспіву («Милость мира», київський розспів, «Достойно есть», знаменний розспів, викладення І.Н. Гончарова) [3, с. 87].

Як один із методів підвищення рівня музичної та хорової культури, а також для розвитку художньо-естетичного смаку, керівник ансамблю активно використовує прослуховування, в тому числі й тих творів, що вивчаються, в кращих інтерпретаціях відомих колективів. Окрім того, організовується відвідування хорових концертів колективів, які виконують церковну музику. Участь у фестивалях духовної музики, де учасники мають змогу вільно спілкуватися з іншими українськими академічними колективами, значно сприяє підвищенню рівня професійної майстерності виконавців ансамблю «Тисяча років музики».

Для використання вправ для розвитку слуху й голосу музичними керівниками можуть бути використані зразки знаменного розспіву, що виник у часи Київської Русі, мелодика яких є суто діатонічною, спирається на рівномірний поступальний рух у межах терції чи кварти. Зразки київського розспіву є навіть дещо простішими за мелодичним і ритмічним складом, де крім іншого спостерігається повторення окремих фраз тексту. У контексті сьогодення, коли збільшується кількість молоді із вадами розвитку, які потребують корекційних методів навчання і виховання, духовна музика і церковний спів можуть виступати в якості музикотерапії, що активно застосовується педагогами в закладах освіти, коли музика використовується в лікувальних і корекційних цілях [4, с. 70].

Саме «очишувальний» вплив музики дозволяє використовувати її в якості корекційного методу роботи з молодими людьми, які мають вади розвитку. Церковна і духовна музика виступає як форма пізнання світу й самого себе, засобом естетичного і морального виховання. На думку візантійського богослова Євфимія Зигатена, спів має величезний вплив на становлення характеру

людини, на його зміни та впорядкування (Євфимій Зигатен «Толковая псалтирь»). Краще від всілякого мирського співу й музики за змістом піснеспівів, за мотивами та впливом на людей, вище й достойніше є церковна музика. Вона сприяє душевному заспокоєнню в щирій молитві. Заняття з людьми, які потребують особливого навчання, музикотерапією, церковною музикою, спрямовані на моделювання емоційного стану, очищення (катарсис) і (як наслідок) вихід за допомогою церковної музики з психотравмуючої ситуації.

Для коригування необхідно спочатку прослуховувати з ними церковну музику, яка найбільше співпадає з настроєм людини. Це може бути живе виконання педагогом музики або запис через спеціальну акустичну систему. Люди з вадами можуть займати довільну позицію, малювати або розглядати образотворчий матеріал в будь-якому вигляді, займатися дрібномоторною ручною діяльністю. У церковних піснеспівах в основу звучання покладено смислову ритміку тексту, дихання й подовження голосних звуків, що є сприятливо для слуху та сприяє заспокоєнню нервової системи.

Після прослуховування відбувається активне включення молоді та дорослих до музикотерапевтичного процесу засобом співу, вокалотерапії. Цей процес передбачає стимуляцію роботи внутрішніх органів за рахунок активних рухів грудної клітини, діафрагми і м'язів преса, а також вібраційних процесів, які виникають внаслідок фонації. Виконання творів знаменного розспіву людьми з вадами розвитку деякою мірою простіше, ніж інших пісень, оскільки діапазон творів знаменного розспіву невеликий (кварта чи квінта), а музика ритмічно не перевантажена. Церковні піснеспіви життєстверджуючого характеру формують у них такі принципи відношення до навколишнього світу, які б сприяли гармонізації їхнього внутрішнього світу, стійкості при невдачах, захист від негативних думок, уміння радіти життю [3, с. 91].

Церква і за часів Київської Русі завжди допомагала хворим і розумово відсталим. Люди прагнули до духовного розвитку, до життя за законами Божими, до милосердя і добродітства. Турбота й опікування були характерними для простого люду й зазначеними в офіційних діях церкви та державної влади. В Уставі про Православну церкву, затверджену князем Володимиром, до обов'язків церкви входило опікуватися над юродивими. В XI столітті Києво-Печерська Лавра, як і всі монастирі та церкви Київської Русі, була пристанищем для калік та людей із вадами розвитку.

У «Повчанні дітям» Володимир Мономах закликає не забувати убогих, захищати їх. Із цього ми робимо висновок, що ще з тих часів музика, яка звучала в церквах, мала неабиякий вплив на людей із вадами розвитку. В умовах сьогодення ми маємо змогу використовувати цей досвід. На сьогодні є навіть розроблені авторські програми на дану тематику (Т.Б. Леонова «Музикотерапія на основі духовної музики та

церковного співу» та ін.) [3, с. 92].

Педагогами здійснюється процес інклюзії, який передбачає залучення до співу у хорі людей з особливими потребами, вадами розвитку, залучення їх до навчання церковного співу, знаменного і київського розспів. Йдеться про реальне включення молоді з особливостями психофізичного розвитку в активне суспільне життя. Такий процес сприяє більш ефективній соціалізації людей цієї категорії, за допомогою виконання духовної музики у хорі вони більш активно долучаються до спільноти, а процес соціалізації відбувається більш ефективно й без психологічних травм.

Висновки. Таким чином, на основі аналізу факторів позитивного впливу музики, нами доведено ефективність вивчення середньовічної візантійської та музики Київської Русі людьми, які мають певні психічні відхилення й розумові вади. Завдяки доступному церковному співу здійснюється випереджувальний розвиток цієї соціальної групи населення. Виховання засобами церковної духовної музики сприяє формуванню моральності й духовності, осмисленій мовній артикуляції, не кажучи вже про розвиток музичного слуху. Діяльність академічного ансамблю «Тисяча років музики» підтверджує факт доступності виконання церковних музичних творів, зокрема знаменного розспіву для всіх людей, незалежно від віку, статі й рівня професійної музичної підготовки. По-суті, у всебічному вихованні молоді, її морально-естетичних якостей це один із демократичних засобів, що сприяють формуванню духовності молоді, а неперевершена виховна сила церковного знаменного співу допомагає відродженню цього співу в педагогічній практиці й освіті.

Досліджувана проблема багатогранна й не вичерпується завданнями, озвученими у статті. Одним із перспективних напрямів її дослідження вважаємо вивчення впливу церковної духовної музики на людей, які зазнали духовних криз, втратили близьких і віру в себе.

Література

1. Бражников М. Пути развития и задачи расшифровки знаменного распева, XII–XVIII веков / М. Бражников. – М.: Музгиз, 1949. – 302 с.
2. Калашников Л.Ф. Азбука церковного знаменного пения: учебник / Л.Ф. Калашников. – К.: Издательство знаменного пения, 1910. – 36 с.
3. Когут Р. Студійський Устав і сучасна богослужбова практика / Роман Когут. – К., 2010. – 120 с.
4. Лозовая И.Е. Византийские прототипы древнерусской певческой терминологии / И.Е. Лозовая // Келдышевский сборник: муз.-ист. чтения памяти Ю.В. Келдыша, 1997. – М.: Музыка, 1999. – С. 62-72.
5. Conomos D. Experimental Polyphony, «According to the... Latins» in late Byzantine Psalmody / D. Conomos // Early Music History. – London : Oxford Univ. press, 1982. – P. 113-128.

Bibliography

1. Brazhnykov M. Ways of development and tasks of decryption of outstanding chant, XVI. – XVIII centuries. – М. : Muzghez, 1949. – 302 s. (in Russian)
2. Kalashnykov L.F. Alphabet of outstanding church singing: a textbook / L.F. Kalashnykov. – Kyev : Yzdatelstvo znamennoho penya, 1910. – 36 s. (in Ukrainian)
3. Kohut R. Studite liturgical practices and modern praktyka / Roman Kohut. – К. : b.v., 2010. – 120 s. (in Ukrainian)
4. Lozovaia Y.E. Byzantine prototypes of ancient Russian singing terminology / Y.E. Lozovaia // Keldishevskiy sbornik : Muz.-yst. chteniyia pamiaty lu.V. Keldisha, 1997. – М. : Musik, 1999. – S. 62-72 (in Russian)
5. Conomos D. Experimental Polyphony, «According to the... Latins» in late Byzantine Psalmody / D. Conomos // Early Music History. – London : Oxford Univ. press, 1982. – P. 113-128 (in English)

УДК 378.4

Пастушок Ольга Іванівна – викладач педагогічних дисциплін, завідувач навчально-виробничою практикою Нікопольського педагогічного училища Державного вищого навчального закладу «Криворізький національний університет»

E-mail: lyana77@ukr.net

СПЕЦИФІКА РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПОЛЬЩІ

Анотація. У статті розкрито роль освіти дорослих у контексті сучасних соціально-економічних трансформацій, зокрема щодо уможливлення адаптації в швидкозмінюваному соціумі; обґрунтовано провідні тенденції її розвитку в європейських країнах, а зокрема у Польщі. Проаналізовано основні парадигмальні ідеї і тенденції розвитку освіти дорослих у зарубіжній практиці, доведено доцільність використання такого досвіду у вітчизняній системі освіти дорослих. Обґрунтовано, що взаємодія міжнародних інституцій в реалізації стратегії розвитку освіти дорослих сприяє забезпеченню якісного рівня навчання дорослого населення. Визначено соціальну потребу щодо докладання значних зусиль для гарантування участі дорослих у професійно освітньому процесі впродовж життя.

Ключові слова: андрагог, освіта дорослих, розвиток, тенденції, європейські країни, Польща.

Pastushok Olga – pedagogical disciplines lecturer, Head of training and production practice in Nikopol Pedagogical College of State Higher Education Institution «Kryvyi Rih National University»

E-mail: lyana77@ukr.net

SPECIFICS OF ADULTS EDUCATION DEVELOPMENT IN POLAND

Annotation. The article deals with the role of adult education in the context of modern social and economic transformations, particularly regarding

adaptation making in rapidly changing society; reasonably the leading tendencies of its development in the European countries, and in particular in Poland. The main paradigmatic ideas and trends in the development of adult education in foreign practice are analyzed, the usefulness of such an experience in the national system of adult education are proved. It is proved that the interaction of international institutions in the implementation of adult education development strategy helps to ensure high-quality adult education level of the population. Identified social need for significant efforts to ensure the participation of adults in the professional educational process throughout life are determined.

Key words: *andragogist, adult education, development, trends, European countries, Poland.*

Вступ. Актуальність дослідження проблеми освіти дорослих зумовлена новими вимогами до освіти в контексті інтенсивних соціально-економічних трансформацій та демократизації європейського суспільства. Зростаючий розрив між кваліфікацією фахівців та потребами ринку актуалізує питання про надання кожному громадянину можливостей неперервного поновлення знань та вмінь. Вища освіта цивілізованого світу не може забезпечити випускників повним обсягом знань на всі випадки життя. Все більша кількість дорослих людей прагне вирішити свої життєво важливі проблеми і задовольнити освітні потреби через неперервну освіту, а їх розв'язання стає можливим лише за умови докорінної зміни практики освіти дорослих.

Водночас зауважимо, що історія Польщі має так багато подібних аспектів з Україною, що не потрібно додаткових аргументів для актуалізації компаративістичних досліджень. У той же час сучасні тенденції стрімкого розвитку сусідньої держави, що зокрема проявляється у збереженні історичних традицій, зваженій освітній політиці, визначенні пріоритетів, порівнянні вітчизняних досягнень із зарубіжним досвідом, хорошій системі фінансування, яка значно випереджує українські реалії, але відстає від багатших європейських країн, удосконаленні змісту освіти, модернізації системи науково – методичного забезпечення.

Заначимо, що певним прикладом для нашої країни є чинна у Польщі система освіти дорослих. В умовах розвитку української освіти ця тема заслуговує окремого дослідження. Разом з тим спробуємо окреслити лише найважливіші, на нашу думку, аспекти.

Аналіз досліджень і публікацій. Важливе значення для дослідження проблем освіти дорослих мають праці з філософії освіти українських вчених В. Андрущенка, І. Зязюна, В. Кременя, В. Кудіна, В. Лутая. Порівняльно-педагогічні дослідження з окремих аспектів розвитку неперервної професійної освіти різних категорій дорослого

населення за рубежом здійснені вітчизняними науковцями Н. Авшенком, С. Бабушко, Н. Бідюк, О. Огієнко та ін.

У сучасних умовах, на наш погляд, набуло актуальності вивчення впливу глобалізаційних процесів на розвиток неформальної освіти дорослих, що знайшло відображення в працях О. Аніщенко, В. Василенко, Н. Ничкало. Тенденціям розвитку освіти дорослих у Польщі присвячено праці відомої української вченої Л. Лук'янової.

Мета статті – з'ясувати специфіку розвитку освіти дорослих у Польщі кінця XX століття початку XXI століття та визначити доцільність використання такого досвіду у вітчизняній освіті дорослих. *Методи дослідження* – теоретичний аналіз наукових джерел, узагальнення опрацьованих даних.

Результати дослідження. Вся історія розвитку людини й розвитку освіти приводять до висновку, що навчання – це основний вид діяльності людини, це стиль життя. Особливо зрозуміло це стало в кінці XX на початку XXI століття, коли людство нарешті стало усвідомлювати, що головна небезпека його існування полягає не стільки у глобальних кризах, навіть не стільки в недосконалої самої людини, скільки у зростанні розриву між внутрішнім світом і компетентністю людини, темпами зміни людини у зовнішньому світі.

Наголосимо, що криза компетентності людини – ось головна небезпека XXI ст. Щоб уникнути цієї небезпеки і гідно відповісти на виклики часу, головним завданням людства за М. Коулзом, стало «формування компетентних людей, таких, які були б здатні застосовувати свої знання в мінливих умовах, ... чия основна компетентність полягала б в умінні включитися у постійне самонавчання, самовиховання, самоспрямування упродовж всього життя» [5, с.64].

Пильна увага до проблеми освіти дорослих пояснюється вимогами, які стають перед фахівцями сьогодні. Науковці підкреслюють, що нове покоління для досягнення соціального успіху протягом життя має, у середньому, чотири рази міняти сферу професійної діяльності. А фахівці, які залишаються зайнятими в одній галузі тривалий час, підвищують свою кваліфікацію не рідше, ніж один раз в три роки.

Міжнародна статистика свідчить, що у працівників з низьким рівнем кваліфікації ризик стати безробітним в чотири рази вищий, ніж у кваліфікованих спеціалістів. За оцінками спеціалістів США щорічно оновлюється 5 % теоретичних і 20 % професійних знань, якими володіють інженери, лікарі, педагоги та інші фахівці. У сучасному світі знання змінюються швидше, ніж змінюються покоління, а подвоєння кількості інформації відбувається менше ніж за рік [6].

Проте аналіз стану сучасної підготовки фахівців у Польщі дає підстави стверджувати, що її зміст не відповідає особливостям

сучасних форм організації праці, де головними якостями фахівця є здатність самостійно вирішувати нестандартні соціальні та виробничі проблеми, професійна універсальність. Інституції освіти за інерцією продовжують готувати кадри для виконання тих економічних функцій, які вже втратили своє значення або втрачати його найближчим часом. Вже сьогодні слід було б передбачити нові можливості і потреби суспільства. Однак, ситуація, як у світовій освіті, так і у вітчизняній, свідчить про збереження орієнтації її інституту на минуле, на передачу інформації. Таке уявлення пов'язане з традиційною трактовкою освіти як засобу трансляції знань, умінь і навичок від старшого покоління до молодшого. Це означає, що, зосередивши увагу на минулому і частково теперішньому, світовий освітній процес виявився у ролі застарілого механізму соціально-економічного розвитку.

Прискорене зростання обсягів інформації спричинило проблеми, в першу чергу, в освіті дорослих. Це потребує постійного підвищення кваліфікації, відновлення знань спеціалістів, оволодіння новими видами діяльності й розширення технологій. Звідси виникнення потреби у навчанні впродовж усього життя та суттєве вдосконалення процесу освіти дорослих. Згідно матеріалів V Міжнародної конференції з освіти дорослих (м. Гамбург, 1977), саме освіта дорослих була визнана ключем до XXI століття та одним з унікальних засобів стабільного розвитку суспільства.

Водночас вважаємо за необхідне наголосити, що системна криза, спричинена кардинальними змінами в соціально-економічних відносинах, активний світовий курс на ринкову економіку змінили ситуацію в сфері освіти дорослих. Ці зміни, як вважають вчені, неоднозначні та мають як позитивний (усвідомлення світовою спільнотою ролі освіти дорослих), так і негативний вияв (скорочення термінів навчання, комерціалізація багатьох напрямів освіти дорослих, регіоналізація освіти).

У концентрованому вигляді специфіка освіти дорослих достатньо повно представлена в унікальному документі «Рапорт про інтелектуальний капітал Польщі» [7]. Цей аналітичний документ, підготовлений групою експертів за прикладом Швеції, Ізраїлю, Тайваню, передбачає прогностичну оцінку чотирьох основних аспектів: людський капітал, який сконцентрований у вигляді освіти, життєвому досвіді, вміннях поляків; структурний капітал нагромаджений в елементах інфраструктури народної системи освіти, наукових центрах, телеінформаційній інфраструктурі, інтелектуальній власності; суспільний капітал нагромаджений в нормах поведінки, поваги, співпраці; реляційний капітал обумовлений рівнем інтеграції з глобальною системою господарювання, привабливістю для інвесторів та туристів [7].

Визнано виклики, які виникли перед країною на початку нового

століття. Значна їх кількість має безпосереднє відношення до освіти дорослих: неефективна прородинна політика, недостатній інноваційний потенціал навчальних закладів, низький рівень професійної активності «сеньйорів», недостатня професійна мобільність, низький рівень освітньої активності дорослих [7]. Зрозуміло що виокремлення проблемних питань дозволило активізувати пошук шляхів їх ефективного вирішення.

Слід зазначити, що коло окреслених питань і визнається провідними фахівцями. Не випадково нобелівський лауреат Роберт Фогель в інтерв'ю для польського журналу «Wprost» підкреслив, що темп життя зріс у вісім разів, для впровадження інновацій, економічного розвитку, нових технологій, вирішальне значення має наявність у будь-якій країні 1/3 висококваліфікованих працівників [6].

Характерною ознакою Польщі є багатовіковий досвід освіти дорослих, вплив на її розвиток мали праці і також американського вченого Е. Ліндемана, який сформулював чотири положення навчання дорослих, що стали ядром філософії освіти дорослих і не втратили своєї актуальності й сьогодні:

1. Освіта – це життя, а не просто підготовка до невідомого майбутнього існування.

2. Освіта – це неперервний процес, що базується на неформальних ідеалах.

3. Освіта дорослих починається там, де професійна освіта завершується, а її мета наповнюється сенсом протягом усього життя.

4. В основі розвитку освіти дорослих лежать певні ситуації, а не предмети [4].

У контексті вивчення сучасних освітніх тенденцій важливе значення має польська система освіти дорослих, яка близька нам по розумінню і тому вивчення методів, принципів навчання в цілому є для нас актуальним питанням. Передусім йдеться про два аспекти: організацію освіти дорослих і забезпечення її функціонування покладено на державу і місцеве самоврядування; ринкові відносини, які передбачають обмеження ролі держави щодо визначення мети навчання і контролю, роботи центрів освіти. Особливості формування центрів зумовлені потребами ринку праці та економічного розвитку регіону [6].

Однак, на нашу думку, нині в освіті дорослих України переважають позитивні зміни. По-перше, це розгалуження цілей і напрямів освіти (серед вже відомих й усталених цілей – соціальної, адаптивної, інформативної важливого значення набувають такі цілі як відновлення стабільності, динамічного розвитку суспільства, саморозвиток особистості, розвиток її громадянської позиції, професійної, побутової сфер; серед нових напрямів освіти дорослих, але які вже добре відомі не лише у Польщі, а в європейських країнах, -

освіта людей похилого віку, професійне навчання людей з обмеженими можливостями, освіта людей тимчасово позбавлених волі).

По-друге, це урізноманітнення освітніх послуг, які надають дорослим на фірмах, корпоративне навчання, короткотермінові курси і семінари, навчання на виробництві, а також поширене нині приватне навчання (наприклад, навчання іноземним мовам, керуванню автомобілем тощо). По- третє, - трансформація чинних структур освіти дорослих у більш гнучкі, здатні відповідати сучасним вимогам; об'єднання гуртків за інтересами в університети для людей третього віку; модифікація курсів підвищення кваліфікації тощо). Характерною ознакою сучасної освіти дорослих є не тільки участь суб'єкта навчання у виборі освітнього напрямку, але й участь у відборі й структуруванні змісту навчання, його форм, технологій, темпу навчання, активне використання сучасних інформаційних технологій [3].

Отже, зміни в освіті дорослих безпосередньо пов'язані з процесами, що відбуваються в соціально-політичному та економічному житті соціуму, водночас мають характер тенденцій. Спробуємо саме з цих позицій виокремити та проаналізувати специфіку освіти дорослих у Польщі.

Водночас у європейській і світовій теорії і практиці неперервної освіти дорослих сформульовано ключові принципи, на засадах яких й відбувається розвиток цього освітнього напрямку. Вони є базовими, універсальними, а отже можуть слугувати для розвитку системи освіти дорослих у будь якій країні: 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.

Висновки. Таким чином, стратегічна фундаментальна ідея оновлення системи освіти дорослих набуває особливої цінності, оскільки йдеться про цінність розвитку особистості, суспільства, культури, яка поступово стає провідним принципом державної політики, визначається як методологічний регулятор розвитку як особистості, так і держави загалом, забезпечує нову якість розвитку, відкриває принципово нову історичну епоху розвитку суспільства. Нагальність розвитку системи освіти дорослих визначається тим, що рівень освіченості суспільства має випереджувати рівень його розвитку, зокрема, соціальної, виробничої сфери, економіки. Тоді як «онтологізація духовно-морального розвитку (просвітлення) дорослої людини, здійснюване в межах її сприйняття як суб'єкта духа, людини, яка в складному пошуку гармонії між матеріальним і духовним долаючи в собі «людину» входить в зону надлюдського внутрішнього (божественного) начала і розуміє, що затверджувати у світі треба не себе, а порядок навколо себе» [2 с. 12]. Специфіка освіти дорослих у Польщі характеризується провідною роллю навчання впродовж життя,

піднесення вагомості інформаційної компоненти сучасного соціально-економічному розвитку, дисемінації, урізноманітнення змісту, форм і методів, трансформації усталених структур і провайдерів освіти дорослих. У подальшому передбачаємо розглянути напрями удосконалення освіти дорослих у Польщі.

Література

1. Меморандум комиссии Европейского Совета «Обучение в течение всей жизни» [Електронний ресурс]. – URL <<http://is.beneficium.ru/docs/20001030>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
2. Ничкало Н. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9-22.
3. Лук'янова, Л. Б. Освіта дорослих у сучасному українському науковому дискурсі : зб. наук. пр. / Л. Б. Лук'янова // Я – концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості. – К.: НАПН України, 2014. – С. 364-371.
4. Blid H. Learn and Act with Study Circles. – Stockholm: Nykopia Tryck AB, 2000. – 193 p.
5. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980. – 250 p.
6. Raport o rozwoju społecznym. – Polska 1998. Docten do edukacji. Warszawa, 1998. – 85 s.
7. Raport o kapitale intelektualnym Polski / redakcja P. Bochniarz. – Warszawa: Centr. Obsługi Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, 2008. – 154 s.

Bibliography

1. Memorandum of the European Council Commission *Lifelong Education* [Electronic recourse] – URL: <<http://is.beneficium.ru/docs/20001030>> (in Russian).
2. Nychkalo N. Continuous professional education as a philosophical and pedagogical category / N. Nychkalo // *Neperervna profesijna osvita: teoriya i prakty`ka*. – 2001. – Vyp. 1. – P. 9–22 (in Ukrainian)
3. Luk'yanova L. B. Adult education in modern Ukrainian academic discourse // *Koncepciya akademika Nelli Ny`chkalo u vy`miri profesijnogo rozvy`tku osoby`stosti*. – K., 2014. – S. 364–371 (in Ukrainian)
4. Blid H. Learn and Act with Study Circles. – Stockholm: Nykopia Tryck AB, 2000. – 193 p. (in English)
5. Knowles M.S. The Modern Practice of Adult Education. From Pedagogy to Andragogy. – Chicago, 1980. – 250 p. (in English)
6. Raport o rozwoju społecznym. – Polska 1998. Docten do edukacji. Warszawa, 1998. – 85 s. (in Polish)
7. Raport o kapitale intelektualnym Polski / redakcja P. Bochniarz. – Warszawa: Centr. Obsługi Kancelarii Prezesa Rady Ministrów, 2008. – 154 s. (in English)

УДК 378.14; 37.0:371.11

Товканець Оксана Сергіївна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри психології та педагогіки, ВНЗ «Східно-європейський слов'янський університет», м. Ужгород

E-mail: tovkanecoksana@rambler.ru

МІЖНАРОДНІ НОРМАТИВНО-ПРАВОВІ АКТИ ТА ЇХ ВПЛИВ НА ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ З ОСВІТНЬОГО МЕНЕДЖМЕНТУ В ЄВРОПЕЙСЬКІЙ ВИЩІЙ ШКОЛІ

Анотація. В статті розглядається проблема нормативно-правового забезпечення європейської освіти. Зосереджено увагу на документах Ради Європи, ЮНЕСКО стосовно регулювання освітньої діяльності та врахування їх вимог у підготовці фахівців з освітнього менеджменту. Обґрунтовано вплив нормативних актів на формування змісту підготовки фахівців з менеджменту освіти в європейських країнах. Визначені перспективи розвитку автономності освітніх установ, що полягають в розробці управлінських концепцій, виявлення можливості їх реалізації. Зазначено, що роль керівництва полягає у забезпеченні балансу в поділі повноважень всередині установи і в першу чергу відповідальності за всю діяльність освітньої установи.

Ключові слова: нормативно-правові документи, підготовка фахівців з освітнього менеджменту, європейська вища школа.

Tovkanets Oksana - Ph.D., Assistant Professor of the Psychology and Pedagogy Department at the East-European Slavic University, Uzhgorod.

E-mail: tovkanecoksana@rambler.ru

INTERNATIONAL LEGISLATIVE ACTS AND THEIR EFFECT ON TRAINING THE EDUCATIONAL MANAGEMENT SPECIALISTS IN EUROPEAN HIGHER SCHOOL

Annotation. The article is devoted to the problems of European education legal and regulatory issues. The emphasis has been made on the documents of the Council of Europe, UNESCO which deal with the regulation of educational activities and consider the standards of the educational management training. The given article has grounded the impact of legal acts on shaping the educational management training content in European countries. The perspectives of educational institutions' autonomy and the development of concept management have been identified, along with the opportunities of its implementation. It has been noted that the role of the board is to ensure the balance during the division of duties in the institution and it holds prime responsibility for all its activities.

Key words: legal documents, legal acts, educational management training, European higher education.

Вступ. Стратегічною метою державної політики у сфері освіти на початку ХХІ століття в Україні стало встановлення та введення європейських соціальних, економічних і демократичних стандартів взаємовідносин людини, суспільства і держави. Тому важливими стають проблеми цілеспрямованого впливу на умови й передумови реалізації норм права, фокусування переваг модернізаційних освітніх заходів у період трансформації, удосконалення всієї системи освіти та механізму реалізації конституційного права на освіту. У контексті цього проблема наукового розуміння ролі європейської освітньої політики в процесі модернізації української освіти, зокрема управлінського аспекту, має як теоретичне, так і практичне значення.

До проблем законодавчого забезпечення розвитку освітньої галузі зверталися вітчизняні і зарубіжні дослідники, розглядаючи його з різних аспектів: педагогічного (Н.Авшенюк, Г. Єльнікова, В. Кремень, В. Луговий, Лук (A. Luke), Л. Лук'янова, О. Матвієнко, Н. Ничкало, Т. Поясок, Я. Пруха (J. Pruha), Л. Пуховська, А. Сайті (A.Saiti), юридичного (М. Монастирська, Л.Наливайко, І.Фрумін), філософського (Л. Белл (L. Bell) І. Зязюн, Г. Стівенсон (H. Stevenson) М. Яцейко), державного управління (Т. Боголіб, В. Крижко, О. Куклін, В. Огаренко, І. Приходько, Л. Пшенична, С. Шевченко) та інших. Проте, на нашу думку, проблематика міжнародного нормативного забезпечення підготовки фахівців з менеджменту освіти досліджена недостатньо.

Мета статті: здійснити аналіз нормативно-правового забезпечення змісту підготовки фахівців з менеджменту освіти в європейській освіті.

Результати дослідження. У межах розроблюваної проблеми вважаємо за необхідне виокремити напрями змістової підготовки фахівців з менеджменту освіти та здійснити аналіз правової бази щодо даної проблематики. На підставі аналізу наукових і документальних джерел [1; 3; 6; 10; 11; 14] нами запропоновано напрями, на яких необхідно акцентувати увагу у процесі підготовки фахівців з менеджменту освіти в європейській освіті: спрямування на методологічне забезпечення діяльності в рамках європейської освіти: стандартизація змісту освіти, ліцензування, атестація та акредитація навчальних закладів, визнання кваліфікацій, що відносяться до вищої освіти; удосконалення системи управління освітою, децентралізація і диверсифікація в освіті.

Кожен із цих напрямів базується на певних правових засадах, аналіз яких здійснимо надалі.

1. Спрямування на методологічне забезпечення діяльності в рамках європейської освіти. До цієї групи відносимо такі основні документи ЮНЕСКО, як «Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти», «Рекомендації про розвиток освіти дорослих» (1976),

«Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття» та інші. Всі документи ЮНЕСКО ґрунтуються на принципах і нормах, закріплених Статутом ООН, Загальною декларацією прав людини, іншими документами ООН і містять конкретні нормативні положення, які регулюють освітні відносини будь-якої окремої, відносно самостійної сфери освіти, а також закріплюють дієві механізми, покликані забезпечити реалізацію цих положень в конкретних відносинах.

«Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти» (1960) [4], дає розгорнуте визначення поняття «дискримінація» в галузі освіти і визначає ряд конкретних заходів, які повинні реалізувати держави – прихильники цієї Конвенції – для здійснення дійсної рівноправності учасників освітніх відносин. Конвенція виступає найважливішим правовим засобом проти будь-яких дій держави та її органів, здійснюваних в таких цілях, як: обмеження освіти для будь-якої групи осіб з нижчим рівнем освіти або закриття для конкретної особи чи певної соціальної групи доступу до освіти будь-якого ступеня або типу.

Декларація принципів толерантності (1995) [2]. Згідно декларації толерантність розглядається як: повага, прийняття і правильне розуміння багатства різноманітності культур нашого світу, наших форм самовираження і способів проявів людської індивідуальності. Їй сприяють знання, відкритість, спілкування і свобода думки, совість і переконання; гармонія в багатоманітності, моральний обов'язок та сформована політична і правова потреба; добродійність, яка робить можливим досягнення миру і сприяє заміні культури війни культурою миру; активне ставлення, що формується на базі визнання універсальних прав і основних свобод людини; обов'язок сприяти утвердженню прав людини, плюралізму (в тому числі культурного і освітнього), демократії і правопорядку; відмова від догматизму, від абсолютизації істини. Впровадження толерантності означає: кожна людина вільна дотримуватися своїх переконань і визнає таке ж право за іншими; погляди однієї людини не можуть бути нав'язані іншим. Толерантність є не тільки найважливішим принципом, а й необхідною умовою миру і соціально-економічного розвитку усіх народів.

«Типовий національний закон про розвиток толерантності» (2012) – документ, що підготовлений групою експертів Європейської ради з толерантності і примирення (ЕСТП) та юридично регламентує правові відносини у сфері толерантності в країнах Європи [7]. Закон має на меті розвиток толерантності в суспільстві без ослаблення зв'язків, які формують суспільство як єдине ціле, виховання толерантності між різними общинами і групами, викорінювання злочинності на основі ненависті, осуд будь-яких проявів нетерпимості, заснованих на упередженнях, фанатизмі або забобонах, прийняття конкретних заходів для боротьби з нетерпимістю з метою викорінювання

расизму. Закон прописує основні принципи і поняття толерантності, принципи взаємовідносин між різними соціальними групами, в тому числі між мігрантами і корінним населенням, гарантує ряд демократичних свобод, перераховує обов'язки, необхідні для виконання урядами європейських країн, включаючи обов'язки в галузі освіти.

Практичний інтерес представляє *«Всесвітня декларація про вищу освіту для XXI століття: підходи і практичні заходи»* (1998 р.) [1]. Цей документ позитивно оцінює процес розвитку освіти в другій половині XX ст. і визначає основні заходи, покликані зберегти і примножити успіхи освіти у новому столітті. В документі наголошено, що слід здійснити перехід від навчання, орієнтованого на когнітивне освоєння дисциплін, до навчання, спрямованого на розвиток навичок і здібностей, пов'язаних з комунікацією, творчим і критичним аналізом, незалежним мисленням і колективною працею в багатокультурному контексті. У той же час, підкреслюється в Декларації, фахівець з вищою освітою повинен не тільки бути професіоналом своєї справи, а й мати почуття соціальної відповідальності, бути активним членом сучасного громадянського суспільства і сприяти утвердженню в ньому принципів рівноправності й справедливості.

Власне зміст Всесвітньої декларації про вищу освіту для XXI століття вказує на те, що вона повинна стати основоположним документом для кожного працівника сфери освіти, який бере участь в управлінні нею, прогнозуванні та визначенні стратегії розвитку. Жоден нормативний та інший документ органів управління освітою або освітніх установ не повинен прийматися без урахування положень і вимог цієї Декларації, яка визначає логіку розвитку освітніх процесів в сучасному світі.

2. *Стандартизація змісту освіти, ліцензування, атестація та акредитація навчальних закладів визнання кваліфікацій, що відносяться до вищої освіти.* Пропозиція щодо розробки єдиної, спільної конвенції щодо удосконалення європейських конвенцій про вищу освіту, а також Конвенції ЮНЕСКО про визнання навчальних курсів, дипломів про вищу освіту і вчених ступенів у державах регіону Європи, було представлено на 16-й сесії Постійної конференції з університетських проблем та схвалено двадцять сьомою сесією Генеральної конференції ЮНЕСКО.

Прийнята в Лісабоні *Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в Європейському регіоні* (1997) [5], є основоположним документом правової бази міжнародного освітнього співробітництва більш, ніж 50-ти країн світу. Конвенція об'єднує найрізноманітніші документи про освіту, які названі в ній «кваліфікаціями», – шкільні атестати і дипломи про початкову професійну освіту, всі дипломи про повну загальну середню, вищу і післявузівську професійну освіту,

включаючи дипломи доктора наук; академічні довідки про проходження періодів навчання. На основі Конвенції визнаються ті закордонні кваліфікації, які не мають суттєвої різниці з відповідними кваліфікаціями в країні, що приймає. В рамках дії Конвенції органи управління встановлюють перелік іноземних дипломів, університетських ступенів і звань зарубіжних країн, які визнаються еквівалентними національним документам про освіту, або таке визнання здійснюється безпосередньо ВНЗ, які встановлюють власні критерії, причому, дана процедура відбувається в умовах укладеної двосторонньої або багатосторонньої угоди на рівні урядів або окремих вузів. Двома найважливішими інструментами в процедурі взаємного визнання документів про освіту, згаданими в Конвенції, є Європейська система переведення кредитів (ECTS), що дозволяє встановити єдину міжнародну систему кредитів, і Додаток до диплому, в якому подається детальний опис кваліфікації, перелік навчальних дисциплін, отримані оцінки та кредити.

Концепція нової моделі європейської освіти міститься у висновках Лісабонського саміту щодо політики освіти ЄС, відображених в *«Меморандумі безперервної освіти Європейського Союзу»* [6] У Меморандумі зазначається, що успішний перехід до економіки і суспільства, заснованого на знаннях, повинен супроводжуватися процесом безперервної освіти (навчання впродовж життя). Крім формальної освіти, що завершується видачею загальновизнаного диплома або атестата, навколо якого і формується освітня політика будь-якої держави, в концепцію безперервної освіти включені ще два види освітньої діяльності, а саме: неформальна освіта (як правило, не супроводжується видачею документа, здобувається в освітніх установах або громадських організаціях, клубах і гуртках, а також під час індивідуальних занять з репетитором або тренером) й інформальна освіта (індивідуальна пізнавальна діяльність, що супроводжує повсякденне життя і необов'язково носить цілеспрямований характер). В рамках даної концепції неформальний та інформальний види освіти включаються в загальний процес навчання.

В основу забезпечення безперервної освіти покладено 6 принципів: нові базові знання та навички для всіх, що передбачає забезпечення загального безперервного доступу до освіти з метою отримання і оновлення навичок, необхідних для включеності в інформаційне суспільство (комп'ютерна грамотність, іноземні мови, технологічна культура, підприємництво і соціальні навички – впевненість в собі, відповідальність тощо); збільшення інвестицій в людські ресурси; інноваційні методики викладання та навчання; нова система оцінки здобутої освіти з врахуванням всіх видів освіти: формальної, неформальної та інформальної; розвиток наставництва і

консультування. У Меморандумі зазначено, що «якщо зараз освіта відіграє головну роль при входженні людини в професійне середовище, то в майбутньому воно буде вирішальним для її «включеності» в суспільство (social inclusion)» [6]. Освіта може перетворитися з права кожного громадянина ЄС в його обов'язок.

Для можливості оцінки отриманих знань і порівняння їх результатів в листопаді 2007 р. Рада міністрів з питань освіти, молоді та культури підтримала пропозицію Комісії ЄС щодо заснування Європейської кваліфікаційної рамки (ЕКР) щодо навчання впродовж усього життя, що передбачає впровадження Європейської кваліфікаційної рамки у формі порівняльної моделі, що складається з восьми рівнів рекомендацій щодо вимірювання результатів освіти, які описують знання, вміння і навички учня. Дані механізми повинні уможливити, з одного боку, дати найбільш точну оцінку фахівця на ринку праці, з іншого боку, надати можливість, а в певних випадках, необхідність постійного вдосконалення своїх навичок та вмінь.

3. Удосконалення системи управління освітою, децентралізація і диверсифікація в освіті. В цьому контексті розглянемо насамперед доповідь «Автономія шкіл в Європі: політика та реалізація заходів», що оголошена Я.Фігелем, комісаром з питань освіти, професійної підготовки, культури і молоді Європейської комісії з питань освіти і культури у 2008 р., де визначено поняття та зміст шкільної автономії, повноваження органів, які приймають рішення, сфери компетенції повноважних осіб, роль і склад керівних органів управління в школі, моделі відповідальності за прийняті рішення тощо. В доповіді зазначено, що поняття шкільної автономії – це насамперед незалежність від загальної політики держави і поновлення децентралізації / деконцентрації адміністративних повноважень в галузі освіти. Шкільна автономія повинна стати об'єктивним або навіть основним принципом управління школою і освітньої політики в тому сенсі, що освітні установи повинні бути автономними, щоб забезпечити свободу викладання з метою поліпшення якості освіти. В доповіді визначені перспективи розвитку автономності освітніх установ, що полягає в розробці концепцій, їх впровадження і особливо ступеня політичної волі, пов'язаної з ними, що є результатом взаємодії між різними системними чинниками та обставинами – історія, географія та політичні структури (централізована держава, або навпаки федеративна система) – і, крім того, політичні можливості, які спонукали уряди проводити політику змін в школах [8, с. 46 – 47].

У 2009 р. Генеральним директором з питань освіти і культури Європейської комісії оприлюднено документ «Адміністрування і управління у вищій освіті: принципи, структура, фінансування і академічні працівники», в якому визначені стратегічні пріоритети у фінансуванні, кадровій політиці щодо академічних

працівників, структура управління у сфері вищої освіти, моделі державного фінансування освіти, питання щодо автономії у використанні доходів від плати за навчання, проблеми соціального партнерства в освіті. Об'єднання та асоціації університетів по всій Європі в контексті реформування управління в освіті повинні вирішити цю проблему через організації програм підвищення кваліфікації персоналу, академічних та інших співробітників, пропонуючи навчання, курси і семінари з питань управління університетами.

З реформою інституційної структури управління також змінилася роль керівництва. Його завдання полягає в тому, щоб забезпечити баланс в поділі повноважень всередині установи і, в першу чергу, відповідальність за всю діяльність освітньої установи. Наукові навички, як і раніше, є основною вимогою кваліфікації для займання посади керівника університету. В доповіді зазначається, що для отримання додаткових навичок кваліфікаційних, щоб зайняти посаду керівника освітньої установи, тепер необхідні знання щодо кадрової політики і управлінської майстерності, оскільки наукова і педагогічна компетентність працівника не гарантує, що це є лідер, дипломат і стратег [13, с. 105 – 106].

У березні 2010 р. схвалена *«Нова європейська стратегія «Європа-2020»*, як стратегія розумного, стійкого і всеосяжного зростання ЄС, що містить План з розвитку нових здібностей і збільшення кількості робочих місць [3]. Метою Плану є створення необхідних умов для вдосконалення ринку праці для збільшення зайнятості та гарантії стабільності суспільства. Наділяючи європейців новими можливостями за допомогою здобуття ними нових знань і набуття навичок, ЄС націлює майбутню робочу силу на адаптацію до мінливих умов ринку праці, що приведе до зменшення безробіття і зростання продуктивності діяльності працівників. На рівні ЄС стратегічними завданнями визначені напрями: створення ринку праці, побудованого на гнучкості в динамічній економіці й безпеці для робітників; створення і адаптація законодавства, яке буде відповідати принципам розумного регулювання, включаючи інструменти трудового законодавства (робочий час, час відпочинку, призначення на посаду, доведення інформації до працівників), а також новим ризикам, що виникають щодо заподіяння шкоди здоров'ю та отримання травм на роботі; підтримка внутрішньої європейської мобільності працівників за допомогою необхідних інвестицій, особливо з Європейського соціального фонду; підтримка посилення кооперації між інститутами трудового ринку, в тому числі з державними установами зайнятості держав-членів ЄС; посилення ступеня соціального партнерства, підключення всіх можливих служб до розв'язання проблем у сфері зайнятості; спрямування до розв'язання проблем кооперації у сфері освіти та навчання.

Завдання держави-члени ЄС на національному рівні має реалізовуватися: впровадженням національних шляхів досягнення гнучкості й безпеки на ринку праці; переглядом і регулярним

відстеженням ефективності податкових та пільгових систем; підтримкою нових форм балансу роботи і повсякденного життя, проведенням активної політики стосовно проблем старіння нації та гендерної рівності; підтримкою й відстеженням ефективності впровадження заходів соціального партнерства; розробкою та впровадженням європейського рамкового рішення про кваліфікації за допомогою встановлення національних стандартів кваліфікацій працівників; налагодженням партнерства між сферами освіти/навчання і зайнятості, зокрема, шляхом залучення соціального партнерства у плануванні освітніх заходів.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Міжнародні та європейські нормативно-правові акти як частина національного законодавства, а також резолюції, конвенції, які мають статус рекомендаційних документів, значною мірою впливають на формування змісту підготовки фахівців з менеджменту освіти в європейських країнах: визначаються методологічні орієнтири щодо формування базових уявлень управління в освіті, забезпечуються правові основи фундаментальних, гуманітарних та професійно орієнтованих дисциплін, сприяють проектуванню і моделюванню стратегій розвитку освітньої галузі та професійної підготовки з урахуванням соціально-економічних, політичних, технологічних змін задля духовного й культурного розвитку суспільства. Для української освіти важливими мають бути дотримання демократичних принципів у сфері управління, усебічне забезпечення прав і свобод суб'єктів освітнього процесу, врахування культурних особливостей усіх народів та особливостей підготовки людини до життя у відкритому мультикультурному суспільстві, інтеграція загальнонаціональної ідеї із загальноцивілізаційними духовними орієнтаціями.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у розробці проблеми становлення системи підготовки фахівців з менеджменту освіти в центральноевропейських країнах у XX столітті, висвітленні еволюції змісту і методів професійної підготовки управлінців освітньої галузі.

Література

1. Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры / От анализа к мобилизующим принципам [начало публикации реферата Рабочего документа Всемирной конференции ЮНЕСКО «Высшее образование в XXI в.: подходы и практические меры» (Париж, 5-9 октября 1998 г.)] // Альма Матер (Вестник высшей школы). – 1998. – № 11. – С. 3-9.
2. Декларація принципів толерантності [Електронний ресурс]. – URL: <<http://zakon3.rada.gov.ua/>>. – Зарол. з екрану. – Мова укр.
3. Europe 2020. Strategy for smart, sustainable and inclusive growth [Електронний ресурс]. – URL: <http://ec.europa.eu/>. – Мова англ.

4. Конвенція про боротьбу з дискримінацією в галузі освіти [Електронний ресурс]. – URL: <<http://zakon3.rada.gov.ua/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
5. Конвенція про визнання кваліфікацій з вищої освіти в європейському регіоні. Ліссабон, 11 квітня 1997 р. [Електронний ресурс]. – URL: <<http://zakon4.rada.gov.ua/>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
6. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза [Електронний ресурс]. – URL : <www.znanie.org/docs/memorandum.html>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Типовой національний закон про розвиток толерантності [Електронний ресурс]. – URL: <<http://moscow.pink>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
8. Autonomie škol v Evropě: politická a realizační opatření Eurydice. – Brusel: Eurydice, 2008. – 64 p. – Мова чеська.
9. Bell L. Education Policy. Process, Themes and Impact / L. Bell, H. Stevenson. – London: Routledge, 2006. – 192 p.
10. Luke A. Redesigning what counts as evidence in educational policy: The Singapore model / A. Luke, D. Hogan// Chapter n J. Ozga, T. Popkewitz & T. Seddon, Eds., World Handbook of Education. 2006. – London: Routledge, 2006. – P. 170-184.
11. Petrova D. European Policies and Strategies 2020 – administration, industry, education in Bulgaria / Desislava Petrova, Marina Panko // Науковий вісник Мукачівського державного університету, Серія Економіка. – 2015. – Вип. 2 (4). Частина 1. – С. 189-192.
12. Recommendation on the Development of Adult Education (Paris, 1976) [Електронний ресурс]. – URL: <<http://portal.unesco.org/>>. – Загол. з екрану. – Мова англ.
13. Správa a řízení vysokého školství v Evropě, Principy, struktury, financování a akademičtí pracovníci Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. – 140 с. [Електронний ресурс]. – URL: <<http://ec.europa.eu/about>>. – Загол. з екрану. – Мова чеська.
14. Saiti A. Evidence from Greek secondary education / A. Saiti // Management in Education. – 2003. – № 17 (2). – P. 8 – 34.

Bibliography

1. Higher education in the XXI century : approaches and practical measures / From analysis for mobilizing principles [beginning of report publications of Working document of World UNESCO Conference «Higher Education in the XXI century: approaches and practical measures» (Paris, 5-9 October 1998)] // Al'ma Mater. –1998. – № 11. – S. 3 – 9 (in Russian).
2. Declaration of Principles on Tolerance [Electronic resource]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/> (in Ukrainian)
3. Europe 2020. Strategy for smart, sustainable and inclusive growth [Electronic resource]. – URL: <http://ec.europa.eu/eu2020/pdf/> (in English)
4. Convention against Discrimination in Education [Electronic resource]. – URL: <http://zakon3.rada.gov.ua/> (in Ukrainian)
5. Convention on the Recognition of Qualifications concerning Higher Education in the European region. Lisbon, April 11, 1997 [Electronic resource] – URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/> (in Ukrainian)
6. Memorandum of Continuous Education of European Union [Electronic resource]. – Rezhim dostupa : www.znanie.org/docs/memorandum.html (in Russian)

7. Model National Law on Promoting tolerance [Electronic resource]. – URL: <http://moscow.pink> (in Ukrainian)
8. Autonomie škol v Evropě: politická a realizační opatření Eurydice. – Brusel: Eurydice, 2008. – 64 p. (in Czech)
9. Bell L. Education Policy. Process, Themes and Impact (Leadership for Learning Series) / L. Bell, H. Stevenson. – London: Routledge, 2006. – 192 p. (in English)
10. Luke A. Redesigning what counts as evidence in educational policy: The Singapore model / A. Luke, D. Hogan// Chapter n J. Ozga, T. Popkewitz & T. Seddon, Eds., World Handbook of Education. 2006. – London: Routledge, 2006. – P. 170 – 184 (in Ukrainian)
11. Petrova D. European Policies and Strategies 2020 – administration, industry, education in Bulgaria / Desislava Petrova, Marina Panko // Naukovy`j visnyk Mukachivs`kogo derzhavnogo universy`tetu, Seriya Ekonomika. – 2015. – Vy`p. 2 (4). Chasty`na 1. – S. 189 –192. (in English)
12. Recommendation on the Development of Adult Education (Paris, 1976) [Електронний ресурс]. – URL: <http://portal.unesco.org/> (in English)
13. Správa a řízení vysokého školství v Evropě, Principy, struktury, financování a akademičtí pracovníci Ústav pro informace ve vzdělávání, 2009. – 140 s. [Електронний ресурс]. – URL: <http://ec.europa.eu/about> (in Czech)
14. Saiti A. Evidence from Greek secondary education / A. Saiti // Management in Education. – 2003. – № 17 (2). – P. 8 – 34 (in English)

УДК 374.7

Хохліна Ірина Володимирівна – аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України
E-mail: irina_volod_kh@mail.ru

ПРОСВІТНИЦЬКА ДІЯЛЬНІСТЬ ТОВАРИСТВА «ЗНАННЯ» В УКРАЇНІ (70-80-І РОКИ ХХ СТОЛІТТЯ)

Анотація. У статті проаналізовано просвітницьку діяльність Товариства «Знання» як авторитетної і масової науково-просвітницької громадської організації. Розглянуто історію заснування організації, основні напрями діяльності, форми і методи роботи. Проаналізовано метод проблемного викладу при читанні лекцій з науково-технічної тематики. Наведено схему загальної структури розв'язання проблеми за М. Ржецьким. Встановлено, що публічна лекція була традиційною формою просвітницької діяльності Товариства «Знання» упродовж його більш ніж півстолітньої історії та набула потужного розвитку у теоретичному та методичному забезпеченні.

Ключові слова: Товариство «Знання», науково-просвітницька організація, публічна лекція, проблемний виклад.

Khokhlina Irina – Postgraduate Student of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine
E-mail: irina_volod_kh@mail.ru

**EDUCATIONAL ACTIVITY OF THE SOCIETY «KNOWLEDGE»
IN UKRAINE (70-80th YEARS OF XX CENTURY)**

Annotation. *The article deals with education activity of the Society «Knowledge» as an authoritative and popular scientific and educational nongovernmental organization. The history of the organization foundation, main activity directions, forms and methods of work are considered. The method of problem presentation at scientific and technical subjects lecture reading is analyzed. The scheme of problem decision general structure by N. Rzhetskyi is shown. It is founded that a public lecture was a traditional form of the Society «Knowledge» educational activity for its more than semicentennial history and was got a strong development in the theoretical and methodological support.*

Key words: *society «Knowledge», scientific and educational organization, public lecture, problematic statement.*

Вступ. На сучасному етапі розвитку України актуалізувалася проблема збереження та розвитку системи освіти. Адже інтелектуальний потенціал держави стає основним ресурсом сталого економічного розвитку. Як показує історія України, одним з ефективних напрямів розвитку освіти, підвищення грамотності та обізнаності щодо сучасних знань населення є залучення до цього процесу науково-просвітницьких, як правило громадських, організацій з різноманітними джерелами фінансування. У цьому контексті наукового й практичного значення набуває аналіз історичного досвіду діяльності таких організацій, товариств (науково-технічних, науково-просвітницьких та ін.), які набули значного поширення на території України наприкінці XIX та початку XX ст. (Російська імперія) та у радянські часи.

За часів незалежності у науково-педагогічному дискурсі в Україні порушувалися проблеми, пов'язані з вивченням питань становлення та розвитку національної системи освіти і виховання у другій половині XIX – упродовж XX ст. (до 80-х років). Водночас і дотепер залишається чимало проблем, які з тих чи інших причин продовжують перебувати поза увагою науковців-педагогів. Серед них – діяльність українських науково-технічних, просвітницьких та інших товариств, в межах яких відбувалися концентрація наукової та інженерної думки, вирішувалися питання актуалізації і розвитку галузей промисловості, проводилися педагогічна робота, просвітницькі акції та ініціативи, висвітлення наукових ідей, поширення пізнавальних знань серед широких верств населення, насамперед шляхом здійснення зусиль з поширення і популяризації загальної та технічної освіти. Видатним прикладом просвітницьких товариств є Товариство «Знання», особливості педагогічної діяльності якого й розглянуто у даній статті.

Аналіз досліджень і публікацій. Особливості діяльності науково-

технічних, просвітницьких та інших товариств, що діяли на теренах України, знайшли відображення у науковому доробку Т. Демченко, О. Пилипчук, О. Грицюті, П. Чернобая, І. Демуз, Н. Кушлакової, М. Коропатника, Н. Жидкової, Л. Круглової, І. Козинець та ін. Однак саме просвітницький аспект функціонування таких товариств не було системно досліджено науковцями.

Мета статті – на основі ретроспективного аналізу джерел [1-8] охарактеризувати просвітницький напрям діяльності Товариства «Знання» як авторитетної масової науково-просвітницької організації нашої держави. *Методи дослідження*, використані в роботі: аналіз, порівняння, хронологічний і ретроспективний методи.

Результати дослідження. Передусім зазначимо, що Товариство «Знання» України – найбільш масова громадська науково-просвітницька організація нашої держави, заснована 16 січня 1948 р. як Товариство для розповсюдження політичних і наукових знань. Головою правління було обрано видатного українського вченого-біохіміка академіка О. Палладіна. Розглянувши коротку передісторію, стає відомим той факт, що зазначене Товариство на всесоюзному рівні стало наступником Всесоюзного Лекційного Бюро при Міністерстві вищої освіти СРСР. Таким чином, справа популяризації науки, поширення знань передавалася громадськості.

За короткий час Товариство стало помітною освітньою громадською організацією, завдяки якій різнобічні знання отримували мільйони людей. На початку 60-х років її функції значно вийшли за рамки поширення політичних і наукових знань і у 1963 р. рішенням пленуму правління Всесоюзного товариства для поширення політичних і наукових знань організацію перейменовано на Всесоюзне товариство «Знання», і, відповідно республіканська організація одержала назву Товариство «Знання» Української РСР. Активну участь у діяльності організації брали провідні викладачі вищих навчальних закладів, науковці, вчителі, інженери, відомі діячі літератури і мистецтва, лікарі.

Просвітництво було одним із провідних напрямів діяльності Товариства. Саме просвітницька діяльність насамперед має спрямовуватися на більш повне та якісне задоволення різноманітних інтелектуальних запитів різних категорій молоді та дорослих, сприяння набуттю ними наукових знань, інформування про досягнення науки, освіти і культури. Просвітницька діяльність мала сприяти вирішенню актуальних суспільно-політичних, економічних і соціальних завдань, проблем взаємодії природи, суспільства, людини. Ефективним було використання просвіти для профілактики соціальної, національної нетерпимості, інших соціальних проблем, для формування правової і моральної культури населення різних вікових категорій, виховання патріотизму й толерантності, забезпечення безпеки громадян та ін. При цьому доцільно використовувати не лише традиційні лекційні

форми просвіти, а й адекватні наявним знанням технології.

Діяльність Товариства вирізнялася розмаїттям форм роботи. До прикладу, у 1965 р. виникли Дні науки як форма пропаганди знань, зумовлена потребою впровадження у виробництво наукових досягнень. Дні науки набули широкого резонансу. Вони передбачали виступи з лекціями вчених про перспективи розвитку науки перед спеціалістами різних галузей господарства і культури, робітниками, студентською і учнівською молоддю та наданні консультацій по практичному застосуванню досягнень науки у виробництві. Зазначена системна форма роботи дозволяла посилити зв'язок між науковими закладами та підприємствами, організаціями, колгоспами, навчальними закладами України.

Упродовж 60-х років минулого століття основними напрямками роботи Товариства було підвищення кваліфікації і методичної майстерності лекторів (VI з'їзд, травень 1964 р.), удосконалення системи підготовки лекторських кадрів, зокрема поліпшення роботи семінарів для лекторів; підготовка керівних кадрів (VII з'їзд, травень 1968 р.). З метою наочного узагальнення досвіду лекційної роботи започатковано республіканський науково-методичний бюлетень «Трибуна лектора». Значну увагу в Товаристві приділяли практичній допомозі лекторам на всіх рівнях діяльності.

Наголосимо, що у 70-80-х рр. лекції Товариства «Знання» для дорослого населення залишалися бажаним джерелом отримання знань за наявності широких можливостей отримання інформації з преси, радіо і телебачення. Водночас організації Товариства «Знання» накопичували досвід використання різноманітних форм і методів лекційно-просвітницької діяльності. Так, вперше в Україні комплекси лекційної пропаганди були створені правлінням Київської обласної організації на базі культурно-освітніх установ у Броварах, Василькові, Миронівці, Фастові, Ставищах, Іванківцях, Чорнобилі. Згодом комплекси лекційної пропаганди поширилися іншими областями УРСР і РСФСР [5].

Основними формами роботи Товариства було читання і видання лекцій з різних галузей знань, в тому числі циклових, проведення тематичних вечорів, видання науково-популярної літератури, участь у розробці наукових і науково-популярних фільмів і т. п.

На початку і навіть до середини ХХ ст. в умовах недостатнього доступу жителів країни до засобів масової інформації (телебачення, радіомовлення) усна пропаганда досягнень науки, передового досвіду та технологій виробництва, сільського господарства, будівництва і транспорту ставала особливо ефективною. Лекційною діяльністю були охоплені всі верстви населення та сфери науки і політики: теорія держави і права, історія СРСР, загальна історія, медицина, економіка, природничі науки, технічні науки.

Вагомий внесок у розгортання освітньої роботи в Україні зробили академіки АН УРСР О. Соколовський і В. Нікітін (Харківська обл.), академік АН УРСР В. Пак і професор Д. Оглоблін (Донецька обл.), член-кореспондент АН УРСР К. Бунін (Дніпропетровська обл.), професор К. Леуцький (Львівська обл.), професор М. Фатов (Чернівецька обл.), доцент О. Плигунов (м. Київ) та ін.

Слід зазначити, що на початку 70-х років у складі Товариства працювали 25 обласних, 100 міських, 545 районних і близько 27 тисяч первинних організацій. Його потужна матеріально-технічна база складалася з 21 лекторію, 10 планетаріїв, Республіканського будинку економічної та науково-технічної пропаганди [8].

Здійснений нами аналіз статистичної інформації щодо чисельності Товариства «Знання» УССР показав тенденцію значного зростання кількості членів Товариства від з'їзду до з'їзду та обсягу лекційно-просвітницької діяльності. Так, кількість членів Товариства у 1982 р. (X з'їзд) порівняно з 1950 р. (I з'їзд) збільшилась у 27 разів. Також прослідковується тенденція до зменшення частки безкоштовних лекцій – у 1970 р. переважали безкоштовні лекції (90 %), у 1982 р. кількість безкоштовних лекцій зменшилась і становила (77 %), а вже у 1987 р. зросла частка платних лекцій, а кількість безкоштовних лекцій зменшилась до 58 %, що відображало погіршення економічної ситуації у державі [6; 8].

Лекційна діяльність як найбільш поширена та популярна форма роботи Товариства передбачала здійснення просвітницької, ідеологічної та інших функцій. Упродовж 60-х років ХХ ст. значного поширення набули такі форми роботи, як цикли лекцій, лекторії, кінолекторії, радіолекторії, народні університети тощо.

Про безперечні успіхи Товариства «Знання» у лекційній діяльності свідчить той факт, що у 1957 р. уряд УРСР повністю передав йому функції лекційних установ і відтоді лекційна робота в Україні, за винятком партійної і комсомольської пропаганди, була зосереджена в руках зазначеної громадської науково-просвітницької організації.

Оскільки Товариство мало об'єднати практично всю інтелігенцію країни, включаючи сільських вчителів, лікарів, техніків, поставало питання якості лекційної роботи. Для розв'язання цієї проблеми було ухвалено рішення розділити учасників Товариства на дійсних членів (вчених, лекторів зі стажем) і членів-здобувачів (тих, що мали довести свою здатність до лекторської роботи). Дійсні члени поділялися на колективні та індивідуальні.

Слід акцентувати увагу на тому, що з 70-х років почалося збільшення кількості слухачів і лекторів. До аудиторій прийшли молоді спеціалісти і досвідчені виробничники, новатори й передовики виробництва, інженери й техніки, керівники допоміжних служб. Для

якісної підготовки та читання лекцій, зокрема з питань науково-технічного прогресу, видавались відповідні рекомендації. Наприклад, у брошурі В. Скварика проаналізовано значення лекції як форми пропаганди, описано методику вибору теми, назви, складання плану та його підпорядкування меті лекції, розробку тез та безпосередню підготовку до виступу, наведено основні фактори, які повинні враховуватись лектором під час читання лекцій з питань науково-технічного прогресу. При цьому значна увага приділялася ефективності та прикладному характеру лекційної діяльності, а також оцінці її якості, основним критерієм якої був факт використання отриманих знань на практиці.

Читання лекцій лекторами республіканського та обласного рівня у районних центрах держави, їх зустріч з працівниками підприємств і установ мали корисний взаємовплив. Наприклад, лектор викладав лекцію про нові наукові досягнення, технології і поряд з цим у процесі обговорення отримував інформацію про особливості застосування нових методів на місцях. Таким чином, він мав змогу доповнити свої лекції авторським доробком із подальшим поширенням напрацьованого матеріалу.

Одним із найбільших досягнень розвитку методології читання лекцій є розробка та впровадження у 80-х роках минулого століття так званого проблемного викладу, сутність якого полягала у заохоченні слухачів до творчого сприйняття та аналізу, застосування нових знань безпосередньо на лекції [7]. Актуальність проблемного викладу була зумовлена недоліками у науково-технічній пропаганді, серед яких – переважання інформаційного, ілюстративно-пояснювального викладу. Такі види викладу знань не виховують допитливості розуму, аналітичності мислення, прагнення до пошуку й вдосконалення досягнень у певній галузі знань. Водночас проблемне навчання допомагає більш повно зреалізувати основні принципи передачі знань. На додаток до проблемного викладу застосовувалися методи «активного слухання», спрямовані на забезпечення максимально успішного засвоєння пізнавальної інформації, її закріплення, сприяння у встановленні зворотних зв'язків, а також допомагають конструктивно організувати роботу, активізувати увагу слухачів, збалансувати різні види діяльності, створити позитивний емоційний настрій та ін. Такі методи втілювалися за допомогою низки конкретизованих прийомів роботи – ігрових вправ, практичних завдань, мозкових штурмів, обговорення проблеми в групах та ін.

В основу проблемного викладу покладено планування, організацію й управління проблемною діяльністю слухача, розумовою або предметною. На лекції лектору для цього необхідно створити проблемну ситуацію, тобто повідомити відповідні вихідні дані, умови, в яких буде поставлена проблема, здійсниться її розв'язання,

відбудеться перевірка цього рішення, тобто буде проходити необхідна діяльність слухача. На лекції лектор, пропагандист сам виконує ці завдання, показуючи приклад слухачам, як потрібно аналізувати ситуацію, формувати проблему, висувати гіпотезу рішення, виконувати рішення, виділяти отриманий результат, його контролювати і т. д. Виходячи із розглянутого діяльнісного підходу, проблемний виклад – це словесний опис та ілюстрація діяльності з проблемної ситуації, основною задачею якого є залучення слухача в процес вирішення проблеми. Згідно рекомендацій М. Ржецького, загальна структура розв'язання проблеми схематично виглядає таким чином як показано на рис. 1.

Як відомо, лекція потребує ґрунтовної підготовки. При викладі важливо використовувати різні шляхи введення протиріч, які дозволяють включати слухача в діяльність: 1) з оперттям на особисті, власні, індивідуальні протиріччя, що виникали у слухачів раніше або в процесі лекції і 2) перенесені із досвіду іншої людини (лектора, вченого, працівника виробництва і т. д.), викликаючі співпереживання, ефект присутності, співучасті.

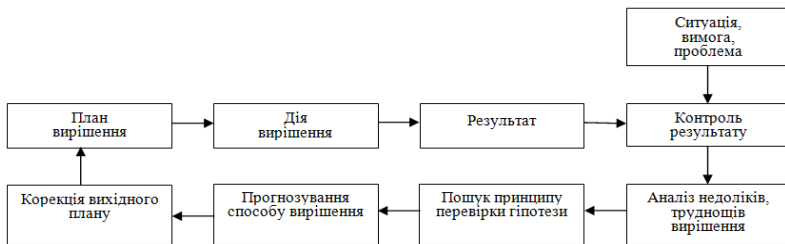


Рисунок 1. Загальна структура розв'язання проблеми
(за М. Ржецьким [7])

Слід зазначити, що проблемний виклад – це пошуковий, дослідницький опис об'єктів і процесів, які розглядаються. Тому не будь-яке знання можна і потрібно викладати проблемно, а тільки найбільш важливе, що розкриває нові принципи, методи, процеси використання людиною знань.

Значна увага приділялася підтримці молодих лекторів, авторів відкриттів, науковців, які гарно знають свій предмет, але разом з тим їм доводиться займатися новим для них видом діяльності – лекційною. Суттєвою допомогою було видання відповідних методичних матеріалів. Наприклад, лектор Товариства «Знання» кандидат філософських наук М. Шейко у брошурі «Логічні основи побудови лекції по науково-технічній тематиці», розглядаючи основні структурні елементи лекції, звертає увагу на те, що лектори допускають таку помилку, що у висновках не зазначають нових проблем, що виникли після викладу. І радить робити наступним

чином: ставити задачі, спонукати слухачів до дії, намагатись впливати на їх життєву позицію.

Актуальною проблемою було викладання порівняно більш складних для розуміння технічних дисциплін. Як відомо, академік С. Вавілов говорив, що немає важких наук, є складний виклад. При цьому передусім, дуже важливо і корисно, коли лектор знаходить логічно пов'язані відправні точки, через які можна вести слухачів від проблеми до проблеми лінією, що розвивається, збуджуючи їх зростаючий інтерес. Лектор повинен володіти вмінням ясно, зрозуміло викладати тему, вміти управляти аудиторією, тримати її у напрузі. Лектору необхідна спостережливість, він повинен постійно вловлювати настрої слухачів, сприйняття ними своїх думок, реакцію аудиторії на приклади, висновки і т. д. Потрібно швидко орієнтуватися в обставинах, визначати свої помилки, перебудовувати свою лекцію. При цьому, найголовніший засіб завоювання уваги – це народження ідеї, теорії на очах у слухачів, їх співучасть у цьому, тобто творчий характер лекції [1].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Усе викладене вище дозволяє сформулювати такі висновки. Тривала та плідна просвітницька діяльність Товариства «Знання» характеризується великими надбаннями, досвідом поширення передових прикладних знань серед широких верств населення. В умовах розвитку інформаційного суспільства проблеми поширення знань, розвитку творчих навичок слухачів як критерію ефективності педагогічної діяльності залишаються особливо актуальними. У зв'язку з цим всебічне вивчення досвіду та надбань діяльності Товариства «Знання», а також їх упровадження у практику може сприяти підвищенню загальної культури населення України, зростанню його інформаційної та інших видів грамотності, а також розвиткові процесів самоосвіти особистості, що сприяють адаптації різних категорій молоді та дорослих до мінливих реалій сьогодення.

Перспективним напрямом подальших досліджень вбачаємо ретроспективний аналіз освітньої, просвітницької діяльності інших наукових, технічних товариств, які діяли на території України у другій половині ХХ ст., а також порівняльний аналіз діяльності науково-технічних товариств України радянської доби і на початку ХХІ ст.

Література

1. Гаркави Н. Как подготовить и прочитать лекцию на научно-техническую тематику / Н. Гаркави. – Л.: ЛДНТП, 1984. – 19 с.
2. Каталог лекций организаций общества «Знание» институтов Академии наук УССР / Общество «Знание» Украинской ССР. Киевская городская организация; подгот. И. Подгайнова, Г. Кагановская. – К., 1983. – 107 с.
3. Козинець І. Діяльність організацій товариства «Знання» України: ретроспективний аналіз / Ірина Козинець [Електронний ресурс]. – URL: <<http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1289>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
4. Коротатник М. Діяльність організацій товариства «Знання» України (1976-1985 р.р.): автореф. дис. на здобуття наук. ступеня канд. іст. наук: спец.

07.00.02 / Коротатник М.; [Київський університет ім. Тараса Шевченка]. – К., 1995. – 23 с.

5. Коротатник М. Організації товариства «Знання» України на Чернігівщині у системі безперервної освіти дорослих: історико-культурний аспект / М. Коротатник // Сіверянський літопис. – 2006. – № 4. – С. 80-86.

6. Онищенко О. Общество «Знание» Украинской ССР, 1982–1987 годы: крат. справ. – К., 1987. – 73 с.

7. Ржецкий Н.Н. Проблемное изложение материала в лекциях по научно-технической тематике. – Киев: Общество «Знание» УССР, 1981. – 19 с.

8. Товариству «Знання» України – 60 років! / упоряд.: В. Ченіра, В. Бойко. – К.: Товариство «Знання» України, 2008. – 91 с.

Bibliography

1. Garkavi N. How to prepare and deliver a lecture on the scientific and technical subjects. – L.: LDNTP, 1984. – 19 p. (in Russian)

2. Catalog lectures society «Knowledge» institutions Academy of Sciences of the Ukrainian SSR / Society «Knowledge» of the Ukrainian SSR. Kyiv City Organization; podgot. I. Podgajnova, G. Kaganovskaya. - K. : [b.v.], 1983. – 107 p. (in Russian)

3. .Kozy`nec` I. Activities of organizations of society «Knowledge» Ukraine: a retrospective analysis: / Iry`na Koz`y`nec` [Eelectronic recourse]. – URL: <<http://oldconf.neasmo.org.ua/node/1289>> (in Ukrainian)

4. Koropatny`k M. Activities of organizations of society «Knowledge» Ukraine (1976-1985 p.p.): avtoref. dy`s. na zdobuttya nauk. stupenya kand. ist. nauk: specz. 07.00.02 / Koropatny`k M.; [Ky`yivs`ky`j univ`ersy`tet im. Tarasa Shevchenka]. – K., 1995. – 23 p. (in Ukrainian)

5. Koropatny`k M. Organizations of society «Knowledge» Ukraine in Chernihiv region in system continuous adult education: historical and cultural aspects / M. Koropatny`k // Siv`eryans`ky`j lityp`s. – 2006. – № 4. – P. 80-86 (in Ukrainian)

6. Onishhenko O. Society «Knowledge» of the Ukrainian SSR, 1982–1987 years: krat. sprav. – K.: [b. i.], 1987. – 73 p. (in Russian)

7. Rzheckij N. Problem presentation of material in lectures on scientific and technical subjects. – K.: Obshhestvo «Znanie» USSR, 1981. – 19 p. (in Russian)

8. Society «Knowledge» of Ukrainian – 60 years! / compiler: V. Chepiga, V. Bojko. – K.: Tovar`y`stvo «Znannya» Ukrayiny`, 2008. – 91 p. (in Russian)

УДК 371

Wiatrowski Zygmunt – prof. zw. dr hab. (Kujawska Szkoła Wyższa we Włocławku Doctor Honoris Causa NANP Ukrainy)

E-mail: andragogika@ukr.net

NOWA RZECZYWISTOŚĆ ZAKŁADU PRACY I ŚRODOWISKA PRACY W POLSCE – JEJ PLUSY I MINUSY

Streszczenie. Autor tegoż opracowania uznał, że w szeroko rozumianym środowisku pracy na czoło wysuwa się kategoria pojęciowa «zakład pracy». Dlatego też tej podstawowej strukturze gospodarczej poświęcił (oczywiście w sposób wybiórczy) swoje analizy i rozważania. Strukturę treściową opracowania autorskiego wyznaczają: Wprowadzenie – oraz

problemy: Okres aktywności zawodowej w wersji współczesnej. Współczesna organizacja i rola zakładu pracy. Rzeczywiste problemy humanizacji pracy. Problemy efektywności i jakości działania zespołów pracowniczych we współczesnych strukturach gospodarczych. W całym opracowaniu zaakcentowano do maksimum realne i wartościujące spojrzenia na rozwój i stan nowej polskiej rzeczywistości – od ostatniej dekady XX w. po dzień dzisiejszy; oczywiście głównie z pozycji pedagogiki pracy i innych nauk o pracy.

Słowa kluczowe: aktywność zawodowa; zakład pracy; środowisko pracy; praca człowieka; humanizacja pracy; plusy i minusy współczesnej organizacji pracy.

Вятровський Зигмунд – доктор хабілітований, професор звичайний, Куявська вища школа у Влоцлавку (Республіка Польща), Почесний доктор НАПН України

E-mail: andragogika@ukr.net

НОВІ РЕАЛІЇ ЗАКЛАДІВ ПРАЦІ ТА РОБОЧОГО СЕРЕДОВИЩА У ПОЛЬЩІ: ПЛЮСИ І МІНУСИ

Анотація. Автором наголошено на необхідності розгляду концептуальної категорії «робоче місце» у контексті аналізу робочого середовища. Здійснено її вибірковий аналіз у сучасному дискурсі. Розглянуто актуальність проблеми, особливості її сучасного тлумачення, сучасної організації праці, роль робочого місця. Проаналізовано актуальні проблеми гуманізації праці, ефективності та якості роботи команд в сучасних економічних структурах. Окреслено реалістичні перспективи розвитку та стан нової польської реальності – від останнього десятиліття XX століття до наших днів переважно з позиції трудової педагогіки та інших наук.

Ключові слова: активність на ринку праці; робоче місце; робоче середовище; людина праці; гуманізація роботи; переваги і недоліки сучасної організації праці.

Wiatrowski Zygmunt – Doctor of Science, Professor, Kujawska School in Wloclawek

THE NEW REALITY OF WORKING PLACE AND PROFESSIONAL ENVIRONMENT IN POLAND – ITS BENEFITS AND DRAWBACKS

Annotation. The author of the above mentioned paper claimed that in a broadly defined notion of professional environment, the head terminological category is 'a work place'. Therefore, he devoted his analyses and consideration (in much selective manner) upon this basic economic structure. The content structure of the above authoring consists of: introduction and matter problems, such as the period of activity in the labor market in its modern version, the contemporary organization and role of work place, the true

problems within humanizing work, the problems of efficiency and quality represented by activities of human resources within the modern economical structures. In the above paper, one highlighted both real and evaluative perceptions of the development and the overall state of Polish modern reality – from the last decade of the 20th century until today; certainly from the point of view of work pedagogy and other disciplines concerning labor.

Key words: *activity in the labor market; work place; working environment; man's labor; humanizing work; the benefits and drawbacks of contemporary work organization.*

Wprowadzenie. Kategorie pojęciowe: «aktywność zawodowa», «zakład pracy» i «środowisko pracy» – mają długą historię i nawet rozległe naświetlenia w literaturze, szczególnie z zakresu socjologii, ekonomii i pedagogiki społecznej, ale także w obszarze pedagogiki pracy i szerzej rozumianych nauk o pracy. Jednak dokonujące się nieustannie zmiany cywilizacyjne, szczególnie w obszarze działalności wytwórczej, usługowej i naukowej, a tym bardziej w obszarze nauk ekonomicznych i technicznych oraz informatycznych, rzutują coraz bardziej znacząco na potrzebę dostosowywania także formuł definicyjnych do zmieniającej się rzeczywistości.

Nade wszystko występuje potrzeba aktualizowanej oraz często nowej kategoryzacji pojęciowej.

W toku podstawowej części rozważań, wyznaczonych przyjętym tematem opracowania, prezentowane są w znacznym stopniu nowe formuły myślenia, wartościowania i dostosowywania tychże do rzeczywistości polskiej naszych czasów [1].

Okres aktywności zawodowej w wersji współczesnej. W okresie PRL-u kategorię pojęciową «aktywność zawodowa» traktowano najczęściej w wersji regulaminowej, a nierzadko także jako nakaz ówczesnych pracodawców. W następstwie pracownik zachowywał się według szczególnie polecanych wzorów bycia i działania. Zrozumiałe, że wyniki takich działań i zachowań miały tylko wymiar formalny. Zmiany w latach dziewięćdziesiątych minionego wieku, szczególnie w systemach gospodarczych i społecznych, wiązano nade wszystko z odejściem od formalizmu, ideologii i pozorowania zachowań w środowisku pracy. Już w pierwszym roku nowej rzeczywistości polskiej – właśnie w rytmie gospodarczym i społecznym – zaczęto podkreślać, że potrzebna jest nam aktywność zawodowa o wymowie osobowościowej, w tym głównie podmiotowej.

Interesujące, a tym bardziej mocne w swej wymowie, tezy w danym zakresie ustalił prof. L. Balcerowicz – główny projektodawca kierunków reform gospodarczych w Polsce lat dziewięćdziesiątych i dalszych. Wprawdzie dyskusji a nawet sprzeciwów odnośnie owego reformowania było i jest nadal wiele, lecz wyraźnie zaczęła zwyciężać

droga prowadząca do kapitalizmu rynkowego i liberalnego.

Także w naukach humanistycznych i społecznych, w tym szczególnie w psychologii i pedagogice pracy, zaistniało wiele akcentów w podmiotowej tonacji. Określone podstawy teoretyczne w danym zakresie opublikowali m.in.: Tadeusz Nowacki – w licznych opracowaniach; Tadeusz Lewowicki w *Encyklopedii pedagogicznej* (pod red. Wojciecha Pomykała w 1993 r.); Zygmunt Wiatrowski w *Podstawach pedagogiki pracy* (wyd. 1 – 1993 r. i dalsze); oraz wyżej wymieniony – podczas Międzynarodowej Konferencji Naukowej – pod hasłem: «Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości i nadzieje» (Bydgoszcz 1994 r.) [13].

Profesor Mieczysław Kabaj w 1995 r. w *Encyklopedii biznesu* – określając nową filozofię człowieka i pracy oraz ustalając założenia nowego systemu motywacji pracy, akcentujące nade wszystko: humanizację pracy, wzbogacenie treści pracy, rozwój pracy lub przebudowę sensu i treści pracy – w owych założeniach, dostosowanych do nowej rzeczywistości polskiej – m.in. zaakcentował zapisy:

a) pracowników należy traktować podmiotowo jako istoty ludzkie, a nie jako siłę roboczą lub dodatek do maszyny;

b) praca powinna umożliwiać rozwój pracownika i jego zdolności, realizację jego aspiracji życiowych i zawodowych;

c) ludzie nie są z natury bierni, leniwi i niezdyscyplinowani; stają się tacy pod wpływem złych doświadczeń oraz nieskutecznego systemu motywacji (...);

d) rozwój zdolności pracownika zależy w pewnych granicach – od możliwości wyboru metod swojej pracy i kształtowania warunków jej wykonywania [2, s. 646].

Powyższe wypowiedzi dobitnie świadczą, iż w naukach ekonomicznych i społecznych – w miejsce dotychczas tolerowanych formuł formalnych i nakazowych – zaczęto tworzyć nowe podstawy teoretyczne dla interesującej nas aktywności zawodowej. Dzisiaj owe podstawy, nasycone m.in. ideą podmiotowości człowieka i pracownika zarazem, stanowią swoisty rdzeń treściowy wielu znaczących w teorii i w praktyce nauk o pracy, w tym nade wszystko filozofii pracy, psychologii pracy, pedagogiki pracy, prakseologii, ale także nauk ekonomicznych i technicznych oraz nauk o organizacji i zarządzaniu, wreszcie nauk prawnych.

Wiele akcentów, nie tylko pedagogicznych, chociaż głównie dotyczących pracy i edukacji zawodowej ustalili też pod koniec wieku XX i na początku wieku XXI Stefan M. Kwiatkowski [4], Ryszard Gerlach i Franciszek Szlosek, a w ramach współpracy z Narodową Akademią Nauk Pedagogicznych Ukrainy – prof. Nella Nyczkało i prof. Wasyl G. Kremień.

Współczesna organizacja i rola zakładu pracy. Wprawdzie kategoria nazewnicza «zakład pracy» jest od lat dziewięćdziesiątych nadal wypierana – głównie na rzecz nazw: firma, spółka, fabryka,

przedsiębiorstwo lub ostatnio «organizacja». Jednak w literaturze naukowej oraz w dokumentach prawnych i w codziennej praktyce ma ona nadal rozległe zastosowanie.

Wcześniej ustalono określenia:

1. Zakład jest podstawową instytucją pracy zbiorowej. Każdy zakład pracy może być rozpatrywany z wielu punktów widzenia: technicznego, ekonomicznego, prawnego, organizacyjnego, społecznego. Do podstawowych zadań zakładu pracy należy: a) wytwarzanie określonych wyrobów i świadczenie usług materialnych oraz niematerialnych; b) zaspokajanie potrzeb bytowych, psychicznych i socjalnych członków załogi; c) pełnienie funkcji wychowawczej i edukacyjnej, sprzyjających realizacji dobrej roboty; d) pełnienie określonych usług wobec państwa, regionu i środowiska lokalnego [9, s. 408].

2. W *Podstawach pedagogiki pracy* formuła określająca «zakład pracy» jest wyraźnie skrócona i bardziej skonkretyzowana – jak następuje:

«Potocznie przez zakład pracy rozumie się każdą w określony sposób wyodrębnioną jednostkę organizacyjną, która zatrudnia pracowników i funkcjonuje na zasadach określających jej powstanie i działanie» [13, s. 42].

W rzeczywistości każdy zakład pracy może być rozpatrywany z wielu różnych punktów widzenia. Dlatego też inna będzie definicja zakładu pracy podana przez ekonomistę, prawnika, socjologa, technika, prakseologa czy pedagoga pracy. Tego ostatniego (tj. pedagoga pracy) interesuje przede wszystkim zakład pracy rozumiany jako określony układ społeczny i określone środowisko pracy, a także środowisko dalszej edukacji.

«Najogólniejszym i podstawowym zadaniem każdego zakładu pracy jest produkowanie dóbr i pełnienie usług z myślą o zaspokajaniu stale rosnących potrzeb społeczeństwa» [13, s. 427].

To właśnie głównie pedagogom pracy, psychologom pracy i socjologom pracy oraz zbliżonym do tychże specjalistom przypada wielce znacząca rola bycia w każdym środowisku pracy rzeczniczkami korzystnej, a przynajmniej zadowalającej realizacji szeroko rozumianych potrzeb społecznych. Niestety, w nowej rzeczywistości gospodarczej w Polsce sytuacja w tym kontekście realizacyjnym nie wygląda dobrze. Poważną przyczyną takiego stanu rzeczy jest m.in. a może głównie strukturalne rozproszenie gospodarcze.

W następstwie w aktualnej strukturze gospodarczej w Polsce wyraźnie dominują (około 70%) tzw. małe zakłady pracy (często 3-5-osobowe), które z reguły pozbawione są możliwości korzystania z pomocnych działań wyżej wymienionych specjalistów, mogących i chcących angażować się na rzecz doskonalenia oraz rozwiązywania działań nieodzownych w każdym zakładzie pracy i w każdym środowisku pracy.

Piszę na ten temat szerzej we wcześniejszych opracowaniach – prezentowanych podczas konferencji naukowych w Zielonej Górze oraz w Ciechocinku (patrz przypisy) [11, s. 17; 12, s. 34].

Rzeczywiste problemy humanizacji pracy. Idea humanizacji pracy jest różnie wyrażana i określana. Profesor Tadeusz W. Nowacki mawiał i pisał o humanizacji pracy oraz o humanizacji warunków pracy. W pierwszym przypadku miał na myśli przystosowanie określonych czynności i warunków ich realizacji do szeroko pojmowanych potrzeb i możliwości człowieka, a tym bardziej do czynienia pracy bardziej ludzką. W drugim z kolei rozumieniu zaproponował następującą formułę definicyjną.

Do istotnych elementów humanizacji warunków pracy zalicza się: 1) widzenie człowieka jako podmiotu pracy; 2) przezwyciężenie istniejącego podziału pracy na fizyczną i umysłową przez ciągłe podwyższanie wykształcenia ogólnego i zawodowego; 3) zapewnienie bezpieczeństwa podczas wykonywania pracy, odpowiadającego podstawowym wymaganiom zdrowotnym; 4) skracanie czasu pracy przez udoskonalenia techniczne oraz podnoszenie kultury pracy; 5) stosowanie ciągłej wymiany stanowisk pracy, gwarantującej prawidłowy układ relacji człowiek-maszyna; 6) czynny udział pracowników w kontroli procesów technologicznych oraz kontroli społecznej; 7) zwiększanie czasu wolnego ludzi pracy z przeznaczeniem na wypoczynek, rekreację i doskonalenie własnej osobowości; 8) czynienie z pracy miernika wartości człowieka [6, s. 80].

Można przyjąć, że takie spojrzenie na humanizację pracy [twórcy pedagogiki pracy – T.W. Nowackiego] stosunkowo dobrze oddaje istotę rzeczy. W okresie PRL-u różnie jednak traktowano ową istotę. Niestety, w przekroju ogólnym dominowała jedynie akceptacja formalna i prezentacja werbalna. Chociaż były też nieliczne zakłady, szczególnie duże przedsiębiorstwa o licznych kontaktach ze światem zachodnim, w których stosowano rozwiązania wprost wzorcowe. W takich zakładach (sygnalizowanych także w literaturze i w propagandzie) niemal wszystkie wyznaczniki istoty rzeczy były należycie realizowane.

Toteż dzisiaj można orzec, że: wyróżnienie przez T.W. Nowackiego dwóch podstawowych rodzajów uprawiania w teorii i w praktyce humanizacji pracy ma dalszą moc naukową i prakseologiczną; próba wiązania owej istoty z nową formułą sytuacyjną – «środowisko pracy» stanowi jedynie zabieg narracyjny; wobec powyższego wypada się zgodzić z tezą, iż zaprezentowane przez T.W. Nowackiego (i innych teoretyków pracy człowieka) formuły definicyjne mogą nadal określać powinności współczesnego zakładu pracy w danym zakresie; najważniejsze w tym podejściu są liczne akcenty dotyczące wiązania interesującej nas humanizacji pracy z ideą podmiotowości każdego pracownika.

Problemy efektywności i jakości działania zespołów pracowniczych we współczesnych strukturach gospodarczych. W podtytule użyto formuły

«zespół pracowniczy», aczkolwiek w skonkretyzowanych zakładach pracy, tj. w podstawowych strukturach gospodarczych, można by posługiwać się terminami: grupa pracownicza, zbiorowość pracowników lub załoga.

Liczą się w takich przypadkach zadania przydzielane odpowiednim zespołom pracowniczym – oczywiście zlecane do wykonania. Oznacza to, że realizacja zadań gospodarczych danego zakładu pracy stanowi najbardziej o prawidłowym funkcjonowaniu zakładu pracy. Wyznacznikami weryfikacyjnymi stają się nade wszystko efekty działania na stanowiskach pracy (lub w inaczej określanym miejscu pracy); ale także jakość tegoż działania – rzutująca najbardziej na stan realizacji założonych w toku planowania pracy wykonawczej potrzeb społecznych.

Oczywiście – zarówno efekty działania, jak i jakość wykonywanych działań są zazwyczaj analizowane w różnych kontekstach realizacyjnych. Dlatego globalne oceny działalności zakładowej stanowić muszą wypadkową zobiektywizowanego wartościowania.

Ustalone dotychczas zapisy mają wymowę ogólną i są powtarzalne, a przynajmniej pożądane w różnych sytuacjach pracy zawodowej oraz niemal w każdym środowisku pracy. Niestety – skrzywiona struktura gospodarcza w nowej rzeczywistości polskiej raczej nie sprzyja tak zarysowanej prawidłowości współczesnego rytmu gospodarczego. Odbija się to niekorzystnie na podkreślonych wcześniej efektach działania gospodarczego, a tym bardziej na jakości tegoż działania. Codziennność potwierdza, że owe efekty i wielce pożądana wysoka jakość działania nie są wystarczająco zadowalające. Wprawdzie, statystycznie rzecz biorąc, wyniki globalne w kraju dają określone podstawy do zadowolenia, lecz rzeczywiste stany zadowolenia społecznego nadal budzą zaniepokojenie.

Chodzi o to, że współczesne regulacje pracownicze, a tym bardziej częste traktowanie zespołów pracowniczych i licznych wykonawców zadań zawodowych przez przeróżnych pracodawców, w sposób ahumanistyczny i tylko przedmiotowy, nadal pozostawiają wiele do życzenia. Stosowane w krajach wysoko rozwiniętych gospodarczo i społecznie nowe formy organizacji pracy, nastawione na daleko idącą elastyczność i racjonalność, w warunkach polskich raczej nie stanowią jeszcze zadania strategicznego. Także traktowanie zakładu pracy jako współcześnie rozumianej «organizacji» nie uzyskuje jeszcze wystarczającej akceptacji społecznej. Główny powód występującego stanu rzeczy wiąże się z brakiem w Polsce dużych zakładów pracy, przedsiębiorstw i kooperacji, funkcjonujących podmiotowo i samodzielnie. Wreszcie upowszechniana dziś w świecie idea zrównoważonego rozwoju (w sposób wielce interesujący przedstawiona przez dr Renatę Tomaszewską-Lipiec z Katedry Pedagogiki Pracy i Andragogiki UKW) [8], także nie ma w Polsce odpowiedniego gruntu dla dochodzenia do rangi strategicznej.

Po prostu – w dominujących wymiarach w polskiej gospodarce i w polskim życiu społecznym liczy się nade wszystko tradycyjnie rozumiana

obrona interesów pracowniczych. Unowocześnianie stanu rzeczy i zmienianie nastawień zakładających doskonalenie rzeczywistości gospodarczej oraz nadawanie zakładom i pracownikom autentycznych wymiarów podmiotowych – to pierwszoplanowy kierunek dalszego rozwoju społeczno-gospodarczego, tym bardziej w strukturach Unii Europejskiej.

Oznacza to, że Polska stoi nadal przed podstawowymi kierunkami rozwoju cywilizacyjnego. W tymże rozwoju cywilizacyjnym, szczególnie mocno podkreślone w dotychczasowym toku refleksji ogólnej, problemy efektywności i jakości działania społeczno-gospodarczego oraz podmiotowego bycia muszą nadal angażować także świat nauki. Udział pedagogów pracy i reprezentantów innych nauk o pracy musi być także znaczący, bardziej racjonalny i zwielokrotniony.

W tym dążeniu i działaniu inicjowanym oraz realizowanym przez społeczność naukową współczesnych nauk o pracy można też rozważyć potrzebę oraz sposoby zaktualizowanego odniesienia się do wielu tez wypracowanych wcześniej przez teoretyków pedagogiki pracy oraz innych nauk o pracy.

Mam w szczególności na myśli problem: podstawowej relacji gospodarczej i społecznej zarazem – pracodawcy i pracownicy; ewentualnego przywołania dobrze funkcjonującego w minionym okresie, a w Niemczech po dzień dzisiejszy, dualnego systemu: praca i edukacja zawodowa; o wymowie społecznej – współczesność pracy w życiu człowieka; o wymowie aksjologicznej, dotyczący wartości uniwersalnej pracy ludzkiej.

Oczywiście, zbliżonych a tym bardziej istotnych problemów wymieniać można więcej. Myślę, że zbliżona sytuacja występuje także w przyjaznej i bliskiej nam Ukrainie, myślącej nade wszystko o wejściu do Unii Europejskiej – czego serdecznie życzymy.

Literatura

1. Gerlach R. Pozaszkolna edukacja zawodowa wobec zmian cywilizacyjnych. Nowe trendy i wyzwania. – Bydgoszcz : Wyd-wo Uniwersytet Kazimierza Wielkiego w Bydgoszczy, 2012. – 389 s.
2. Kabaj M. Praca // Encyklopedia biznesu, red. W. Pomykało, t. 1. – Warszawa, 1995. – S. 646.
3. Kremer W.G. Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni. – Warszawa, 2011.
4. Kwiatkowski S.M. Kształcenie zawodowe. Dylematy teorii i praktyki. – Warszawa, 2001.
5. Kwiatkowski S.M. Pedagogika pracy w świecie innowacyjnej gospodarki // Pedagogika pracy – tradycja i wyzwania współczesności. – Radom; Warszawa; Bydgoszcz, 2012.
6. Nowacki T.W. Leksykon pedagogiki pracy. – Radom 2004.
7. Nyczka N.G., Szłosek F., Kształcenie zawodowe w Polsce i Ukrainie – na tle przemian. – Warszawa, 2008. – 180 s.

8. Relacje – praca–życie pozazawodowe – drogą do zrównoważonego rozwoju jednostki, red. R. Tomaszewska-Lipiec, UKW. – Bydgoszcz, 2014.
9. Słownik pedagogiki pracy, red. L. Koczniewska-Zagórska, T.W. Nowacki i Z. Wiatrowski. – Wrocław–Warszawa (...) 1986.
10. Strategia Rozwoju Polski do roku 2020. – Warszawa: Komitet Prognoz «Polska 2000 Plus» przy Prezydium PAN – Synteza, 2001.
11. Wiatrowski Z., Edukacja i praca w konstelacji współczesnego rozwoju społeczno-gospodarczego // Problemy Profesjologii. – 2013. – №1.
12. Wiatrowski Z. Edukacja wobec zmian gospodarczych // Szkoła – Zawód – Praca. – 2014. – №7–8. – S. 67-73.
13. Wiatrowski Z., Podmiotowość ucznia i nauczyciela w oczekiwanym wymiarze europejskim // Transformacja w edukacji – konieczność, możliwości, realia i nadzieje. – Bydgoszcz, 1995. – 267 s.
14. Wiatrowski Z. Podstawy pedagogiki pracy, wyd. 4. – Bydgoszcz, 2005. – 189 s.
15. O potrzebie strategicznej koncepcji rozwoju Polski i roli nauki w przebudowie gospodarki. – Warszawa: Komitet «Prognoz Polska w XXI wieku» przy Prezydium PAN, Raport, 1993.

РОЗДІЛ III

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

УДК 159.98-055.321

Баніт Ольга Василівна – кандидат педагогічних наук,
докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН
України

E-mail: olgabanit@ukr.net

СОЦІАЛЬНО-ПСИХОЛОГІЧНІ ОСОБЛИВОСТІ КАР'ЄРНОГО ЗРОСТАННЯ МЕНЕДЖЕРІВ У СУЧАСНОМУ СУСПІЛЬСТВІ: ГЕНДЕРНИЙ АСПЕКТ

Анотація. Автор прослідковує еволюцію поглядів на жінку-керівника з середини минулого століття до теперішнього часу. Кар'єрне сходження для жінок досі є справою нелегкою, пов'язаною з низкою проблем. Жінка-керівник постійно мусить доводити собі й оточуючим, що займається своєю справою. Результати аналізу наукових джерел минулого століття дозволяють стверджувати, що недовіра до можливостей жіночого лідерства будується на цілком виправданих уявленнях, отриманих дослідниками в різних галузях знань. Головним чинником виступають відмінності в пізнавальній сфері чоловіків і жінок, що призводять до нижчого рівня домагань жінок у їх прагненні до успіху.

На початку нового тисячоліття ортодоксальність вчених, а також масової свідомості дещо пом'якшується. Погоджуючись з тим, що відмінності між жінками і чоловіками в лідерських можливостях існують, сучасні дослідники наголошують, що такий фактор не перекриває жінкам шлях до кар'єрного зростання. Це лише підтверджує необхідність пошуку тих моделей лідерства, які руйнують статеві-рольові стереотипи, з одного боку, а з іншого, забезпечують успіх розпочатої справи.

Ключові слова: жінка-керівник, жіночий менеджмент, кар'єрне зростання.

Olga Banit – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctoral Post-Graduate of the Institute of Pedagogical and Adult Education of NAPS of Ukraine

E-mail: olgabanit@ukr.net

SOCIAL AND PSYCHOLOGICAL CHARACTERISTICS CAREER OF MANAGERS IN MODERN SOCIETY: GENDER ASPECTS

Annotation. The author analyzes the evolution of ideas about a

woman-leader from the middle of the last century to the present days. Career growing for women is still a challenge, due to a number of problems. A woman-leader must constantly prove to herself and others that she is able cope with her business. The results of analysis of the last century of scientific sources allow us to assert that the disbelief to women's leadership possibilities is based on the completely justified ideas obtained by researchers in the different areas of knowledge. The main factors are the differences in the cognitive sphere of men and women, leading to the lower level of women's aspiration in their quest for success.

At the beginning of the new millennium orthodoxy scientists and mass consciousness has become somewhat softened. Modern researchers agree that the differences exist between women and men in leadership opportunities. The investigators emphasize that such factor does not overlap the women way to career growth. It only confirms the necessity of searching the leadership models destroying sex-role stereotypes, from one side, and from another, it provides success of the business started earlier.

Key words: *a woman-leader, women's management, career growth.*

Вступ. Актуальність дослідження зумовлена тими змінами, що відбуваються в суспільно-політичному й економічному житті кінця XX – початку XXI століття. Стрімкий розвиток різних сфер діяльності й упровадження новітніх технологій призводить до розмивання понять «чоловічої» та «жіночої» професій. Представники обох статей природно «уживаються» не лише в сферах освіти, медицини, обслуговування, моди, телеіндустрії, шоу-бізнесу, але й торгівлі, туризму, маркетингу, реклами, в банківських та інформаційно-комунікативних структурах, більше того – навіть у бізнесі, в промисловості й сільському господарстві. Нині все частіше можна зустріти жінку-керівника в держаних і приватних установах.

Аналіз досліджень. Нове явище викликало зацікавленість з боку дослідників – спочатку зарубіжних (передусім, американських, починаючи з другої половини минулого століття), далі – вітчизняних і ближнього зарубіжжя. У зарубіжних дослідженнях першими на цю проблему звернули увагу психологи, за ними – економісти, зокрема, Л. Хьєлл і Л. Зіглер (теорія особистості), С. Бем, Ш. Берн (теорія андрогінності), Р. Петерсон, К. Веймар (жінка-підприємець в нових умовах економічного розвитку). У контексті нашого наукового пошуку цікавим видаються дослідження М. Хеннінг і А. Жарден (чинники, що сприяють кар'єрному зростанню), Э. Мішель-Альдер, Дж. Розенер (стиль жіночого керівництва) та ін.

Серед вітчизняних учених гендерне питання в менеджменті досліджували О. Самарцева, Т. Гребньова (гендерні особливості менеджменту), О. Голубева, М. Обозов (гендерні стереотипи сучасних підприємців) І. Грошев (чоловіки і жінки як керівники) Г. Ложкін, Н. Дорошенко, Н. Волянук (стать як детермінанта типового стилю

керівництва). Безпосередньо ролі жінки в бізнесі присвячені роботи І. Головнєва, І. Найдовської (жіноча самореалізація: гендерно-рольовий аспект), С. Барсукової, Л. Фаткіна (специфіка жіночого менеджменту), В. Андрієнко (жіночі підходи в питаннях менеджменту), Г. Васильєвої (перші кроки жінок-підприємців), І. Машина (жінка на посаді управлінця), В. Костюка, О. Єфремової (лідерський потенціал жінки) А. Кухарчука, А. Костюковича (жіноче лідерство) Т. Яригіної (жінки можуть все) та ін.

Результати дослідження. Незважаючи на посилену увагу до гендерного питання в менеджменті, «жіноча» проблема залишається актуальною і, враховуючи протиріччя між науково-технічним прогресом та класичними уявленнями про роль і місце жінки в суспільстві, дискусії з цього приводу не лише не припиняються, а набирають обертів. У зв'язку з цим ставимо за мету проаналізувати еволюцію поглядів на жінку-керівника з середини минулого століття до теперішнього часу.

У кінці ХХ – на початку ХХІ століття прослідковується тенденція до посилення суспільно-економічної активності жінок, які становлять до 40 % загальної чисельності працюючих. Серед численних причин такої активності вчені виокремлюють наступні: зміна характеру праці в результаті НТР, зокрема, зниження рівня її важкості, зростання потреби в робочій силі в усіх галузях народного господарства, активний розвиток сфери послуг, фемінізація освіти, демографічні особливості сучасного світу: зменшення числа дітей в сім'ї, пов'язане з підвищенням економічного добробуту, що сприяє зниженню дитячої смертності і зниженню їх економічної цінності; а також з можливостями планування сім'ї [1, с. 38]. Однак, кар'єрне сходження для жінок виявилось справою нелегкою, пов'язаною з низкою проблем. Жінка-керівник постійно мусить доводити собі й оточуючим, що займається своєю справою. Результати аналізу наукових джерел минулого століття дозволяють стверджувати, що недовіра до можливостей жіночого лідерства будується на цілком виправданих уявленнях, отриманих дослідниками в різних галузях знань.

Як було зазначено вище, першими цю проблему почали досліджувати психологи. Вони зауважили відмінності в пізнавальній сфері чоловіків і жінок, що призводять до нижчого рівня домагань жінок у їх прагненні до успіху. Жінки, як показали дослідження, частіше схильні до вибору більш простих і легко досяжних цілей, вибір їх менш стабільний і вони проявляють меншу наполегливість у їх досягненні. Жінкам властива недооцінка своїх можливостей. Чоловіки, навпаки, налаштовані на успіх, вони прагнуть вибрати вищі, складніші цілі і більш наполегливі в їх досягненні. Результати, виявлені О. Єфремовою, засвідчують, що чоловіки, як правило, більш впевнені в собі, їх рівень домагань помітно вищий, а досягнення успіху вони частіше пов'язують зі своїми особистісними якостями. Жінки схильні

приписувати успішне вирішення складних завдань волі випадку або везінню [3, с. 21].

Різне ставлення спостерігається і до так званих «провалів». Чоловіки частіше схильні пояснювати неуспіх незалежними від них обставинами, знімаючи відповідальність із себе. Жінки намагаються пояснити неуспіх недоліком своїх здібностей або складністю завдання. Хоча відмінності в моделях інтерпретації неуспіху демонструють нижчий рівень домагань жінок у процесі вирішення пізнавальних завдань, саме така позиція дозволяє їм зберігати адекватну модель поведінки в ситуації «провалу» у порівнянні з чоловіками.

Прагнення знайти пояснення нижчих можливостей жінок деколи заходить настільки далеко, що перестає сприйматися як дослідницька позиція, а переходить у розряд «обивательських інтерпретацій». Так, на думку М. Обозова, в поведінці жінок переважають інстинкти і несвідомі захоплення на відміну від чоловіків, чия поведінка будується на основі логічних висновків і стриманості почуттів. Далі автор стверджує, що життєвими цінностями жінки є почуття любові й материнства, особисте переважає над суспільним. У чоловіка серед життєвих цінностей переважають честолюбство і суспільні інтереси. Тому в чоловіків на перше місце виходять такі чинники, як ефективність у справах і матеріальна забезпеченість. Згідно з даними проведеного опитування, 15 % чоловіків переконані, що для керівної позиції у жінок відсутні відповідні здібності, хоча жінки погоджуються з цим твердженням лише у 6 % випадків. [6, с. 68].

Прояснити реальний стан справ і відокремити міфи від реальності могло б вивчення внутрішньої картини сприйняття жінками свого лідерства і перелік конкретних труднощів, з якими вони стикаються на керівних посадах. Цікаве дослідження в цьому напрямі провела М. Хорнер, виокремивши феномен під назвою «страх успіху», в основі якого лежить психологічне уникнення успіху через внутрішній страх, який не має раціонального пояснення. Пізніше вона дала авторську інтерпретацію механізму виникнення такого феномену. В основі його, на думку вченої, лежить не стільки боязнь самого успіху, як страх перед його зовнішніми побічними наслідками. Жінок лякає втрата жіночності, привабливості для чоловіків і можлива розплата за успіх – соціальне відчуження. Крім того, автор наголошує, що важливими факторами, які знижують можливості жінок займати керівні позиції, є невпевненість у собі й низька самооцінка, доповнена відсутністю необхідного професійного честолюбства. Спираючись на висловлювання самих жінок, вона визначила низку внутрішніх бар'єрів на шляху жінок-лідерів до досягнення професійної кар'єри. Згідно з даними, отриманими дослідницею, головним бар'єром є те, що жінки бояться успіху в справі або політиці, тому що передбачають негативну оцінку з боку близьких або далеких чоловіків [4, с. 209].

Дослідження глибокого аналізу причин, що заважають жінці досягати успіхів у лідерстві, продовжили фахівці з психології менеджменту Дж. Віткін, С. Картер, М. Хенінг, А. Жарден. Систематично вивчаючи особливості кар'єрних жінок, ці автори виділили наступні недоліки, що заважають жінкам досягати успіхів у своїй професійній діяльності:

- жінки набагато пізніше чоловіків починають займатися особистою кар'єрою; довготривале перебування на нижчих посадах технічних фахівців формує психологію виконавства, в результаті чого якості лідера-організатора, навіть якщо вони яскраво проявлялися в дитинстві серед однолітків, безнадійно втрачено; коли від жінки чекають старанності, акуратності, пунктуальності, вона втрачає ініціативу, незалежність, рішучість і самостійність;

- жінки більш емоційні, їх настрій більшою мірою відповідає фізіологічним процесам і тому вони не так добре, як чоловіки вміють управляти собою; образливість, хвороблива реакція на критику, вразливість, надмірна амбітність – така поведінка не дозволяє жінці об'єктивно проаналізувати свої наміри, мотиви і вчинки; більше того, не бажаючи признаватися собі в своїх помилках і завжди шукаючи самовиправдання, вона виявляється нездатною вчитися на власних промахах і тому приречена на постійне повторення одних і тих же помилок;

- жінки менш схильні до ризику, ніж чоловіки; сумніви, вагання, страх примушують їх перестраховуватися і відкладати до кращих часів найважливіші рішення [7, с. 28].

Згідно з дослідженнями М. Хеннінг і А. Жарден, кругозір жінок-керівників не відрізняється широтою, вони зазвичай гірше поінформовані у всьому, що не стосується їх безпосередніх занять і погано підготовлені до мінливостей долі. Жінки пасують перед випадковостями і не вміють тримати удари. Ці ж автори відзначають, що жінки, як правило, недооцінюють роль особистих контактів і зв'язків, користь взаємних послуг, протекціонізм і неофіційні стосунки. Підозрілість і нетерпимість до можливих суперниць, а до них зараховуються всі хто, хоч чим-небудь виділяється із загальної маси, не дозволяють жінкам об'єднатися в одну «команду» і ефективно співпрацювати, допомагаючи один одному.

На початку нового тисячоліття ортодоксальність вчених, а також масової свідомості стала дещо пом'якшуватися. Завдяки зусиллям феміністок усього світу, а також досягненням жінок в справі управління корпораціями і перемог в політичному світі, скепсис у ставленні до жіночих лідерських якостей помітно знижується. Звучать твердження, що сформовані уявлення аналітиків щодо можливостей жінок керувати, перебуваючи на вищих щаблях ієрархії, явно відстають від реальності. Під час обговорення потенціалу і психологічних задатків

чоловічого і жіночого лідерства вчені різних спеціальностей – фізіологи, психологи, соціологи сходяться на думці, що представниці жіночої статі мають не менше шансів проявити себе на керівних позиціях порівняно з чоловіками.

Погоджуючись з тим, що відмінності між жінками і чоловіками в лідерських можливостях існують, сучасні дослідники наголошують, що такий фактор не перекриває жінкам шлях до кар'єрного зростання. Це лише підтверджує необхідність пошуку тих моделей лідерства, які руйнують статево-рольові стереотипи, з одного боку, а з іншого, забезпечують успіх розпочатої справи. У таких обставинах жіноче лідерство вимагає набагато більших зусиль порівняно з чоловічим. Його становлення відбувається іноді в досить несприятливому середовищі, обумовленому складним набором факторів. Жінки розуміють такий стан речей, але погоджуються ризикувати і нерідко перемагають. При цьому, дослідники зауважують, що попередні експерименти, спрямовані на виявлення неготовності жінки до керівних посад через нижчий рівень пізнавальних здібностей, як це не парадоксально, яскраво свідчать про вищий рівень особистісного потенціалу лідерства у жінок.

Нині на наш ґрунт все більше переноситься американська модель культури, в результаті якої з'явився раніше не існуючий тип ділової жінки. Е. Мішель-Альдер переконана, що жінка може керувати компанією будь-якого рівня в тому випадку, якщо вона придбала для цього необхідні вміння та навички. Найважливішими якостями для успішного керівництва, на її думку, є такі: уміння подати себе, створити свій імідж, необхідними компонентами якого виступають: впевненість у собі (і навіть самовпевненість), розвинуте почуття власної гідності, вдало знайдений стиль поведінки та одягу, які повинні підкреслювати ділову компетентність; уміння переконливо і грамотно представляти свої ідеї; уміння оточувати себе відповідними людьми, здатними допомагати в становленні підприємства; уміння керувати своїм часом, правильно організовувати та встановлювати пріоритети, прагнути збалансувати ділові та особисті інтереси і, співвідносячи їх, визначати мету життя [5, с. 27].

Згадані вище автори відомої книги «Леді Босс» М. Хеннінг і А. Жарден взяли інтерв'ю у 25 процвітаючих жінок-керівників, яким вдалося досягти посади віце-президентів великих фірм. Насамперед, їх цікавило питання: завдяки чому ці жінки змогли зробити кар'єру. За результатами проведеного дослідження вони виділили 15 чинників, які посприяли кар'єрному зростанню жінок. Перша третина чинників пов'язана з сімейним становищем: майже всі з опитаних народилися в сім'ях середнього стану, були єдиною або старшою дитиною в сім'ї, мали хороші стосунки зі своїми батьками, причому їхні батьки займали керівні посади. Вирішальне значення мало, очевидно, те, що в сім'ях

було особливе ставлення до цих дітей, як до первістків. А відчуття цього положення глибоко відображається в дитячій душі. Усі жінки згадали про те, що мали щасливе дитинство, і що в їх очах батьки відігравали особливу роль. Батьки і дочки поділяли інтереси, які, як вважається, традиційно притаманні батькам і синам: фізичні навантаження, спортивні змагання, агресивні прагнення до успіху, готовність до конкуренції і тверда установка на перемогу. Ці процвітаючі жінки дуже рано навчилися у своїх батьків тверезо оцінювати ступінь ризику, тобто свідомо зважувати свої шанси на успіх або програш. Цим всі опитані жінки відрізнялися від переважної більшості жінок, для яких ризик означає втрати, тому вони прагнуть уникати їх.

Наступна третина чинників стосується періоду навчання респондентів. Усі двадцять п'ять жінок під час навчання в школі були найкращими ученицями і ватажками, дотримувалися думки, що витрачені на це зусилля не будуть марними, і дійсно, ще у шкільні роки вони користувалися пошаною і визнанням з боку своїх однолітків і батьків. Стратегія, яку ці жінки розробили для себе з дитинства, полягала в тому, що вони ставили перед собою мету, визначали пріоритети і розробляли програму дій, що дозволяла їм виявляти помилкові шляхи й уникати їх. Інакше кажучи, вже в той час їхня поведінка не відрізнялася від поведінки процвітаючого, прагнучого досягти вершин менеджера.

Остання третина чинників розкриває особливості їхньої професійної діяльності та взаємостосунки з чоловіками. Всі двадцять п'ять жінок ще на ранній стадії своєї професійної діяльності вирішили на свій страх і ризик здійснювати кар'єру в одній фірмі. Вони дуже рано прийшли до висновку, що жінка тільки тоді може досягти відповідальної і високої посади, якщо з дорученою роботою вона впорається на рівень краще, ніж будь-який співробітник-чоловік цієї фірми. Свою першу керівну посаду всі учасниці розглядали як початкову сходинку наверх. Всі вони дуже швидко визначили чинник, що є вирішальним в успіху: наявність хорошого безпосереднього керівника. Ці жінки дотримувалися думки, що розвиток хороших ділових стосунків з чоловіками залежить від того, наскільки їм вдасться відмежуватися від статевих відмінностей і досягнути того, щоб їх спілкування концентрувалося на виконуваних функціях чи завданнях. Це означає, що вони прагнули нівелювати той факт, що вони були жінками, і використовували компетенції як найважливіший елемент самоствердження. Вони надавали великого значення тому, щоб не вступати в інтимні стосунки з чоловіками, які працюють у цій же фірмі, або з тими, з якими вони підтримували ділові стосунки. З чоловіками, які були їх безпосередніми керівниками, у цих жінок складалися міцні дружні стосунки. Вони всі без винятку починали в якості особистих

секретарів або асистенток свого шефа. І коли ті досягали чергової сходинки у своїй кар'єрі, на вищий рівень піднімалися й вони. І це завжди відбувалося за пропозицією їх керівників. Вони допомагали кожній з них, підбадьорювали, надихали, були їх вчителями і опорою на фірмі. Ці керівники захоплювалися їхніми діловими якостями і прагненням до успіху.

Стратегія двадцяти п'яти жінок полягала в тому, щоб відповідати вимогам певної посади вище середнього, що досягалось завдяки самостійному навчанню і відвідуванню вечірніх курсів. Закінчуючи роботу на черговій сходинці, вони були вже здатні виконувати складніші завдання на наступному ієрархічному рівні. І якщо їх шефа підвищували, вони за рівнем своєї компетенції були готові супроводжувати його. Коли ці жінки досягали рівня начальника відділу і мали у своєму підпорядкуванні групу чоловіків, вони могли впоратися і з цією проблемою. Одна з опитаних сказала: «Я прийшла до висновку, що повинна спробувати не помічати проблем, пов'язаних з відносинами чоловіків і жінок, і сконцентрувати свою увагу на тому, щоб мій відділ був місцем, де чоловіки могли б добре працювати, підвищувати свою кваліфікацію і просуватися вгору» [8, с. 112].

Дослідження «неамериканських» моделей також досить численні, але вони передусім орієнтовані на вивчення механізмів кар'єрного росту та особливостей життєвого шляху, визначення шляхів просування жінок на високі посади, що, безумовно, є однією з важливих проблем, яка дозволяє зрозуміти залежність між теперішнім становищем жінки-керівника і їхніми стартовими можливостями. Г. Саймонс, співробітниця Національної школи державної адміністрації (Монреаль, Канада), досліджуючи кар'єру жінок в області управління у Франції і Канаді, дає свою модель досягнення успіху в бізнесі в залежності від різних «історій» входження в бізнес. Вона поділяє «ділових» жінок на дві категорії – керівники та підприємці, кожна з яких складається, в свою чергу, також із двох груп: керівники – жінки, які роблять кар'єру самостійно і професійні менеджери. Підприємці поділяються відповідно на спадкоємців і на засновників фірм. Між цими категоріями жінок існують відмінності в досягненні кар'єрних цілей [9, с. 64].

Жінки, які роблять кар'єру самостійно, зазвичай, починають працювати після закінчення школи в якості секретаря. Основа успіху таких жінок – працьовитість і готовність виконувати будь-яку роботу. Недолік освіти в цьому випадку компенсується інтенсивним навчанням у процесі роботи. Типовим для цієї групи жінок є повільне просування по службовій драбині та невисока зарплата. Успіх у цьому випадку досягається за рахунок блискучого знання внутрішньої структури та механізму діяльності фірми. Кар'єра цих жінок залежить від стартової посади у фірмі.

Професійні менеджери – це молоді, енергійні жінки, які отримали спеціальну освіту. Основним завданням для них є отримання посади, що відповідає їхній освіті й прагненням. Їхня кар'єра не має такого тісного зв'язку з фірмою, як у попередній групі. Якщо серед жінок, які самостійно роблять кар'єру, згодні перейти в іншу фірму 50 %, то серед професійних менеджерів 70 % жінок дивляться на зміну компанії як на шлях до досягнення успіху.

Підприємці-спадкоємиці – це жінки, які успадкували бізнес від батьків або померлих чоловіків. Тут найчастіше зустрічаються дві ситуації:

а) жінка, усвідомлюючи себе спадкоємицею, рано починає працювати в компанії, яка належить зазвичай батькам; під їх керівництвом вона знайомиться з особливостями бізнесу, часто приймаючи рішення в дуже молодому віці;

б) жінка стає спадкоємицею (зазвичай чоловіка) в зрілому віці, але в цьому випадку вона може бути знайома зі справою з домашніх розмов, що не виключає також знайомства з співробітниками; цей тип входження в бізнес досить поширений в Європі. Підприємці-спадкоємиці часто стикаються з негативним ставленням до себе з боку співробітників фірми і пов'язаних з нею бізнесменів, які сумніваються в їх здатності успішно продовжити успадковану справу. Боротьба з такою реакцією зміцнює спадкоємиць і сприяє їхньому успіху, якщо вони витримують цю боротьбу [9, с. 65].

У дослідженнях вітчизняних вчених [1; 2; 3; 4] підкреслюється низка переваг, притаманних нашим жінкам – успішним керівникам. Жінка-керівник володіє тоншим соціальним інтелектом, вона більш чутлива до нюансів відносин, у тому числі й відношення до себе. Вона уміє оцінювати і прогнозувати поведінку інших людей. Правда, її більше, ніж чоловіків, підстерігає небезпека піддатися емоціям, а істеричність і лідерство – речі несумісні. Жінка володіє більшою контактністю і практичністю мислення. Якщо чоловік схильний будувати довгострокові плани, розраховувати на довгострокову перспективу, то жінка надає перевагу конкретно гарантованому результату «тут і зараз». Жінка краще за чоловіка контролює свої й чужі помилки; вона, як правило, краще формулює свої думки і виражає ідеї. Відмічено, що вона менше, ніж чоловіки, реагує на залицяння і сексуальні домагання в ділових відносинах. Вона чітко розрізняє справу і розваги.

Дослідження, проведені І. Грошевим, показали, що у жінок-керівників незалежно від віку переважають «обережні» рішення. Учений відзначає, що чим вище рівень освіти жінок, тим більш урівноваженим виявляється співвідношення між процесом висунення гіпотез рішення і критичністю їх оцінювання. Причому для високоосвічених жінок-керівників характерні не тільки урівноважені й обережні, а також ризиковані рішення. Крайні рішення мають

незначний відсоток. У ситуаціях, що вимагають покарання підлеглих, жінки-керівники частіше удаються до заходів моральної і психологічної дії. «Жінки, як правило, виправдовують своїх підлеглих, у тому числі й колег, схильні до докладнішого обґрунтування своїх варіантів рішення і вчинків, пов'язаних з даним процесом. Вони перебирають більше варіантів прийнятих рішень, посилаючись в основному на свою інтуїцію [2, с. 117].

Відповіді жінок-керівників характеризуються в більшості своїй чуйнішим, уважнішим ставленням до людей, докладнішим описом діалогів з підлеглими, відповіді чоловіків – загальними фразами. У своїх рішеннях жінки майже завжди допускають мирний результат вирішення конфліктів. Вони на відміну від чоловіків-керівників схильні при ухваленні рішення до коливач. І. Грошев відзначає, що «жінки-керівники» у процесі ухвалення рішення використовують і частіше опираються на «ситуативне» управління. Жінки частіше прислухаються до інших точок зору і частіше при прийнятті рішення враховують думки і відчуття оточуючих людей, у тому числі своїх підлеглих [2, с. 115]. Діяльність саме жінок-менеджерів дозволила ввести в науковий обіг поняття «гуманний менеджмент».

Підводячи підсумок, зазначимо, що професійна діяльність займає сьогодні одне з провідних місць в ціннісних орієнтаціях жінок. Жінки сприймають кар'єру як особисте зростання, як самореалізацію на відміну від чоловіків, для яких на першому місці виступають престижні і перспективні посади, просування по службі, досягнення успіху, економічна вигода. Успішність кар'єрного зростання жінки визначається її соціально-психологічними особливостями, а також готовністю до подолання труднощів, пов'язаних з конфліктом професійних і сімейних ролей. Виходячи з цього, перспективою подальших досліджень вбачаємо кілька напрямів, серед яких актуальними є андрогінність жінок, стиль жіночого керівництва, вибір між сім'єю і роботою, тобто та ціна, яку платять жінки за свою кар'єру.

Література

1. Головнюова І.В. Жіноча самореалізація: гендерно-рольовий аспект / І.В. Головнюова, І.В. Найдовська // Вісник Харківського державного педагогічного університету ім. Г.С. Сковороди. Психологія. – 2001. – Вип. 7. – С. 37–43.
2. Грошев І.В. Мужчины и женщины как руководители: различия в принятии решений / И.В. Грошев // Проблемы теории и практики управления. – 1998. – № 6. – С. 115–120
3. Ефремова О.И. Женщина и успех / О.И. Ефремова. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1996. – 195 с.
4. Ильин Е.П. Дифференциальная психофизиология мужчины и женщины / Е.П. Ильин – СПб.: Питер, 2008. – 432 с.
5. Мишель-Альдер Э. Стиль женского руководства / Э. Мишель-

Альдер. – М.: Высшая коммерческая школа МВЭС, 1991. – 260 с.

6. Обозов Н.Н. Женщина + мужчина = ?! / Н.Н. Обозов – Санкт-Петербург: Облик, 2000. – 111 с.

7. Фаткин Л.В. Психология деловой женщины: мифы и реальность / Л.В. Фаткин // Женщины в малом предпринимательстве: материалы междунар. науч.-практ. конф. Академия русских предпринимателей. – М., 1998. – С. 28–29.

8. Хеннинг М. Леди-босс / М. Хеннинг, А. Жарден. – М.: Дело, 2001. – 205 с.

9. Symons G. Women's occupational careers in business / G. Symons // Managers. Entrepreneurs in France. – Canada, 1987. – P. 61–75.

Bibliography

1. Holovn'ova I.V. Women's self-realization: gender-role aspect / I.V. Holovn'ova, I.V. Naydovs'ka // Visnyk Kharkivs'koho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu im. H.S. Skovorody. Psykholohiya. – 2001. – Vyp. 7. – S. 37–43 (in Ukrainian)

2. Groshev I.V. Men and women as leaders: differences in decision-making / I.V. Groshev // Problemy teorii i praktiki upravlenija. – 1998. – № 6. – S. 115–120 (in Russian)

3. Efremova O.I. Women and success / O.I. Efremova. – Rostov-na-Donu: Feniks, 1996. – 195 с. (in Russian)

4. Il'in E.P. Differential psychophysiology of men and women / E.P. Il'in – Spb.: Piter, 2008. – 432 s. (in Russian)

5. Mishel'-Al'der Je. Style women's leadership / Je. Mishel'-Al'der. – М.: Vysshaja kommercheskaja shkola MVJeS, 1991. – 260 с. (in Russian)

6. Obozov N.N. Woman + man = ?! / N.N. Obozov. – Sankt-Peterburg: Oblik, 2000. – 111 s. (in Russian)

7. Fatkin L.V. Psychology of business woman: myths and reality / L.V. Fatkin // Zhenshiny v malom predprinimatel'stve: materialy mezhdunar. nauch.-prakt. konf. Akademija russkih predprinimatelej. – М., 1998. – С. 28–29 (in Russian)

8. Hennig M. Ledi-boss / M. Henning, A. Zharden. – М.: Delo, 2001. – 205 s. (in Russian)

9. Symons G. Women's occupational careers in business / G. Symons // Managers. Entrepreneurs in France. – Canada, 1987. – P. 61–75 (in English)

УДК 371.13

Коваленко Лариса Василівна – завідувач відділу методики викладання української мови та літератури, мов національних меншин і зарубіжної літератури комунального вищого навчального закладу «Вінницька академія неперервної освіти»

E-mail: Larisacowalenko@yandex.ua

СУТНІСТЬ І КОМПОНЕНТИ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ ТА ЛІТЕРАТУРИ

Анотація. Статтю присвячено проблемі визначення сутності та компонентів професійної компетентності вчителя української мови

та літератури з метою реалізації компетентнісного підходу в системі післядипломної педагогічної освіти, спрямованого на розвиток професійної педагогічної компетентності як інтегральної фахово-особистісної якості. Проаналізовано різні підходи науковців щодо визначення суті поняття професійної компетентності вчителя-філолога та його складових. Визначено стратегічні напрями проведення формувальних експериментів на підставі моделювання загальнопедагогічних та спеціальних компетенцій вчителів української мови та літератури з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних параметрів дослідження.

Ключові слова: професійна компетентність вчителя української мови та літератури; компетенції; моделювання.

Kovalenko Laryssa – Head teacher of the Ukrainian language and literature methodology, the minority languages and world literature in the Communal Higher Education Establishment «Vinnytsia Academy of Higher Education»

E-mail: Larisacowalenko@yandex.ua

ESSENCE AND COMPETENCE OF THE PROFESSIONAL COMPETENCE OF UKRAINIAN LANGUAGE AND LITERATURE TEACHERS

Annotation. This article is devoted to the problem of the definition of essence and components of the Ukrainian language and literature teachers' professional competence with the aim of realization the competence approach in the post-graduated education aimed at the development of the professional pedagogical competence as an integrated professional and personal quality. It was analysed the different scientific approaches to determination of the essence of the professional philological competence concept and its components. It was identified the strategic direction of the modeling of simulation experiments on the basis of general and specific components of the Ukrainian language and literature teachers based on the objective and subjective study parameters.

Key words: professional pedagogical competence of Ukrainian language and literature teachers; modeling.

Вступ. Сучасні цивілізаційні процеси докорінно змінюють суспільну свідомість і мораль. Визначаються нові пріоритети, поширюються в освітянській практиці гуманістично зорієнтовані парадигми і технології. Реалізація цих стратегій належить вчителю, праця якого в сучасних реаліях значно ускладнюється, оскільки задаються й нові цільові, змістові та методичні орієнтири. Гарантом ефективної професійної діяльності вчителів є високий рівень професійної компетентності.

У зв'язку з затвердженням Постановою Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 Національної рамки кваліфікацій продовжується оновлення цілей та перегляд завдань як професійної підготовки, так і розвитку професійної компетентності сучасних педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти (ППО) на засадах компетентнісного підходу. Більшість зарубіжних і вітчизняних учених одноставні у визначенні мети підвищення кваліфікації педагогічних кадрів як основи неперервної освіти – розвиток та вдосконалення педагогами своєї професійної компетентності протягом життя та діяльності.

Аналіз досліджень. Упродовж останнього десятиліття з'явилася низка праць, які стосуються шляхів формування та подальшого розвитку компетентності вчителів української мови та літератури (УМЛ). Аналіз наукових джерел з педагогіки, психології, дидактики, лінгвістики, лінгводидактики та інших наук свідчить про суттєві дослідження вчених щодо професійної педагогічної компетентності, зокрема вчителя УМЛ: психолого-педагогічної та методичної (О. Глузман, Л. Карпова, А. Радченко, С. Сисоєва, М. Степко, А. Трофименко, Є. Варбан та ін.); філологічної та лінгвістичної компетенцій, які стосуються окремих аспектів мови: О. Колодич (мова як діяльність: спілкування, вербальна комунікація, мовлення), М. Пентиліук (мовленнєва діяльність як система мовленнєвих дій); С. Єрмоленко (поєднання комунікативно-суспільної та індивідуально-психічної сфер діяльності), Л. Скуратівський (мовленнєвий розвиток як основа комунікативної компетентності); О. Семеног (професійна компетентність вчителя української мови та літератури як інтегральна особистісна якість); О. Кучерява (формування дискурсивної компетенції студентів філологічних факультетів вищих навчальних закладів); А. Лановенко (інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя-філолога); В. Сидоренко (професійна компетентність вчителя української мови і літератури в контексті впровадження компетентнісно зорієнтованого підходу); І. Халимон (професійна компетентність вчителя-філолога як результат оволодіння фахівцем професійними компетенціями); С. Корнієнко (сутність і основні характеристики лінгвістичної компетентності); Д. Хаймс (питання змісту і структури комунікативної компетенції); Л. Грейс (сутність філологічної компетентності).

Мета статті – визначення стратегічних напрямів проведення формувальних експериментів на підставі моделювання загальнопедагогічних (базових) і спеціальних компетенцій вчителів української мови та літератури з урахуванням об'єктивних і суб'єктивних параметрів дослідження. Одним із головних завдань розвитку професійної компетентності вчителя УМЛ є визначення її сутності та компонентів.

Результати дослідження. Дискурс напрацювань вітчизняних і

зарубіжних учених із визначення сутнісної характеристики означеного поняття буде більш результативним, якщо узагальнити підходи науковців до тлумачення поняття «професійна компетентність учителя української мови та літератури». За матеріалами сучасних наукових досліджень розглянуто ряд формулювань сутності та компонентів професійної компетентності вчителів УМЛ, а саме:

- професійна компетентність учителя української мови та літератури – це «інтегральна особистісна якість, що включає педагогічну, психологічну, лінгвістичну, мовну, комунікативну, фольклорну, літературну, етнокультурознавчу, методичну, інформаційну, дослідницьку компетенції й виявляється на високому рівні готовності філологів до педагогічної діяльності» [1, с. 38];

- професійна компетентність вчителя-філолога є «результатом оволодіння фахівцем професійними компетенціями – загальнокультурною, педагогічною, психологічною, лінгводидактичною, навчально-пізнавальною, комунікативною (до складу якої входять мовна (лінгвістична), мовленнєва, соціокультурна)» [2, с. 15];

- педагогічна компетентність учителя-філолога – «категорія педагогічної науки та особистісної інтегративної характеристики суб'єкта навчання, який володіє сукупністю знань, умінь і навичок цілепокладання, цілездійснення навчальної діяльності, має певний досвід її організації й аналізу результатів із визначенням розвитку» [3, с. 18];

- словесник-майстер – це «педагог компетентний, знаючий, обізнаний, здатний в умовах післядипломної педагогічної освіти до розвитку педагогічної майстерності за індивідуальною освітньою траєкторією. Від набутого і вдосконаленого в системі післядипломної педагогічної освіти рівня професійно-педагогічної компетентності, професійної відповідальності вчителя-словесника, його художньо-педагогічної творчості та ініціативи безпосередньо залежить формування нового громадянина держави з активною життєвою позицією, високою мовно-літературною освіченістю, багатою мовною картиною світу» [4];

- система ціннісно-світоглядних орієнтирів учителя української мови і літератури – це оволодіння суспільно-соціальними цінностями педагогічної професії (загальнопедагогічні орієнтації), які сприяють розвитку особистості дитини як головної педагогічної цінності, її інтелектуальних можливостей та творчих здібностей. Це самореалізація вчителя у професійно-педагогічній діяльності (особистісно-розвивальні орієнтації), скеровані на предметно-викладацьку діяльність учителя-словесника (предметно-діяльнісні орієнтації), пов'язані з особливостями педагогічної професії (професійно-прагматичні орієнтації) [5].

Висловлені міркування підкреслюють складність і

багатогранність поняття «професійна компетентність вчителя української мови та літератури». Однак, у наведених тлумаченнях простежується спільна змістова основа, з якої можна зробити висновок, що компетентним є вчитель-філолог, який володіє достатніми теоретичними знаннями в галузі «Мови та літератури», має належний рівень знань, умінь і навичок з методики здійснення філологічної професійної діяльності в поєднанні з мотиваційною складовою, психологічними особистісними якостями, емоційно-ціннісними орієнтирами та національними переконаннями, сформованими в процесі освіти і самоосвіти, інтелектуально розвинений та всесторонньо обізнаний в сучасних інформаційно-комунікаційних та інших технологіях навчання та викладання.

Отже, аналіз літератури та власний досвід роботи дають можливість стверджувати, що професійна компетентність вчителя УМЛ є інтегральною особистісною якістю, яка включає сукупність професійних компетенцій і об'єднує в собі теоретичні характеристики (знання), практичні (вміння, навички, досвід) і особистісні характеристики (якості, здібності), подальший розвиток яких здійснюється в процесі практичної педагогічної діяльності та під час підвищення кваліфікації в системі ППО із застосуванням сучасних навчальних технологій.

Професійну мовно-літературну компетентність учителя УМЛ можна охарактеризувати як: 1) здатність фахівця відповідати вимогам професії в сучасному світі; 2) бездоганно володіти нормами сучасної літературної мови, бути лінгвістично освіченим, з добре розвиненим мовним чуттям; 3) виявляти належні особистісні якості та високий рівень мовної культури в ситуаціях професійного спілкування з учнями, вчителями, батьками; 4) демонструвати знання фахової термінології, лінгвістично правильно використовувати терміни в усному й писемному професійному мовленні; 5) виявляти широку ерудицію, знання теорії, історії, етапів формування і розвитку мови та літератури, персоналій, обізнаність із творами вітчизняного та світового письменства, перекладною літературою; 6) вміти користуватися словниками різних типів, граматиками, довідниками, інтернет-ресурсами, електронними посібниками та ін.; 7) володіти власним арсеналом засобів підготовки учнів до контрольної оцінювальної діяльності, моніторингу, зовнішнього незалежного оцінювання тощо; 8) уміти створювати програмно-тематичні комплекси опанування матеріалу за традиційними та інноваційними технологіями навчання в сучасній школі тощо; 9) мати сталу внутрішню мотивацію та досвід самовдосконалення та саморозвитку, усвідомлюючи їх необхідність для подальшого професійного зростання; 10) успішно розв'язувати завдання навчання й виховання підростаючого покоління, готувати для суспільства випускника з бажаними психологічними якостями, морально-етичними

принципами та почуттям свідомої національної самоідентифікації.

Моделювання системи підвищення кваліфікації педагогічних працівників базується на запитах слухачів і передбачає таку структуру, при якій здійснюється науково-проблемний підхід, який передбачає інтеграцію різних розділів конкретної педагогічної професійної освіти. Так дидактична інтеграція в системі післядипломної педагогічної освіти (ППО) може бути компенсаторною (отримання нових знань), технологічною (розширення спектра умінь та навичок), інноваційно-практичною (освоєння нового та передового досвіду), творчою (розвиток творчого потенціалу учасників освітнього процесу) [1].

Моделювання процесу розвитку професійної компетентності вчителів УМЛ в системі післядипломної педагогічної освіти здійснюється з урахуванням восьми ключових компетенцій Європейської довідкової рамкової структури ключових компетентностей для навчання протягом життя, прийнятої в 2006 році, яка включає такі компоненти:

- спілкування рідною мовою;
- спілкування іноземними мовами;
- математична компетентність і базові компетентності в галузі науки і техніки;
- цифрова обчислювальна компетентність;
- вміння вчитися;
- соціальна і громадянська компетентності;
- ініціативність та підприємливість;
- культурна освіченість і виразність [2, с. 134-135].

Загальнопрофесійний (базовий) компонент професійної компетентності вчителя УМЛ включає наступні компетенції: педагогічну; психологічну; професійну комунікативну компетенцію, яка забезпечує процес педагогічного спілкування на уроці; дослідницьку; конструктивно-проектувальну; організаційну; творчу; здоров'язбережувальну; рефлексивну.

Спеціальні професійні компетенції вчителя УМЛ забезпечують мовно-літературну та культурологічну освіту учнів у процесі класної і позакласної роботи з української мови та літератури. Спеціальний компонент компетенцій може бути представлений такими видами компетенцій: філологічною; методичною; україномовною професійною комунікативною компетенцією, яка включає мовну, соціокультурну, соціолінгвістичну, лінгвокраїнознавчу; літературознавчу; лінгвістичну; інформаційну компетенції.

Таким чином, наведені вище складові професійної компетентності вчителя УМЛ свідчать про те, що в їх професіограмі тісно переплітаються компетенції педагога та філолога.

Аналіз сучасного стану сформованості професійної

компетентності вчителя УМЛ і результати проведеного констатувального експерименту дають підстави для визначення найбільш значущих для дослідження часткових компетенцій вчителя УМЛ, а саме: педагогічної, психологічної, дидактичної, методичної, філологічної, лінгвістичної, комунікативної, лінгводидактичної, культурологічної, інформаційної, здоров'язбережувальної. Кожна з перерахованих компетенцій наповнюється відповідними професійними знаннями, навичками та вміннями, які в системі неперервної освіти повинні цілеспрямовано розвиватися в умовах, максимально наближених до реальної професійної діяльності вчителя УМЛ [3, с. 139-140].

Однак, з точки зору соціальної психології вченими (А. Маркова, Н. Кузьміна, І. Зимня, Л. Петровська, Л. Мітіна та ін.) все більше визначається педагогічна компетентність (зокрема комунікативна) як властивість особистості. Зокрема І. Зимня, визначає в структурі компетентності, поряд з усіма компетенціями, мотиваційний і емоційно-вольовий аспекти [4, с. 17, 34-42]. Це викликає підвищену увагу до дослідження шляхів здійснення не тільки об'єктивного, а й суб'єктивного підходу до розвитку професійної компетентності вчителів УМЛ в системі післядипломної педагогічної освіти.

Оскільки моделювання повинно включати всі об'єктивні й суб'єктивні параметри, що забезпечують надійність і достовірність дослідження, то до об'єктивних параметрів дослідження професійної компетентності вчителя УМЛ можна віднести філологічну, мовну або лінгвістичну, комунікативну, лінгводидактичну, культурологічну компетенції, до суб'єктивних же параметрів дослідження входять мотиваційний, емоційно-вольовий компоненти та система якостей особистості. Така модель професійної компетентності вчителя УМЛ, на наш погляд, максимально сприяє прояву перерахованих компетенцій у професійній діяльності та зумовлює вироблення цілісної стратегії формувальних експериментів, спрямованих на подальше дослідження та окреслення шляхів розвитку професійної компетентності вчителя в системі ППО (рис 1).

Сутність професійної компетентності вчителя УМЛ полягає в його здатності до ефективного формування перш за все мовної особистості учня. З огляду на це актуальним є розгляд питань розвитку філологічної компетенції як однієї з найважливіших. Під філологічною компетенцією G. Lin передбачає знання наукової термінології, знання світової історії і культури, країнознавчі знання, знання різних стилістичних прийомів, використовуваних для створення літературних текстів; вміння зіставляти і протиставляти мовні явища, виокремлювати з прочитаного або почутого головні ідеї та опорні поняття, виявляти зв'язок між фактами, подіями, поняттями; знаходити інформацію з історії та культури різних країн, складати план

відтворення прочитаного або почутого, конспектувати прочитане або почуте, інтерпретувати прочитане або почуте згідно широкого або вузького контексту. Виходячи з даного визначення, філологічна компетенція включає наступні компоненти: лінгвістичний, загальногуманітарний, естетичний, стратегічний, інформаційний, особистісний, самоосвітній, а також культуру читання і естетичного сприйняття дійсності [5].

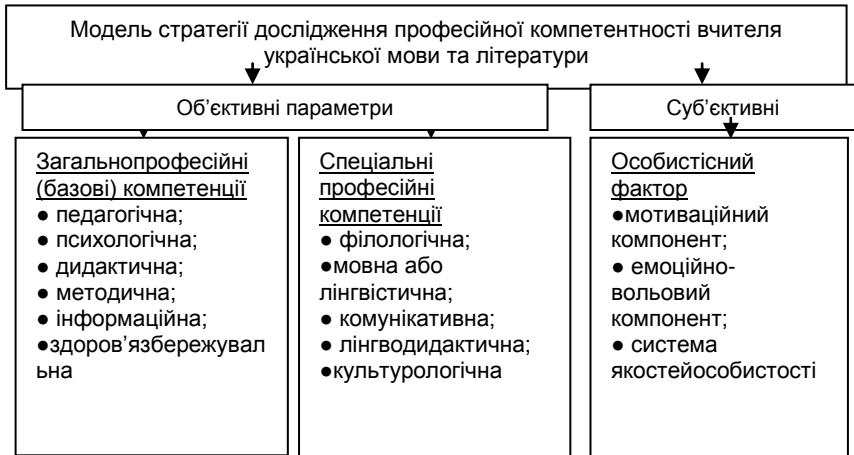


Рис. 1. Модель стратегії дослідження професійної компетентності вчителя української мови та літератури

Перспективою подальших досліджень є реалізація наміченої стратегії формування експериментів на основі моделювання професійної компетентності вчителів УМЛ з урахуванням всіх об'єктивних і суб'єктивних параметрів в наступних напрямках: 1) визначення особливостей розвитку філологічної та інших компетенцій вчителів УМЛ; 2) актуалізація та пошук психологічних механізмів впливу на мотиваційну і емоційно-вольову сферу особистості вчителя УМЛ; 3) пошук інноваційних психолого-педагогічних умов, засобів, форм і методів розвитку професійної компетентності вчителів української мови та літератури в системі післядипломної педагогічної освіти.

Література

1. Кулюткин Ю.Н. Образование взрослых как проблема междисциплинарного исследования: педагогические кадры / Кулюткин Ю.Н. // Информационный бюлетень. – 1977. – № 10. – С. 50-51.
2. Локшина О.І. Зміст шкільної освіти в країнах Європейського Союзу:

теорія і практика (друга половина XX – початок XXI ст.): монографія / О.І. Локшина. – К.: Богданова А.М., 2009. – 404 с.

3. Семеног О.М. Професійна підготовка майбутніх учителів української мови і літератури: монографія / Олена Миколаївна Семеног. – Суми: Мрія-1, 2005. – 404 с.

4. Зимняя И.А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата образования / И.А. Зимняя // Высшее образование сегодня. – 2003. – № 5. – С. 34–42.

5. Lin G. H. C. A Case Study of Seven Taiwanese English as a Foreign Language Freshman Non-English Majors' Perceptions about Learning Five Communication Strategies: A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy: Major Subject: Curriculum and Instruction / Lin Grace Hui-Chin. – Texas A&M University, May 2007. – 245 p.

Bibliography

1. Kulyutkin Yu.N. Education of adults as problem of interdisciplinary research: pedagogical shots // Informatsionnyi byuleten. – 1977. – № 10. – С. 50-51 (in Russian)

2. Lokshyna O.I. Table of contents of school education in the countries of European Union: theory and practice (the second half of XX-is beginning of XXI of century): monohrafiya / O.I. Lokshyna. – K.: Bohdanova A.M., 2009. – 404 s. (in Ukrainian)

3. Semenoh O.M. Professional preparation of future teachers of Ukrainian and literature: monohrafiya / Olena Mykolayivna Semenoh. – Sumy: Mriya-1, 2005. – 404 s. (in Ukrainian)

4. Zimnyaya I.A. Key competences are a new paradigm of result of education / I.A. Zimnyaya // Vyisshee obrazovanie segodnya. – 2003. – № 5. – С. 34-42 (in Russian)

5. Lin G. H. C. A Case Study of Seven Taiwanese English as a Foreign Language Freshman Non-English Majors' Perceptions about Learning Five Communication Strategies: A Dissertation Submitted for the Degree of Doctor of Philosophy: Major Subject: Curriculum and Instruction / Lin Grace Hui-Chin. – Texas A&M University, May 2007. – 245 p. (in English)

УДК 373.2/.5.091.2.014.6-051(477)(045)

Кравчинська Тетяна Сергіївна – кандидат педагогічних наук, старший викладач кафедри філософії і освіти дорослих Центрального інституту післядипломної педагогічної освіти ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

E-mail: tatyana.krav@ukr.net

КРИТЕРІЇ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ МЕТОДИСТІВ РАЙОННИХ МЕТОДИЧНИХ КАБІНЕТІВ У ВИМІРІ СУЧАСНОГО СУСПІЛЬСТВА

Анотація. У статті висвітлюються науково-теоретичні здобутки щодо критеріїв професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів в умовах неперервної післядипломної освіти. У ході проведеного дослідження було виокремлено та обґрунтовано основні критерії професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів у процесі професіогенезу. Визначені й схарактеризовані

когнітивний, праксеологічний та мотиваційний критерії, які на наш погляд найповніше розкривають сутність професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів в умовах неперервної післядипломної освіти у вимірі сучасного суспільства.

Ключові слова: професійний розвиток, критерії професійного розвитку, професіоналізм, методисти районних методичних кабінетів, післядипломна освіта.

Kravchinska Tetyana – Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Teacher of the Department of Philosophy and Education of Adults of the Central Institute of Postgraduate Pedagogical Education of the State Higher Educational Establishment «University of Education Management» of NAPN of Ukraine

E-mail: tatyana.krav@ukr.net

PROFESSIONAL DEVELOPMENT CRITERIA OF DISTRICT METHODICAL CABINETS METHODISTS IN THE MODERN SOCIETY DIMENSIONS

Annotation. The scientific-theoretical achievements in relation to the criteria of professional development of district methodical cabinets' methodists in the conditions of continuous postgraduate education are lit up in the following article. The basic criteria of the professionalism development of the district methodical cabinets' methodists in the process of professional development are grounded in this research. Cognitive, praxeological and motivational criteria are determined and characterized that according to our view expose widely the essence of professional development of methodists of district methodical cabinets in the conditions of continuous postgraduate education in the modern society dimension.

Key words: professional development, criteria of professional development, professionalism, district methodical cabinets' methodists, postgraduate education.

Вступ. Українська освіта на сучасному етапі розвитку суспільства зазнає істотних перетворень – реформування. Відповідно і вимоги які висуваються до педагогічних працівників районних методичних кабінетів, характеризуються оновленням методологічного змісту, посиленням розвитку професійної спрямованості педагогів на саморозвиток та самоосвіту, педагогічне партнерство й відповідальність.

Але будь-які освітні реформи в результаті стосуються конкретного виконавця – вчителя. Саме методисти районних методичних кабінетів є основною підтримкою вчителів під час реалізації на практиці професійних нововведень. Гарантом ефективної професійної діяльності педагогів є високий рівень їх професійного

розвитку. Тому важливою науково-теоретичною й практичною проблемою є визначення критеріїв розвитку професійної діяльності педагогів у післядипломній освіті.

Першим етапом нашого дослідження було вивчення понять «професіогенез», «професійний розвиток» та аналіз етапів професіогенезу методистів районних методичних кабінетів з урахуванням сформованості професійних установок на кожному з них. Другим етапом – є вивчення критеріїв їх професійного розвитку.

Аналіз досліджень і публікацій. Питання розвитку професійної діяльності педагогів є предметом багатьох досліджень педагогів, психологів, філософів. Актуальність цього питання на сьогодні обумовлюється входженням України у європейський простір та освітніми, соціально-економічними реформами, що відбуваються в Україні і потребують підготовки компетентних, висококваліфікованих педагогічних кадрів, здатних реалізовувати на практиці ці реформи.

Питання післядипломної педагогічної освіти, теорії та практики навчання спеціалістів у системі підвищення кваліфікації стало предметом дослідження багатьох вчених В. Буренко, Л. Гранюк, К. Зарипова, Н. Клокар [4], О. Кокур [5], В. Маслова, В. Олійника [8], Н. Протасової, В. Пуцова та інших.

Дослідники Є. Климов, Г. Кочетов, Б. Ломов розглядають професіоналізацію одним із векторів розвитку особистості, саме як процес становлення фахівця, як ступінь розвиненості професійних якостей [5].

Як багатогранне функціональне утворення, професіоналізм педагога сьогодні є об'єктом державної політики, що виявляє соціальне замовлення на підготовку сучасного педагога високого рівня, здатного активно сприяти реалізації освітніх реформ. Тому *метою* статті є вивчення критеріїв професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів у системі неперервної післядипломної педагогічної освіти. Відповідно до поставленої мети визначено *завдання*: визначити критерії професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів.

Результати дослідження. Критерії професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів відображають зміст, структуру, сутність, функції, вимоги до педагогічної діяльності. Зазначимо при цьому, що критерій є засобом, як необхідний інструмент оцінки, але сам не є оцінкою, і може бути виражений через сукупність певних показників [3].

Критерій є ознакою, на основі якої здійснюється оцінка або класифікація чого-небудь. Розроблення й практичне застосування критеріїв – одна з важливих наукових проблем. О. Овчарук зазначає, що «для кожної науки досить важливим є питання про критерії, якими можна керуватися при оцінці педагогічних процесів і явищ. Тільки при

наявності таких критеріїв можна зробити висновок про бажані, найкращі результати педагогічного впливу» [7, с. 24].

Є. Рогов визначає професіоналізм діяльності як сукупність психофізіологічних, психічних і особистісних змін, що відбуваються в людині у процесі оволодіння і тривалого виконання певного виду діяльності, що забезпечують якісно новий, більш ефективний рівень рішення складних професійних задач в певних умовах [10, с. 122].

А. Маркова у своїй концепції професіоналізму виокремлює наступні критерії професійного розвитку: об'єктивні критерії – вдало вирішує завдання навчання і виховання, готує учнів з бажаними психологічними якостями; суб'єктивні критерії – задоволений професією, мотивований до праці; результативні критерії – досягає бажаних результатів у розвитку особистості учнів; процесуальні критерії – використовує інноваційні способи, технології навчання і виховання; нормативні критерії – засвоює норми професії, досягає майстерності; індивідуально-варіативні критерії – усвідомлює і розвиває свою індивідуальність засобами професії та прагне індивідуалізувати свою працю; критерії наявного рівня – досягає необхідного рівня професійних особистісних якостей, знань і умінь; прогностичні критерії – усвідомлює можливості та зону найближчого професійного розвитку, роблячи все для її реалізації; критерії професійної навченості – відкритий для постійного професійного розвитку, накопичення досвіду; критерії творчості – збагачує досвід професії шляхом особистого творчого внеску; критерії соціальної активності – соціально активний; критерії професійної прихильності – відданий педагогічній професії; якісні й кількісні критерії – готовий до якісної і кількісної оцінки своєї праці [6, с. 47].

Науковець В. Сидоренко [11], вивчаючи професіогенез учителя-словесника в умовах післядипломної освіти, визначає критерії педагогічної майстерності: професійно-діяльнісний, індивідуально-особистісний і акмеологічний або мотиваційно-рефлексивний. Критерії визначено таким чином, що вони відповідають компонентам розвитку педагогічної майстерності.

Професійно-діяльнісний критерій розкривається через гуманістичність, якість професійно-педагогічної дії, професійно-педагогічна компетентність, акмелінгвітична культура, продуктивність професійно-педагогічної діяльності й системність, художньо-педагогічна творчість, інновативність.

Індивідуально-особистісний критерій характеризує професійно важливі й особистісні якості педагога, спеціальні педагогічні здібності, ціннісно-смісловий професійний простір.

Мотиваційно-рефлексивний критерій включає акмеологічність – професійно-фахове й індивідуально-особистісне зростання, неперервне самовдосконалення, самоактуалізація [11].

А. Деркач зазначає, що професіоналізм педагогів повинен відповідати певним критеріям, а саме: об'єктивні критерії – ефективність професійної діяльності – навчальної, розвивальної, виховної, діагностичної, корекційної, консультаційної, організаційної, управлінської, самоосвітньої; суб'єктивні критерії – стійка професійна спрямованість, задоволеність працею, розуміння ціннісних орієнтацій професії педагога; процесуальні критерії – використання соціально прийнятних, гуманістично спрямованих способів, методів, технологій у своїй діяльності; результативні критерії – досягнення результатів [1].

За П. Підкасистим, професійне становлення особистості являє собою складне полісистемне утворення, яке регулюється на основі соціальних та індивідуальних критеріїв. Отже, згідно концепції професійного становлення, виокремлює наступні критерії: соціально і психологічно обґрунтований вибір професії (виникнення і формування професійних намірів); професійне самовизначення (цілеспрямована підготовка до обраної професійної діяльності); високі показники професійної діяльності (активне оволодіння професією); повна реалізація в професійній діяльності (творчість, майстерність) [9].

Відповідно до акмеологічного підходу, можна виокремити такі акмеологічні критерії (міра професіоналізму діяльності, продуктивності діяльності, міра особистісно-професійного розвитку): акмеологічна спрямованість (потреби в досягненнях, мотивація успіху й уникнення невдач, ціннісні орієнтації, спрямованість на справу); акмеологічні знання (повнота, гнучкість, характер засвоєння знань, педагогічна майстерність, професіоналізм); акмеологічні вміння (комунікативні, організаторські, проектування власної педагогічної діяльності, професійно-педагогічне зростання, самовдосконалення); індивідуально-психологічні якості (сприяють або заважають просуванню особистості до акме) [2].

Отже, критеріями професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів є, у першу чергу, сформованість відповідних видів компетентностей, мотивація самовдосконалення, результативність виконання фахових завдань. Але, відповідно до цього, кожен критерій є досить загальним і широким. Зокрема: наукова компетентність – сформованість комплексу знань, умінь, навичок, психологічних якостей, професійних позицій, виконання професійних функцій, здатність до організації наукових досліджень; управлінська компетентність – наявність професійних знань та практичного досвіду в сфері управління, організація навчально-виховної, методичної, наукової, суспільної діяльності; методична компетентність – здатність проектувати, досліджувати, адаптувати, організовувати, вмотивовувати, і контролювати навчально-виховний процес; комунікативна компетентність – це вміння вступати в спілкування, бути зрозумілим, спілкування без обмежень, успішно розв'язувати

конфліктні ситуації, співпрацювати та знаходити компроміс; інформаційна компетентність – володіння інформаційними технологіями, уміння опрацьовувати різні види інформації, вміння користуватися мультимедійними та комп'ютерними технологіями, тощо.

Аналіз психолого-педагогічних досліджень з даного питання доводить, що проблема професійного розвитку має комплексний характер, тому спираючись на погляди дослідників виокремлюємо когнітивний, праксеологічний та мотиваційний критерії професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів.

Когнітивний критерій характеризується професійними знаннями наукового, методичного, психолого-педагогічного, мовленнєвого, інформаційного, інноваційного характеру та становлять основу професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів у сучасному вимірі.

Праксеологічний критерій включає спеціальні педагогічні здібності, професійно важливі й особистісні якості педагога, уміння, які є складовою частиною професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів у системі післядипломної освіти.

Мотиваційний критерій розкриває професійно-фахове й індивідуально-особистісне зростання, неперервне самовдосконалення, самоактуалізацію, формування позитивних мотивів, інтерес до педагогічного процесу.

Висновки. Узагальнення психолого-педагогічного досвіду дозволило визначити наступні критерії професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів: когнітивний (характеризується науковими, методичними, психолого-педагогічними, мовленнєвими, інформаційними та інноваційними знаннями, необхідними для професійного розвитку методистів районних методичних кабінетів); праксеологічний (що характеризується професійно необхідними вміннями та особистісними якостями методистів районних методичних кабінетів); мотиваційний (розкриває внутрішні та зовнішньо позитивні мотиви участі методистів районних методичних кабінетів у професійній діяльності з постійного підвищення свого професійного рівня).

Перспективи подальших досліджень. Соціально-економічні зміни, що відбуваються в суспільстві сьогодні, зумовлюють підвищення вимог до фахівців, їхньої активності й відповідальності відносно власного професійного та особистісного розвитку. Отже, подальшою розвідкою у цьому напрямку буде вивчення показників та рівнів професійного розвитку методичних працівників районних методичних кабінетів.

Література

1. Деркач А. А. Акмеология : учебник. / А. А. Деркач. – М. : РАГС, 2002.

– 650 с.

2. Деркач А. Акмеология : учеб. пособие / А. Деркач, В. Зазыкин. – СПб. : Питер, 2003. – 256 с.

3. Карамушка Л. М. Психологія управління : навч. посіб. / Л. М. Карамушка – К. : Міленіум, 2003. – 344 с.

4. Клокар Н. І. Інституційний розвиток та професійний розвиток персоналу закладу післядипломної педагогічної освіти : навч.-метод. комплекс. Кн. 2 / Н. І. Клокар. – К., 2010. – 192 с.

5. Кокун О. М. Психологія професійного становлення сучасного фахівця : монографія. / О. М. Кокун. – К. : ДП «Інформ.-аналіт. Агентство», 2012. – 200 с.

6. Маркова А. К. Психология профессионализма / А. К. Маркова. – М. : Международный гуманитарный фонд «Знание», 1996. – 308 с.

7. Овчарук О. В. Розвиток компетентнісного підходу : стратегічні орієнтири міжнародної спільноти / О. В. Овчарук // Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / за заг. ред. О. В. Овчарук. – К. : «K.I.C.», 2004. – 112 с.

8. Олійник В. В. Післядипломна освіта та безперервний професійний розвиток педагога в умовах реалізації Національної стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки / Науково-методичне забезпечення діяльності освітніх округів в умовах реформування освітньої галузі. Тематична збірка праць / за заг. ред. Олійника В. В. – Рівне : ПП Лапсюк, 2012. – С. 3-13.

9. Пидкасистый П. И. Психология и педагогика : учеб. пособие / под ред. П. И. Пидкасистого. – 3-е изд. испр. и доп. – М. : Издательство Юрайт; ИД Юрайт, 2013. – 511 с.

10. Рогов В. И. Личность в педагогической деятельности. / В. И. Рогов. – Ростов н/Д. : РГПУ, 1994. – 240 с.

11. Сидоренко В. В. Теоретичні і методичні засади розвитку педагогічної майстерності вчителя української мови і літератури в системі післядипломної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Сидоренко Вікторія Вікторівна – К., 2013. – 486 с.

Bibliography

1. Derkach A. A. Acmeology / A. A. Derkach. – Moscow, RAGS, 2002. – 650 s. (in Russian)

2. Derkach A. Acmeology : manual / A. Derkach, V. Zazykin. – SPb. : Piter, 2003. – 256 s. (in Russian)

3. Karamushka L. M. Psychology of management: teach. guidances / L. M. Karamushka – K. : Milenium, 2003. – 344 s. (in Ukrainian)

4. Klokar N. I. Institutional development and professional development of personnel of establishment of postgraduate pedagogical education: navch.-metod. kompleks / Klokar N. I. Kn. 2. – Kyiv, 2010. – 192 s. (in Ukrainian)

5. Kokun O. M. Psychology of the professional becoming of modern specialist : Monography. / O. M. Kokun. – K. : DP «Inform.-analit. Ahent-stvo», 2012. – 200 s. (in Ukrainian)

6. Markova A. K. Psychology of professionalism / A. K. Markova. – M. : Mezhdunarodnyy gumanitarnyy fond «Znanie», 1996. – 308 s. (in Russian)

7. Ovcharuk O. V. Development of competent approach : strategic reference-points of international association / O. V. Ovcharuk // Kompetentnisnyy pidkhid u suchasniy osviti : svitovyy dosvid ta ukrayins'ki perspektyvy / za zah. red. O. V. Ovcharuk.

– К. : «K.I.S.», 2004. – 112 s. (in Ukrainian)

8. Oliynyk V. V. Postgraduate education and continuous professional development of teacher in the conditions of realization of national strategy of development of education in Ukraine in 2012-2021 years / Scientific and methodological support of educational districts in terms of reforming the educational sector. Thematic collection of papers / Za zah. redaktsiyeyu Oliynyka V. V. – Rivne : PP Lapsyuk, 2012. – S. 3-13 (in Ukrainian)

9. Pidkasiystj P. I. Psychology and pedagogy: textbook / pod red. P. I. Pidkasiystogo. – 3-e izd. ispr. i dop. – M. : Izdatel'stvo Jurajt; ID Jurajt, 2013. – 511 s. (in Russian)

10. Rogov V. I. Personality in pedagogical activities / V. I. Rogov. – Rostov n/D. : RGPU, 1994. – 240 s. (in Russian)

11. Sydorenko V. V. Theoretical and methodical principles of development of pedagogical mastery of teacher of Ukrainian and literature in the system of postgraduate education / Sydorenko Viktoriya Viktorivna : dys. ... d-ra ped. nauk : 13.00.04 – Kyiv, 2013. – 486 s. (in Ukrainian)

УДК 355. 378.1

Телепим Василь Максимович – доктор військових наук, професор, генерал-лейтенант запасу, Заслужений діяч науки і техніки України, лауреат Державної премії України в галузі науки і техніки, начальник Національного університету оборони України імені Івана Черняховського

E-mail: info@nuou.org.ua

Приходько Юрій Іванович – кандидат педагогічних наук, доцент, Заслужений працівник народної освіти України, провідний науковий співробітник Центру воєнно-стратегічних досліджень Національного університету оборони України імені Івана Черняховського

E-mail: prihodko1702@ukr.net

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ТА ПРОБЛЕМИ ЗАПРОВАДЖЕННЯ МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ВІЙСЬКОВОЇ ОСВІТИ

Анотація. В статті розглядається актуальна проблема системи військової освіти – створення та функціонування в ній моніторингу – збирання, опрацювання, аналізу, розповсюдження інформації про діяльність військово-освітньої системи, підготовки пропозицій для прийняття управлінських рішень, вжиття коригувальних дій, що забезпечує безперервне відстеження її стану, поступального та прогнозованого розвитку. Визначаються закономірності, принципи, завдання, функції моніторингу. Обґрунтовуються підходи щодо створення системи моніторингу вищої військової освіти.

Ключові слова: система військової освіти; якість освіти; управління; моніторинг; закономірності; принципи; функції; база даних.

Telelym Vasyl – Doctor of Military Sciences, Professor, Rector of the National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovskiy

E-mail: info@nuou.org.ua

Prykhodko Iurii – Candidate of Pedagogic Sciences, Assistant Professor, Leading Researcher of the Center of Military and Strategic Research of the National Defence University of Ukraine named after Ivan Cherniakhovsky
E-mail: prihodko1702@ukr.net

THEORETICAL AND METHODOLOGICAL BASIS AND PROBLEMS OF IMPLEMENTATION OF THE MILITARY EDUCATION QUALITY MONITORING

Annotation. *The article discovers the current problem of the military education such as the monitoring system establishing and functioning namely collection, processing, analysis and dissemination of information about the activities of military education system, preparation of proposals for management decisions and taking corrective action, providing continuous monitoring of the condition of translational and projected development. It was identified the laws, principles, objectives and monitoring functions. It was grounded the approaches to establishing a monitoring system of higher military education.*

Key words: *system of military education; quality of education; management; monitoring; laws; principles; functions; data base.*

Вступ. Основним завданням вищої освіти є підготовка відповідального й компетентного фахівця, який не тільки вільно володіє професією, але й орієнтується в суміжних з нею сферах діяльності, здатен працювати на рівні новітніх технологій, готовий до постійного професійного самовдосконалення. Реалізація зазначеного завдання неможлива без оновлення освітньої системи та практичного впровадження принципово нових підходів в управлінні освітою. Традиційні підходи до управління освітніми системами, де перевага надається функції контролю, виявляються не здатними до оперативного та системного реагування на зміни, що відбуваються навколо, не сприяють сталому та прогнозованому розвитку системи підготовки фахівців.

Тому важливим на сьогоднішній день стає створення принципово нової моделі, яка б дозволяла здійснювати гнучке управління процесом підготовки фахівців на основі системи супровідного оцінювання, аналізу, коригування та прогнозування. Мова йдеться про неперервне науково обґрунтоване діагностичне відстеження діяльності всіх освітніх структур, учасників освітнього процесу, всебічність його забезпечення інфориаційними, фінансовими та матеріально-технічними ресурсами. В сучасній педагогічній науці така система дій визначається терміном «моніторинг».

Запровадження цілісної системи військово-освітнього моніторингу є актуальною проблемою системи військової освіти у світлі вимог Закону України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 р. № 1556-VII.,

нормативно-правових документів щодо стратегії національної безпеки держави, стратегії її сталого розвитку (Укази Президента України від 24 вересня 2015 року 5287/2015, від 12 січня 2015 року 5/201), а також аналітичних матеріалів з проведення антитерористичної операції на сході України, і дозволить неперервно знати стан і негативні чинники у підготовці фахівців, своєчасно на них реагувати, досліджувати закономірності забезпечення якості військової освіти, оцінювати ефективність прийнятих управлінських рішень, здійснювати підготовку, перепідготовку та ротацію керівних кадрів і науково-педагогічних працівників, покращити відбір кандидатів на навчання [8].

Аналіз досліджень і публікацій. Дослідженню проблеми освітнього (педагогічного) моніторингу присвячено низку наукових праць вітчизняних і зарубіжних авторів (О.А. Абдулліна, Т.А. Алексєєнко, В.П. Беспалько, В.Г. Горб, В.О. Зінченко, Є.І. Ісаєва, О.І. Локшина, Т.О. Лукіна, О.І. Ляшенко, О.М. Майоров, А.А. Орлов, О.О. Патрікеєва, С.М. Силіна, Є.М. Хриков, Г.С. Цехмістрова, В.Д. Шадриков та ін.). При цьому досліджуються різні аспекти та підходи до моніторингу.

Одні вчені й практики (Т.О. Лукіна, О.М. Майоров) розглядають моніторинг як засіб удосконалювання системи інформаційного забезпечення управління освітою; О.А. Абдулліна, Т.А. Алексєєнко, В.О. Зінченко, – як підвищення ефективності планування розвитку вищої професійної освіти; В.О. Зінченко, О.І. Локшина, О.І. Ляшенко, А.А. Орлов, В.Д. Шадриков, Г.С. Цехмістрова використовують моніторинг як засіб оцінки якості освіти.

Теоретичні та практичні проблеми моніторингу освіти знайшли обґрунтування в працях В.Г. Горба, О.І. Лукіної, О.О. Патрікеєвої, Є.М. Хрикова. Моніторингу якості освіти в контексті світових досягнень і національних перспектив присвячено роботи О.І. Локшиної. Одне з найбільш всебічних досліджень освітнього моніторингу виконано Майоровим О.М. В його наукових працях знайшли висвітлення такі аспекти моніторингу: історія становлення, класифікація видів за різними ознаками, вимоги до інформації зворотного зв'язку, таксономії, функції.

Разом з тим, слід відзначити, що в сучасній військово-педагогічній науці недостатньо розроблені механізми створення структур моніторингу та процеси їх функціонування, реалізації управлінських дій, підходи до виявлення критеріїв якості вищої освіти. Окрім того, дієвий моніторинг ще не став необхідною та обов'язковою складовою системи підготовки майбутніх військових фахівців з вищою освітою.

Метою статті є аналіз та узагальнення підходів щодо цілей, змісту та технології проведення моніторингу, визначення його закономірностей, принципів, обґрунтування системи моніторингу якості

вищої військової освіти. *Методи дослідження.* Для реалізації мети статті використана система загальнонаукових і спеціальних методів теоретичного та емпіричного дослідження. *Теоретичні:* пошуково-бібліографічний; аналіз наукової літератури з проблеми дослідження; систематизація та узагальнення наукової інформації стосовно сутності й змісту моніторингу якості підготовки військових фахівців; конкретизації теоретичного знання; контент-аналіз; системний, причинно-наслідкового підхід; порівняльний аналіз; інтерпретація отриманих теоретичних результатів. *Емпіричні:* спостереження за освітньою діяльністю слухачів та курсантів у військових навчальних закладах та їх професійною діяльністю у військах (силах); використання діагностичного інструментарію для дослідження сформованості основних компетенцій військових фахівців на різних етапах їх навчання (анкетування, аналіз результатів тощо).

Результати дослідження. Термін «моніторинг» пов'язаний з інтеграцією таких джерел: monitoring (англ.) – старанне спостереження, нагляд за процесом та змінами, що відбуваються, monitor – той, хто попереджує, нагадує, радить (англ.). Його розуміння, запровадження та організація є новацією в національній освіті, що потребує ґрунтовного та всебічного вивчення.

Автори психолого-педагогічного словника [7, с. 134]. моніторинг визначають як «контроль з періодичним стеженням за об'єктом моніторингу і обов'язковим зворотним зв'язком». Т.А. Алексєєнко трактує моніторинг як «комплекс процедур щодо спостереження, поточного оцінювання перетворень керованого об'єкта і спрямування цих перетворень на досягнення заданих параметрів його розвитку» [1, с. 101]. Є.М. Хриков досліджує моніторинг як систему заходів щодо збору й аналізу інформації з метою вивчення й оцінки якості професійної підготовки й прийняття рішень про розвиток навчально-виховного процесу на основі аналізу виявлених типових особливостей і тенденцій [9].

Одне з найбільш загальних визначень освітнього моніторингу запропонував О.М. Майоров: «Моніторинг в освіті – це система збору, обробки, зберігання і поширення інформації про освітню систему або окремі її елементи, яка орієнтована на інформаційне забезпечення управління, дозволяє робити висновки про стан об'єкта у будь-який момент часу і дає прогноз його розвитку» [6, с. 85]. Зазначимо, що таке визначення освітнього моніторингу дозволяє трактувати його як складну субстанцію. Саме з такої позиції розглядає освітній моніторинг О.І. Ляшенко: по-перше, як системну процедуру, по-друге, як дослідницький процес, по-третє, як інструментальний засіб оцінювання [5, с. 35]. Близьким до наведених є визначення моніторингу В.О. Зінченко: «Освітній моніторинг ми розуміємо як систему збору, обробки, збереження та поширення інформації про стан освітньої

системи чи окремих її елементів з метою інформаційного забезпечення управління та прийняття оптимальних управлінських рішень щодо коригування та розвитку об'єкта освітньої системи» [3, с. 303].

Деякі дослідники розглядають моніторинг як технологічний процес. Так, В.Г. Горб визначає моніторинг як «педагогічну технологію освітньої діяльності, орієнтовану на отримання науково обґрунтованої інформації про хід і результати освітнього процесу та виконання виховних функцій у навчальному закладі» [2, с. 12]. Цю позицію поділяє Г.С. Цехмістрова, яка вважає, що «моніторинг як технологія передбачає визначення результатів навчання та його корекцію, відповідно до стану засвоєння конкретних знань і вмінь, які студент повинен був сформулювати в процесі даного навчального матеріалу» [10, с. 187]. При цьому дослідниця виділяє такі етапи технологічного процесу моніторингу, як діагностика та експертиза діяльності навчального закладу, зіставно-порівняльний аналіз результатів, корекція та прогнозування.

Узагальнюючи наукові дефініції поняття «освітній моніторинг» [1-6; 9-10] зазначимо, що його можна трактувати як *систему та технологію збирання, опрацювання, аналізу, розповсюдження інформації про діяльність освітньої системи, підготовки пропозицій для прийняття управлінських рішень, вжиття коригувальних дій, що забезпечує безперервне відстеження її стану, поступального та прогнозованого розвитку*. Отже, моніторинг – це комплекс, система процедур спостереження, поточного оцінювання перетворень в освіті, а також спрямування цих перетворень на досягнення визначених інноваційних та прогнозованих параметрів її розвитку. Таке визначення моніторингу дозволяє представити його як інтегральну дослідницьку єдність двох процесів: дослідження діяльності освітніх систем та їх складових; забезпечення поточного та перспективно-прогнозованого управління освітою різноманітними видами діяльності через постійне отримання та аналіз достовірної інформації і прийняття відповідних рішень.

Усвідомлюючи важливість володіння якісною освітою, Україна активно почала розбудову національної системи моніторингу якості підготовки фахівців. За останні роки введено в дію низку нормативно-правових документів щодо розвитку освіти, започаткування та здійснення моніторингу в освітній сфері (Укази Президента України від 20 березня 2008 року № 244/2008, від 29 вересня 2010 року № 926, від 25 червня 2013 року №344/2013, Постанови Кабінету Міністрів України від 25 серпня 2004 р. № 1095, від 14 грудня 2011 року № 1283.

Викладене актуалізує проблему дослідження освітнього моніторингу і потребує визначення його закономірностей і принципів. Закономірності освітнього моніторингу, на нашу думку, зумовлюються: державною політикою в сфері освіти; інвестиційністю освіти в

соціально-економічний розвиток держави; конкурентністю світових освітніх систем; зниженням якості освіти як світової тенденції; зростаючими вимогами до якості освіти; необхідністю системного підходу до якості освіти; технологічними, організаційними чинниками проектування та функціонування освітніх систем; оптимізацією управлінської діяльності в сфері освіти; потребою врахування мотиваційних факторів в діяльності всіх учасників освітнього процесу; необхідність забезпечення сталого та прогнозовано-перспективного розвитку освітніх систем.

До основних принципів освітнього моніторингу можна віднести такі:

- науковості (здійснюються на науково обґрунтованих засадах);
- технологічності, інформаційності (характеризується як процес з відповідним інформаційним забезпеченням);
- системності (представляється системою з притаманними їй ознаками);
- систематичності, об'єктивності (полягає в систематичності проведення, в максимальному виключенні суб'єктивних оцінок, урахуванні всіх позитивних і негативних результатів, створенні рівних умов для тих, хто навчається);
- діагностико-прогностичної спрямованості (означає, що процес отримання інформації ґрунтується на теоретичних, методологічних та практичних підходах, властивих діагностиці управління якістю освітнього процесу);
- валідності (характеризується повною відповідністю встановлених контрольних завдань змісту матеріалу дослідження, чіткістю критеріїв виміру та оцінки, можливістю підтвердити всі результати, отримані різними способами контролю);
- орієнтації на вимоги замовників (забезпечення якості підготовки фахівців, викладеної в термінах компетенцій);
- врахування індивідуальних особливостей тих, хто навчається;
- мотивації (характеризується врахуванням факторів мотиваційної сфери);
- дієвості управлінських рішень (характеризується оптимальним прийняттям рішень, супроводженням їх виконання);
- зворотнього зв'язку, коригування освітньої діяльності (полягає в здійсненні зовнішнього оцінювання діяльності випускників, у внесенні змін в організаційно-методичні засади підготовки фахівців).

При цьому слід зазначити, що управлінська складова освітнього моніторингу має відповідати концепції загального управління якістю (Total Quality Management – TQM) і вимогам міжнародних стандартів якості ISO 9000:2000 (International Organization for Standardization) і передбачає наявність моніторингу як обов'язкового

елемента систем управління якістю.

Проблеми, що існують у системі військової освіти, обумовлюють необхідність реалізації заходів щодо підвищення ефективності її діяльності, якості підготовки військових фахівців на засадах моніторингу, а саме: створення системи моніторингу всіх рівнів військової освіти; обґрунтування сукупності показників для оцінювання діяльності всіх структур системи військової освіти; розроблення інструментарію та об'єктивних процедур оцінювання, які б забезпечували отримання достовірних і порівнюваних даних; розроблення та прийняття дієвих управлінських рішень, їх ресурсне забезпечення; підготовка персоналу до впровадження в практику моніторингових досліджень.

Метою моніторингу в системі військової освіти є створення інноваційної моделі управління процесом підготовки військових фахівців усіх рівнів і ланок управління, підвищення рівня їх компетентності, що відповідатиме потребам держави та її Збройних Сил.

Об'єктом моніторингу в системі військової освіти є комплекс складових, що визначають підготовку військових фахівців, а також безпосередньо та опосередковано на неї впливають.

Предметом моніторингу в системі військової освіти є ефективність функціонування всіх складових процесу організації та всебічного забезпечення якості підготовки військових фахівців.

Суб'єктами моніторингу системи військової освіти є склад органів управління, науково-педагогічні, інженерно-технічні працівники, які планують, організовують та всебічно забезпечують підготовку військових фахівців, студенти, курсанти, слухачі.

На нашу думку, до створення та функціонування моніторингу військової освіти можна застосувати системно-технологічний підхід. *Моніторинг як система*, по-перше, містить у собі сукупність елементів; по-друге, елементи системи певним чином пов'язані між собою; по-третє, пов'язані елементи системи створюють своєрідну цілісність; по-четверте, властивості системи відмінні від властивостей окремих елементів сукупності; по-п'яте, цілісна система, як інтегрована субстанція, є носієм нових якостей, потенційно схильна до самоорганізації з притаманними їй закономірностями, принципами, суперечностями. *Моніторинг як технологію* можна представити такими складовими: проєктивна (мета, структура, зміст, інструментарій); процесуальна (планування, організація, методика, контроль); аналітична (оцінка, аналіз, прогноз, розроблення рішень); коригувальна (зворотний зв'язок).

До узагальнених завдань моніторингу військової освіти можна віднести такі: неперервне спостереження за станом освіти та отримання про неї оперативної інформації; своєчасне виявлення змін,

що відбуваються в системі військової освіти та факторів, ризиків, що їх викликають; попередження негативних тенденцій в системі освіти; здійснення прогнозування розвитку найважливіших процесів в системі освіти; оцінка ефективності функціонування системи освіти, її ресурсного забезпечення та управлінських рішень; заходи зі зворотного зв'язку та коригування військово-освітньої діяльності.

Цілі та завдання моніторингу військової освіти мають реалізовуватись через відповідні функції, а саме: інформативно-аналітичну, контрольню-оцінну, діагностичну, управлінську, коригувальну, прогностичну.

На основі викладеного створення системи моніторингу якості вищої військової освіти пропонується здійснити за такою послідовністю дій:

1. Формування творчого колективу з числа фахівців, які мають досвід дослідження проблем вищої військової школи. На першому етапі це може бути колектив, який не є самостійним підрозділом. В подальшому, з досягненням стійкої і результативної роботи, цей колектив може бути трансформований або в окремий підрозділ на засадах централізованого підпорядкування, або структуру провідного вищого військового навчального закладу системи військової освіти – Національного університету оборони України імені Івана Черняхівського, – як Центр моніторингу військової освіти (далі – Центр).

2. Розроблення нормативно-правової бази функціонування Центру (основні функції, завдання, принципи організації, основні напрями діяльності, структура та організація роботи, ресурсне та інформаційне забезпечення).

3. Розроблення науково-методичного забезпечення діяльності Центру:

– узагальнення концептуальних засад розвитку системи військової освіти, тенденцій, напрямів і шляхів її подальшого вдосконалення з урахуванням національного та світового досвіду функціонування освітніх систем;

– визначення загроз, суперечностей, ризиків розвитку військової освіти, джерел їх виникнення, ступеню впливу;

– визначення складу об'єктів (суб'єктів) моніторингу, що відображають наведені загрози, суперечності, ризики, здійснення аналізу можливостей різних рівнів управлінського впливу на ці об'єкти (суб'єкти);

– формування переліку необхідних індикативних показників, що характеризують ефективність діяльності системи військової освіти (військово-освітня та виховна діяльність; зміст, технології навчання; науково-педагогічний склад; матеріально-технічна база; фінансове, матеріально-технічне забезпечення; інноваційна, науково-педагогічна

діяльність; супровід служби випускників тощо);

розроблення інструментарію та методики діагностування стану системи військової освіти та прогнозування її розвитку.

4. Формування бази даних, механізмів її отримання, зберігання та постійного поповнення.

5. Наукове, аналітичне оброблення результатів моніторингу системи військової освіти та їх доведення в цілому, чи в частинах, що стосуються окремих складових системи військової освіти; підготовка пропозицій щодо усунення виявлених недоліків.

6. Супровід прийнятих управлінських рішень, аналіз їх впливу на підвищення ефективності діяльності системи військової освіти; розроблення та вжиття коригувальних дій.

7. Прогнозування розвитку системи військової освіти на середньо - та довгострокову перспективу.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Реформування та розвиток військової освіти передбачає пошук та створення нових інструментів управління процесом підготовки військових фахівців на основі системи його супровідного оцінювання, аналізу, коригування та прогнозування. Моніторинг опосередковано та безпосередньо впливає на якість функціонування системи військової освіти. Опосередкований вплив пов'язаний з тим, що моніторинг забезпечує управління інформацією, необхідною для прийняття рішень, а безпосередній вплив здійснюють вже ці рішення через моніторингові процедури.

Створення в системі військової освіти структури з моніторингу якості освіти та освітньої діяльності має сприяти: оптимізації інтеграції військової освіти з цивільною; оновленню стандартів та змісту вищої військової освіти; впровадженню системного, компетентісно орієнтованого підходу до формування змісту освіти; розробленню системи розвитку ключових компетентностей у тих, хто навчається, впровадженню дієвого контролю за їх набуттям; підвищенню рівня індивідуально диференційованої роботи з різними категоріями суб'єктів навчання; проектуванню та використанню особистісно орієнтованих технологій підготовки військових фахівців; одержанню якісної, достовірної інформації про стан і результативність освітнього процесу у ВВНЗ, його відповідності нормативно визначеним вимогам; модернізації діючої моделі управління військовою освітою; удосконаленню аналітичної та прогностичної діяльності управлінців усіх рівнів; прогнозуванню подальшого розвитку системи військової освіти; розробленню та здійсненню заходів щодо вдосконалення військово-освітньої практики. Низка із зазначених напрямів залишаються актуальними для військової освіти і потребують подальших досліджень.

Література

1. Алексєєнко Т.А. Критерії управління якістю забезпечення процесу підготовки фахівців в університеті / Т.А. Алексєєнко // Вища освіта України. – 2004. – № 4 (Додаток). – С. 101-104.
2. Горб В.Г. Теоретические основы мониторинга образовательной деятельности / В.Г. Горб // Педагогика. – 2003. – № 5. – С. 10-14.
3. Зінченко В.О. Моніторинг якості навчального процесу у вищому навчальному закладі: [монографія] / В.О. Зінченко; Луган. нац. ун-т імені Тараса Шевченка. – Луганськ: ЛНУ імені Тараса Шевченка, 2013. – 360 с.
4. Лукіна Т.О. Моніторинг якості освіти теорія і практика / Т.О. Лукіна, О.О. Патрикєєва. – К.: Пляяди, 2005. – 248 с.
5. Ляшенко О.І. Організаційно-методичні засади моніторингу якості освіти / О.І. Ляшенко // Педагогіка і психологія. – 2007. – № 2. – С. 34-40.
6. Майоров А.Н. Мониторинг в образовании / А.Н. Майоров. – Изд. 3-е, испр. и доп. – М.: Интеллект-Центр, 2005. – 424 с.
7. Психолого-педагогический словарь для учителей и руководителей образовательных учреждений. – Ростов-на-Дону: Феникс, 1998. – 257с.
8. Телелим В.М. Реформування системи військової освіти як процес пошуку раціональних підходів і рішень / В.М. Телелим, Ю.І. Приходько // Педагогіка і психологія: наук.-теор. та інформ. вісник Національної академії педагогічних наук України– № 4 (85). – 2014. – С. 36-43.
9. Хриков Є.М. Теоретико-методологічні засади моніторингу професійної підготовки / Є.М. Хриков [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.profosvita.org.ua/ru/career/articles/2.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
10. Цехмістрова Г.С. Управління в освіті та педагогічна діагностика: навч. посіб. / Г.С. Цехмістрова, Н.А. Фоменко. – К.: Слово, 2005. – 280 с.

Bibliography

1. Aliexsieienko T.A. Criteria for quality management software process training at the university / T. A. Aliexsieienko // Higher Education of Ukraine. – 2004. – № 4 (Dodatok). – S. 101 – 104 (in Ukrainian)
2. Horb V.H. Theoretical Principles of Monitoring Educational Activities / V.H. Horb // Pedagogy. – 2003. – № 5. – S. 10 – 14. (in Russian)
3. Zinchenko V.O. Monitoring the quality of the educational process in higher education: [monograph] / V.O. Zinchenko; Derzh. zakl. «Luh. nats. un-t imeni Tarasa Shevchenka». – Luhansk: Vyd-vo DZ «LNU imeni Tarasa Shevchenka», 2013. – 360 s. Y
4. Lukina T.O. Monitoring the quality of education theory and practice / T.O. Lukina, O.O. Patrykieieva. – K.: Pleiady, 2005. – 248 s. (in Ukrainian)
5. Liashenko O.I. Organizational and methodological principles of education quality monitoring / O. I. Liashenko // Pedagogika i psykholohiia. – 2007. – № 2. – S. 34 – 40. (in Ukrainian)
6. Maiorov A. N. Monitoring in education / A.N. Maiorov – Vyd. 3-e, vypr. i dop. – M.: Intellect-Tsent, 2005. – 424 s. P
7. Psycho-pedagogical dictionary for teachers and directors of educational establishments. – Rostov-na-Donu: «Fenyks», 1998. – 257 s. (in Russian)
8. Telelym V.M. Reform of military education as a process of finding rational approaches and solutions / V.M. Telelym, Iu.I. Prykhodko // Scientific-theoretical and information bulletin of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine «Pedagogy and Psychology»– № 4 (85). – 2014. – S. 36–43 (in Ukrainian)

9. Khrykov Ye.M. Theoretical and methodological bases of monitoring training / Ye.M. Khrykov [Elektronnyi resurs]. – URL: <http://www.profosvita.org.ua/ru/career/articles/2.html> (in Ukrainian)

10. Tsekhmistrova H.S. Management education and pedagogical diagnostics: [Tutorial] / H.S. Tsekhmistrova, N.A. Fomenko. – K.: Vyd. Dim «Slovo», 2005. – 280 s. (in Ukrainian)

УДК 37.015.311:81- 057.87: 37.018.4

Шуневич Оксана Михайлівна – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри методики викладання навчальних предметів Житомирського інституту післядипломної педагогічної освіти
E-mail: oshunevich@gmail.com

УМОВИ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПІДГОТОВКИ ВЧИТЕЛІВ ДО ФОРМУВАННЯ ЕМОЦІЙНОГО ІНТЕЛЕКТУ МОВНОЇ ОСОБИСТОСТІ УЧНЯ

Анотація. У статті обґрунтовано поняття «мовна особистість», «емоційний інтелект». Визначено критерії сформованості емоційного інтелекту учня. На основі сучасних лінгводидактичних підходів визначено шляхи й способи його формування на заняттях у школі. Визначено умови післядипломної підготовки вчителів до формування емоційного інтелекту мовної особистості учня на уроках української мови: актуалізація суб'єктного професійного досвіду педагога у формі діалогу у курсовий період на курсах підвищення кваліфікації; створення сприятливого простору післядипломної підготовки з метою забезпечення активної взаємодії учасників навчального процесу; створення у післядипломному навчанні рефлексивного поля.

Ключові слова: вчитель, мовна особистість, емоційний інтелект, післядипломна підготовка, учень.

REQUIREMENTS FOR POSTGRADUATE EDUCATION OF TEACHERS FOR DEVELOPMENT OF EMOTIONAL INTELLIGENCE OF LANGUAGE INDIVIDUALITY OF STUDENTS AT UKRAINIAN LESSONS

Shunevych Oksana – Ph.D (Pedagogy), Associate Professor of the Methodology of Educational Subject Teaching Department. Zhitomir Institute of Postgraduate Pedagogical Education
E-mail: oshunevich@gmail.com

Annotation. The article deals with the determination of requirements for postgraduate education of teachers for developing emotional intelligence of the language individuality of students at Ukrainian lessons.

In the essential requirements for the development of the emotional intelligence of students at Ukrainian lessons we can include the following:

actualization of subjective professional experience of a teacher in the formation of dialogue on training courses; creation of favorable ambiance for the postgraduate education in order to ensure active interaction of participants in the learning process; creation in the postgraduate education a reflexive field. We see the prospects for further advances in the analysis of theoretical and practical groundwork for the formation of professional competence of teachers by developing their emotional intelligence.

Key words: *teacher, language individuality, emotional intelligence, postgraduate education, student.*

Вступ. Актуальність оновлення післядипломної педагогічної підготовки обумовлена підвищенням вимог суспільства до сучасного вчителя. Стрімкі суспільні зміни зумовлюють потребу в сучасному педагогові, який володіє навичками, що дають змогу активно взаємодіяти в професійному середовищі, здійснювати ефективну педагогічну комунікацію, впливати на формування особистості учня.

З огляду на такі суспільні запити зростає необхідність підготовки вчителів до формування мовної особистості учня. З іншого боку, аналізуючи сучасні підходи провідних світових компаній до організації праці своїх робітників, останні освітні тренди, проголошені на Всесвітньому саміті в Давосі, можна говорити про переорієнтацію від настанов «працювати наполегливо», «вчитися старанно» до концептів «щасливі люди працюють краще», «навчатися з радістю», «вчитися не для того, щоб отримати роботу, а щоб жити повним, щасливим життям». Успішні роботодавці вважають, що успіх у роботі часто залежить не лише від рівня компетентності робітника, а й від рівня емоційного інтелекту як особистісного ресурсу для ефективного спілкування, який все частіше перевіряють на співбесіді, щоб зрозуміти цінності й пріоритети людини, її мотивацію і схильність до емпатії. А також створюють умови для постійної активізації емоційної сфери з метою повного занурення людини у роботу, ефективнішої взаємодії між співробітниками, кращої адаптації до змінюваних умов праці.

Водночас адміністрація кращих європейських шкіл вже кілька десятиліть облаштовує свої школи і будує навчальний процес таким чином, щоб розвивати у дітей емоційний інтелект, що сприяє кращій соціалізації, розвитку в учнів навичок комунікації.

Такі зміни не випадкові, адже помічено, що процес прийняття рішень, у тому числі й під час спілкування, залежить не лише від розумових здібностей, а й від уміння усвідомлювати власний емоційний стан, керувати своїми емоціями, впливати на зміну емоційного стану партнера по спілкуванню. Ці вміння фахівці об'єднують однією дефініцією – «емоційний інтелект». Становлення цього поняття в науці є результатом розвитку уявлень про взаємозв'язок когнітивної та афективної сфер особистості, визначення

мотиваційного потенціалу емоцій; обґрунтування ідеї про множинність проявів інтелекту; про взаємодію емоційних та комунікативних процесів [Ошибка! Источник ссылки не найден.; Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Аналіз досліджень і публікацій. Усвідомлення важливості формування емоційного інтелекту мовної особистості в процесі навчання посилює увагу науковців до різних аспектів вивчення цих питань. Так проблема формування мовної особистості під час навчання української мови й літератури є предметом дослідження в наукових студіях М. Вашуленка, Є. Голобородько, О. Кучерук, Л. Мацько, Ю. Романенко, М. Пентиліук, О. Семеног, В. Шляхової. Післядипломна підготовка вчителів щодо оволодіння навичками конструктивного вирішення педагогічних проблем, які виникають у професійній діяльності досліджується в працях відомих українських педагогів О. Дубасенюк, В. Олійника, І. Смагіна, Т. Сущенко та ін.

Вітчизняні дослідження розвитку емоційного інтелекту стосуються переважно сфери психології, проте все активнішими є пошуки в царині дидактики, методики навчання гуманітарних предметів у загальноосвітній школі, вищих навчальних закладах, закладах післядипломної педагогічної освіти [1; 2; 7].

Однак недостатньо висвітленою залишається проблема пошуку умов післядипломної підготовки вчителів до розвитку емоційного інтелекту мовної особистості учня, що й зумовило вибір теми роботи.

Метою статті є визначення умов післядипломної підготовки вчителів до формування емоційного інтелекту мовної особистості учня на уроках української мови. *Методи дослідження* – теоретичний аналіз наукових джерел, узагальнення і систематизація даних.

Результати дослідження. Оскільки термін «мовна особистість» є міждисциплінарним, то його вивчення лежить у площині кількох наук (філософії, мовознавства, психолінгвістики, педагогіки, лінгводидактики, соціології). Беручи свій початок із досліджень В. Виноградова в контексті дослідження мови художнього твору, дефініція «мовна особистість» отримала глибоке теоретичне обґрунтування у працях О. Леонтьєва (мовна особистість-творець образу світу), Г. Богіна (людина, яка готова створювати і сприймати мовленнєві продукти й продукувати мовленнєві вчинки), Т. Кочеткової, Ж. Горіної (елітарна мовна особистість). Мовною особистістю (МО), як визначають науковці, слід вважати будь-якого носія мови, який схарактеризований на основі аналізу створених ним текстів з точки зору глибини й точності відтворення дійсності, картини світу.

Звертаючись до вивчення мовної особистості як лінгводидактичної проблеми вітчизняними науковцями, варто згадати наукові пошуки шляхів формування національно-мовної, національно

свідомої мовної особистості (О. Біляєв, С. Єрмоленко, Л. Мацько, Л. Скуратівський, В. Шляхова), формування комунікативної компетентності МО (Н. Голуб, Т. Донченко, І. Дороз, С. Караман, О. Семенов, Г. Шелехової), вплив середовища на формування мовної особистості (І. Хом'як).

Водночас триває дослідження компонентів змісту мовної особистості. Встановлено такі аспекти: лінгвістичний (вербально-семантичний, мовно-когнітивний, мотиваційний); ціннісний (культурологічний, особистісний компоненти); психологічний (пізнавальний, поведінковий, когнітивний, емоційний і мотиваційний).

Цінною для нашого дослідження є структура мовної особистості, яку пропонує Н. Голуб. Дослідниця, пропонує вивчати і формувати мовну особистість, орієнтуючись на такі компоненти: ціннісно-мотиваційний, пізнавальний, емоційний; поведінковий. У ціннісно-мотиваційному плані мовну особистість варто розглядати як людину, яка усвідомлює цінність спілкування, як найкращий спосіб розв'язання будь-яких проблем (від особистих до державних і міжнародних) [2].

Крім того, це людина, яка є узагальненим образом носія культуромовних і комунікативно-діяльних цінностей, наділена здатністю «використовувати комунікативні стратегії ввічливості, такі мовні засоби, універсальні висловлювання, які відображають морально-етичні й утилітарні норми поведінки, властиві певному етносу в певний період і закріплені в моральному кодексі народу, відображають історію й світосприйняття людей, об'єднаних культурою і мовою» [2, с. 364].

У пізнавальному плані мовна особистість – це людина, яка має внутрішню потребу в розвитку інтелекту, прагне до свободи мислення, збагачення власного словника, уміння аналізувати своє і чуже мовлення, порівнювати мовні явища, застосовувати власні знання у процесі спілкування.

Поведінковий аспект розвитку мовної особистості, який об'єднує в собі усі інші, пов'язують із мовленнєвими вчинками й мовленнєвою поведінкою, характерною для різних соціальних ролей, що визначається культурними традиціями суспільства. До поведінкового аспекту варто віднести мовну стійкість, комунікабельність, які, як відомо, виявляються в конкретній ситуації, «що дає змогу продемонструвати, крім лінгвістичних, екстралінгвістичних знань і вмінь, досвіду добору й використання мовленнєвих жанрів, уявлення про те, як треба діяти в конкретній ситуації, з ким і яким чином взаємодіяти, хто і що повинен робити відповідно до свого положення в суспільстві ...» [2].

Отже, будемо розуміти мовну особистість як «узагальнений образ носія мовної свідомості, національної мовної картини світу,

мовних знань, умінь і навичок, мовних здатностей і здібностей, мовної культури і смаку, мовних традицій і моди» [5].

Невід'ємною характеристикою мовної особистості є її вміння керувати власними емоціями, відчувати психологічний стан співрозмовника, визначати мотиви й наміри його, обирати й реалізовувати ефективні способи взаємодії з навколишніми, володіти соціальною інтуїцією та рефлексією; фасилітацією, емпатією. Усі названі вміння характеризують емоційний компонент змісту мовної особистості, але водночас ці вміння є складовою емоційного інтелекту, розвиток якого, на нашу думку, суттєво впливає на становлення компетентної мовної особистості, адже у багатьох сучасних дослідженнях акцентується увага на необхідності забезпечення єдності емоцій та інтелекту для ефективного спілкування між людьми [Ошибка! Источник ссылки не найден.].

Уперше термін «емоційний інтелект» було вжито в працях Дж. Мейера і П. Селовея. Науковці, розробляючи методику його вимірювання, оцінювали здатність міркувати про емоції і використовувати їх для поліпшення розумової діяльності [7]. Науковці пов'язали емоційний інтелект (EI) з обробкою, інтерпретацією та використанням емоційної інформації для спрямування мислення і дій [7]. Отже, зарубіжні дослідники обґрунтували різні моделі емоційного інтелекту, які відрізняються одна від одної різним складом пізнавальних, особистісних та мотиваційно-вольових рис та соціальних навичок.

Зважаючи на сказане вище, можна констатувати взаємозалежність між формуванням мовної особистості, зокрема її комунікативної компетентності як предметної, так і ключової, і створенням умов на уроках української мови для розвитку емоційного інтелекту. Виокремимо зі структури емоційного інтелекту тих умінь, які може сформувати вчитель на уроках української мови (табл. 1).

Варто зазначити, що значні резерви для формування і розвитку учнів мають уроки української мови. Так у Державному стандарті базової і повної середньої освіти задекларовано, що знання мови «дає змогу випускникам загальноосвітніх закладів у повному обсязі реалізувати в різних галузях чи сферах життєдіяльності можливості, життєві потреби, плани, пов'язані з подальшим здобуттям освіти, опануванням спеціальністю» [1].

Зрозуміло, що робота вчителя на уроках української мови над розвитком емоційного інтелекту мовної особистості учня має носити системний характер і не може обмежуватися лише певними уроками. Варто враховувати, що сучасна мовна особистість – це людина, яка не лише досконало знає мову, усвідомлено творчо нею володіє, а й користується мовою як органічним засобом самотворення, самоствердження і самовираження, розвитку власних інтелектуальних

та емоційно-вольових можливостей, засобом соціалізації особи в певному суспільстві. А розвинутий емоційний інтелект є пропускну здатністю, що дає змогу мовній особистості повною мірою використовувати інтелектуальні здібності у процесі мовлення.

Таблиця 1

Емоційний інтелект мовної особистості учня

Критерій розвитку емоційного інтелекту мовної особистості учня	Способи формування емоційного інтелекту на уроках української мови
Уміння налагодити й підтримувати емоційно комфортні стосунки зі співрозмовником.	Діалогічна взаємодія, проектна діяльність, тренінгові вправи.
Уміння розпізнавати емоції співрозмовника, співчувати (емпатія), надавати емоційну підтримку	Робота з текстами «Емпатія», «Невербальні засоби комунікації» Ситуаційні вправи
Уміння уважно слухати, дотримуватися балансу між «говорити» і «чути», налагоджувати конструктивний зворотний зв'язок	Ситуаційна вправа «Активне слухання»; рефлексивні вправи: «Подвійний щоденник», «Палітра емоцій», «Глечик емоцій».
Уміння вербалізувати емоції та почуття і тактовно їх висловлювати	Робота зі словником емоцій, робота з «Колом емоцій», ситуаційні вправи «Я-повідомлення», «Фотосушка», «Стоп-кадр», «Емоційні фразеологізми»
Уміння невимушено використовувати невербальні засоби емоційної експресії адекватно до ситуації спілкування і соціокультурних норм.	Мімічні мікросцени, вправа «Упізнай емоцію», «Передай емоцію».
Уміння оптимально реагувати на критику та вміння рішуче говорити собі та іншим «ні», якщо цього вимагають обставини спілкування	Ситуаційні вправи «Так, але... – так, і...», «Скажи «Ні!»
Уміння зберігати рівновагу в емоційно напружених ситуаціях спілкування	Робота з текстом «Стрес і спілкування. Робота мозку». Аналіз реальних ситуацій спілкування, створення poradnika «Способи боротьби зі стресом», дихальні вправи.
Уміння наснажувати, мотивувати себе, використовувати емоції для	Вправи-афірмації, сугестивні вправи. Вправа «Емоції успішних

самотивації	людей»
-------------	--------

Зважаючи на зміст таблиці 1, вважаємо, що необхідною умовою післядипломної підготовки вчителів до формування емоційного інтелекту є актуалізація їхнього суб'єктного професійного досвіду у формі діалогу у курсовий період на курсах підвищення кваліфікації. Ця форма міжособистісного спілкування у післядипломній педагогічній освіті дає змогу вчителю не лише оцінити, наскільки він здатен уявити себе на місці співрозмовника, зрозуміти його емоційний стан, а й навчити їх виявляти емпатію, вербалізувати власні емоції, будувати конструктивне неконфліктне спілкування з учнями.

Ураховуючи те, що емоції проявляються в діяльності, у процесі спілкування з людьми, взаємодії з ними, вважаємо, що наступна умова – це створення сприятливого простору післядипломної підготовки з метою забезпечення активної взаємодії учасників навчального процесу. Водночас варто потурбуватися про те, щоб був оцінений внесок кожного педагога в роботу групи на курсах підвищення кваліфікації. Таким чином буде створюватися ситуація колективної фасилітації, за якої педагоги докладають більше зусиль за умови, коли є можливість оцінити їх особистий внесок [3]. Рекомендуємо з цією метою спробувати записувати на диктофон або робити відео спільної роботи над завданням та виступів учасників групи, колективно аналізувати їх, викладати за спільною згодою на сторінку в соціальній мережі або платформу, яку використовує вчитель (наприклад, Padlett).

Наступною умовою післядипломної підготовки вчителів до формування емоційного інтелекту мовної особистості вважаємо створення у післядипломному навчанні рефлексивного поля. Рефлексуючи, педагог здобуває новий емоційний досвід. За наявності розвиненої саморефлексії легше управляти емоціями, бути у злагоді із собою, вирішувати життєві завдання.

Висновки. Таким чином, до основних умов післядипломної підготовки вчителів до формування емоційного інтелекту учнів на уроках української мови віднесено: актуалізацію суб'єктного професійного досвіду педагога у формі діалогу у курсовий період на курсах підвищення кваліфікації; створення сприятливого простору післядипломної підготовки з метою забезпечення активної взаємодії учасників навчального процесу; створення у післядипломному навчанні рефлексивного поля.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в проведенні аналізу теоретичних і практичних напрацювань з формування професійної компетентності педагогів через розвиток їхнього емоційного інтелекту.

Література

1. Державний стандарт базової і повної середньої освіти [Електронний ресурс]. – URL: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
2. Голуб Н. Б. Ознаки компетентності мовної особистості учня / Н. Б. Голуб // Вісник Прикарпатського університету. Педагогіка. – Івано-Франківськ, 2013. – Вип. 48. – 260 с.
3. Гоулман Д. Эмоциональное лидерство: Искусство управления людьми на основе эмоционального интеллекта; [пер. с англ.] / Д. Гоулман, Р. Бояцис, Э. Макки. – М.: Альпина Бизнес Букс, 2005. – 301 с.
4. Люсин Д. В. Современные представления об эмоциональном интеллекте / Д. В. Люсин // Социальный интеллект: Теория, измерение, исследования; под ред. Д. В. Люсина, Д. В. Ушакова. – М.: Институт психологии РАН, 2004. – С. 29-36.
5. Носенко Е. Л. Емоційний інтелект як форма прояву важливої складової особистісного потенціалу – рефлексивної свідомості / Елеонора Львівна Носенко // Вісник ДНУ. Педагогіка і психологія. – 2012. – Т. 20, №9/1. – С. 116-123.
6. Mayer J., Salovey P. What is emotional intelligence? // P. Salovey & D. Sluyter (Eds). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. – New York: Basic Books, 1997. – P. 3-31.

Bibliography

1. State standard of basic and secondary education [Electronic recourse] – URL: <<http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1392-2011-%D0%BF>> (in Ukrainian).
2. Holub N. B. Signs of linguistic competence of the individual disciple / N. B. Holub // Visnyk Prykarpat's'koho universytetu. – Pedahohika. – Vyp. 48. – Ivano-Frankivs'k, 2013. – 260 s. (in Ukrainian).
3. Houlman D. Emotional lyderstvo: art control people based on emotional intelligence [per. s anhl.] / D. Houlman, R. Boyatsys, E. Makky. – M.: Al'pyna Byznes Buks, 2005. – 301 s. (in Russian).
4. Lyusyn D. V. Current views on emotional intelligence / D. V. Lyusyn // Sotsyal'nyy yntellekt: Teoryya, yzmerenye, yssledovanyya ; pod red. D. V. Lyusyna, D. V. Ushakova. – M.: Ynstytut psykholohyy RAN, 2004. – S. 29–36 (in Russian).
5. Nosenko E. L. Emotional Intelligence as a form of manifestation of an important component of personal potential – reflective consciousness / Eleonora Lvivna Nosenko // Visnyk DNU. Pedahohika i i psykhohohiya. – 2012. – Т. 20, №9/1. – S. 116 – 123 (in Ukrainian).
6. Mayer J., Salovey P. What is emotional intelligence? // P. Salovey & D. Sluyter (Eds). Emotional development and emotional intelligence: Implications for educators. – New York: Basic Books, 1997. – P. 3-31 (in English)

УДК 371

Yanitska-Panek Tereza – Lecturer of Social Sciences Department at Health Sciences Faculty of the Academy of Business and Health Sciences (Lodz, Poland)

E-mail: t.janicka@medyk.edu.pl

THE CONCRETUM – MODEL – ABSTRACTUM OR THE SEARCH FOR

EFFECTIVE STRATEGIES FOR PROMOTING LEARNER DEVELOPMENT

Annotation. Nowadays there is a process of finding an effective strategy for the training of students. In the pedagogical and psychological literature we can find assumptions of constructivist and personalistic pedagogy. The most reasonable is to educate based on the theory of the educators like Aebli, Bruner and Piaget. The main way of education can be described in words: concrete – model – abstraction

Key words: education, key competences for lifelong learning, learning to learn, programming education, constructivist pedagogy.

Янічка-Панек Тереза – викладач кафедри соціальних наук факультету Наук про здоров'я Вищої школи бізнесу і наук про здоров'я (м. Лодзь, Республіка Польща)

E-mail: t.janicka@medyk.edu.pl

КОНКРЕТ-МОДЕЛЬ-АБСТРАКЦІЯ ЯК СТРАТЕГІЯ ОПТИМІЗАЦІЇ ПРОЦЕСУ НАВЧАННЯ

Анотація. У статті висвітлено шляхи пошуків ефективної стратегії навчання учнів школи. Проаналізовано конструктивістичні і персоналістичні підстави, представлені у педагогічній та психологічній літературі. Автор доводить, що найбільш обґрунтовано навчання на основі теорії виховання представлено у таких педагогів як Аєблі, Брунер, Піаже. Основний шлях навчання може бути описаний за схемою: конкрет – модель – абстракція.

Ключові слова: освіта, ключові компетенції навчання впродовж життя, педагогіка конструктивізму.

Introduction. A continuous process of seeking effective strategies for promoting learner development is still underway, and the dynamics of these explorations is determined by goals and tasks faced by the school, student, child.

The recommendation of the European Parliament as of December 18, 2006, on key competences for lifelong learning (2006/962/EC) defines competences as a combination of knowledge, skills and attitudes appropriate to the context. The authors also use the notion of 'key competences' underlying that these are competences which all individuals need for personal fulfilment and development, active citizenship, social inclusion and employment. All the key competences are considered equally important, because each of them can contribute to a successful life in a knowledge society.

Thinking is a generalised and intermediate process in learning about things and phenomena. Creative thinking is one of the forms of this process based on finding (perceiving) and disclosing new, previously

unknown phenomena in nature, social, economic life or technology. (...) A very important role in thinking is played by the so-called prospective imagination, thanks to which a person may break away from mental patterns shaped at school and in everyday life [1].

Analysis of recent research and publications. Thinking, and especially scientific thinking, is included in the set of key competences in the process of lifelong learning. It is worthwhile to analyse the Polish core curriculum in order to try to find an answer to the question: Do and if so, which contents of education (effects) prove the presence of competences under analysis? Which education strategy shall be applied in the process of promoting personality development in learners of grades 1-3?

Setting up educational conditions at the Polish school in such a way as to systematically reach partial, operational goals that enable formation of the above competences is a huge challenge faced by educational managers, decision-makers as well as Theoreticians, Empiricists and Practitioners in pedagogy.

Modelling early school education is an attempt to seek answers to the following questions: 1) What shall be taught, what contents shall be regarded significant, useful in student's educational and occupational career? 2) In what way shall we teach, how to plan the educational process, so that it is described by attributes such as successful, effective, developing, adequate as regards learner needs and potential?

The concretum – model – abstractum – strategy justification. As regards the answer to the first question, it can be found in the core curriculum currently interpreted as a list of uniform contents and educational effects at a given stage of education and methodological proposals of different publishers.

The answer to the second question is open-ended, has turned out to be unceasing, and its essence can be brought down to the phrase – how to teach?

The assumptions of constructivist pedagogy are worth recommending to a contemporary teacher: (K. Lubomirska, ed., D. Klus-Stańska, M. Nowicka 2005; J. Bałachowicz, 2006; J. Bałachowicz i A. Kowalska, ed. 2006; J. Niemiec, 2006 and other).

The core curriculum of school tasks contains a sentence that constitutes peculiar reference to constructivist assumptions: 'The task of the school is to accomplish the school curriculum focused on a child, his/her individual pace of development and capabilities to learn, (...), to develop child's cognitive predispositions and abilities, form a positive attitude to learning in a child and develop curiosity in getting to know the surrounding world and seeking the truth.'

A similar reference can be found in educational goals: 'the goal of early school education is to assist child development (...). A holistic view of child's personality as an addressee of educational and teaching effects

noticeable in the formulation 'the school mildly introduces learners into the world of knowledge, taking into account their harmonious intellectual, ethical, emotional, social and physical development.'

Objectives of general education in primary school include an indication that contents of education should be close to children: 'acquisition by children of the basic store of information about facts, principles, theory and practice related first of all to topics and phenomena close to child's experiences'.

In personalistic pedagogy a child, student himself/herself is the primary value. Pedagogical work shall be preceded by such activities as the diagnosis of school readiness, diagnosis of operational thinking, diagnosis of abilities to cope with such intellectual activities as analysis, synthesis, comparison, cause-and-effect thinking, generalization and abstraction. At the stage of identification of child capabilities and interests it is worthwhile to establish child personal knowledge resources [2] and intellectual profile [3].

Not diminishing the role of all the components that constitute professional organisation of activity of learners, both in an individual and holistic analysis, the focus of attention is on managing the process of getting to know the reality and acquisition of notions. The core curriculum and curricula based on it provide teachers with recommended conditions and ways of their fulfilment, e.g. as regards natural, social and ethical as well as health education.

Learner's knowledge cannot be developed only on the basis of educational packages, information from the Internet or other similar sources. Education in natural sciences shall also be provided in the natural surrounding outside school. Classrooms shall be equipped with natural science corners. If a school does not offer conditions to grow plants or keep animals, lessons in a botanical garden, on a farm etc. [4] shall be organized for children.

Reports of contemporary educationalists show an interest in a learner as an individual. An individual approach to a learner under the conditions of team work is underlined. Individualized teaching is of an immense didactic value. In the opinion of futurologists, the development of educational forms and methods is directed towards growing individualization, - as noticed by F. Bereźnicki [5], and this thesis is supported by others, too. T. Husen states as follows: «The most thorough transformation of working methods at school which can be expected in the future is the development of more or less wholesome individualization of teaching that is going to be the focus of teacher activities [6]».

It is suggested that teachers shall carry out observations of learners in order to discover their interests and plan projects for realization stemming from the needs and capabilities of learners [7].

Theoretical framework and research methods. While providing an

overview of didactic strategies proposed to teachers, I would like to outline the ones that promote construction of knowledge among learners but are still not fully implemented although have been described in literature for more than a dozen years. They include functional teaching (the currently applied notion – active learning), the strategy of constructing notions, the strategy of multifaceted education, the operational strategy, the problem-posing and problem-solving strategy of teaching, authentic teaching [8]. This article cannot possibly characterize all the concepts, yet a closer look at functional teaching and the path of constructing notions will at least partially reflect ideas contained in the remaining strategies. All the mentioned concepts underline learner's activity (dynamic methods promoted by J. Dewey and E. Claparèd) [9].

Research results. The content of education is entered in the core curriculum in the form of functions, which underlines the importance of learner activity. It is expressed by verbs used to describe the effects of education: observes, describes, names, measures, weighs, explains, measures off, organizes, compares etc.

The core curriculum has been formed in the language of requirements (effects, objectives) yet it is at *teacher's discretion* to plan the way towards the attainment of the mentioned effects. Based on the above effects, a teacher plans multifunctionally conditioned lessons with a diverse educational value. Taking into account developmental needs of contemporary students aged 6-10 in the process of teaching – learning, functional methods are worth applying. Functional methods comprise student activities whose elements are physical, manipulation and instrumental activities used to transform reality as well as its research and analysis of theoretical tasks. Application of these methods is regarded indispensable by E. Gruszczyk-Kolczyńska (1997, 2004, 2010) as regards realization of mathematical contents and by D. Cichy (1999 and further on) as regards natural sciences.

These activities shall initially be implemented on real subjects and subsequently on their substitutes (paintings, models, schemata, signs). The teacher task is to plan such educational situations as to enable learners gathering experiences, in their individual stock. Application of functional methods is determined by learner's cognitive schemata, which is indicated by the achievements of developmental psychology (enactive representation, iconic representation and symbolic representation – Bruner, 1978).

The key principle of functional teaching is as follows: practical activity is the source and precondition for the development of psyche, while mental phenomena and images are the reflection of these activities. The theoretical foundation for functional teaching called functional operationalism was worked out in the course of many years of psychological and pedagogical research by J. Piaget [10]. He stated that:

practical functions and operations are genetically primary in relation to psychological processes; practical actions are the source of forming of all the psychological areas and intellectual operations; development mainly depends on biological maturity of an organism i.e. maturity of the nervous system and personal activity of an individual, whose level is related to the chronological age.

Hence teaching shall be adapted to learner's development, unroll in line with this development, since its excessive pace is deemed to failure (difficulties and problems exceed the level of psychophysical capabilities of a given learner). It happens that verbal teaching and acquisition of knowledge without understanding results from this dissonance.

Apart from J. Piaget, the Soviet psychologists: Vygotsky, Leontiev, Zaporozhets and Galperin separately dealt with functional teaching, and they underlined the influence of social and pedagogical factors on the educational progress. The mentioned theoreticians and empiricists are the authors of the theory of accelerated development. Especially Lev Vygotsky stressed the importance of the level of difficulties during selection of educational tasks and teaching contents.

Tasks that outstrip development «urge» a child, promote his/her mental development. It means that not all educational situations are developmental in nature. It happens that they act as «time-fillers» and «learner-amusers». Let us focus on multi-facetedness of promoting development in the proposal of *functional teaching (according to Galperin)*: Organisation of learners' orientational functions; organisation of functions: based on concrete material, based on symbolic material, based on schemata.

Organisation of functions in loud speech (teacher's verbal comment about all of his/her own and learner's functions, children are required to «speak»). Speech and content of statements refer to fulfilled tasks and commands: they are an indication (for a teacher) of the extent of comprehension of presented contents. Organisation of functions in quiet speech. Learners themselves comment on accomplished functions, interpret tasks, explain difficulties. (Student-Student; Student-Class; Student-Teacher; Student/Child-Toy). Organisation of intellectual functions (e.g. counting, dividing numbers into elements, solving textual tasks, calculation in one's head). In the course of functional teaching different types of learner activities are observed: manipulation, verbal, intellectual, sensor and emotional activities.

Different forms of memory are involved: visual, auditory, motor and emotional. It is polysensory teaching. In the course of teaching the school shall educate learners about the acquisition of knowledge that will make it possible to understand and alter reality as well as broaden and enrich personal inner life. Education shall arouse initiative, develop interests, stimulate readiness to undertake new forms of activity, develop skills of

self-education and self-nurture. The process of contemporary education focuses not only on what is acquired and repeated by a student but also on the type of personality s/he becomes. In the process of teaching-learning a student is a subject with a research attitude who actively transforms the existing situations; undertakes diverse tasks and fulfils actions stemming from the realization of a given teaching task [11].

Conclusions And prospects of further research. One of the major tasks of teaching is to make learners formulate notions from various fields. Notions assemble learner's ordered knowledge about the world. Every notion is reflected in a name, and logicians perceive a notion as a meaning of a name. As a child acquires the store of notions, his/her thinking is transformed from the matter-of-fact and image-based into notional thinking. A notion is a thought about an object, and it reflects general as well as significant features of the classes of objects and not – as in an observation or image – qualities of a given object. A notion refers to objects of a given class 'in general' and not to specific objects.

For a teacher to properly form notions in his/her learners, s/he should realise the way notions are formed in individual's mind. Notions are formed in subject's mind due to the process of learning about objective reality. This cognition proceeds along the following lines: from direct reflection of reality (observation, perception) via mental processing (different mental functions: analysis, synthesis, comparison, classification, conceptualization, generalization) to practice. Multi-sensual perception occurs when a child comes across specific objects, people, phenomena, environments, situations. Perceptions are the basis for conceptions that feature characteristics of concrete terms (images of objects in the mind). In a notion an individual reflects general properties of a given class of objects as well as relations between these properties. A learner extracts general, common properties, typical of the entire class of objects, from concreta. W. Okoń differentiates between two levels of notions: elementary and higher, scientific level. Initially a child relates a name to an object known to him/her on the outside, can recognize it, knows what it serves for yet, for example, cannot explain the way it functions.

In the course of school education a teacher shall transform, specify, crystallize, supplement many notions in children's minds, especially notions of general nature. When developing notions during classes, we may follow W. Okoń's recommendations which outline five stages in the process of the emergence of notions in learner's mind: comparison of an object with other objects, singling it out among other objects (comparison and distinction); searching for common properties of objects in a given class; searching for distinctive features; definition of a notion by a learner based on the knowledge of properties of objects in a given class; application of an acquired notion in a new situation [12].

Taking into account that teaching is based on organisation of

learner's cognitive processes that unroll from vivid observation to invention, and subsequently to practice, we shall more closely deal with an issue of practical activity of learners in the teaching-and-educational process and conditions of gathering experiences by children.

Practice in experiencing reality most often occurs when a learner directly influences the surrounding world in order to transform it in a socially beneficial manner while performing in the meantime a number of physical functions with involvement of mental functions. Activity is a feature of temperament which manifests itself in the number and range of undertaken activities of a given stimulating value [13].

Reality surrounding a child/student is a specific, rich and diverse source of information and hence it is informational environment. Pieces of information that are important for a child, stimulate him/her and speed up acquisition of new skills, are a source of motivation for activity and learning.

Bibliography

1. Goźlińska E. Podręczny słownik nauczyciela kształcenia zawodowego / E. Goźlińska, F. Szlosek. – Radom : Wydawnictwo Instytutu Technologii Eksploatacji, 1997. – 78 s.
2. Klus-Stańska D. Sensy i bezsensy edukacji wczesnoszkolnej / D. Klus-Stańska, M. Nowicka. – Warszawa : Sklep WSiP, 2005. – 238 s.
3. Gardner H. Inteligencje wielorakie. Teoria w praktyce / Howard Gardner ; przeł. Andrzej Jankowski. – Poznań : Media Rodzina, 2002. – 399 s.
4. Janicka-Panek T. Program nauczania dla I etapu – edukacji wczesnoszkolnej. Szkoła na miarę / T. Janicka-Panek. – Warszawa 2009; quoted after: Rozporządzenie MEN w sprawie podstawy programowej (Regulation of the Ministry of Education as regards the Core Curriculum), Dz. U. – 2009. – № 4. – Item 17.
5. Bereźnicki F. Dydaktyka kształcenia ogólnego / F. Bereźnicki. – Kraków : Impuls, 2007. – 247 s.
6. Quote after Bereźnicki F. // Husen T. Oświata i wychowanie w roku 2000. – Warszawa, 1974. – 64 s.
7. Helm J. H. Mali badacze; metoda projektu w edukacji elementarnej / J. H. Helm, L. G. Katz. – Warszawa : Wyd. CDN, 2003. – 20 s.
8. Hoppenstedt G. Authentizität und der Einsatz authentischer Materialien und Medien im frühen Fremdsprachen – unterricht / Hoppenstedt G. // Frühes Deutsch. – 2011. – № 22. – P. 6-9
9. Dewey J. Szkoła i dziecko / tłum. H. Bleszyńska. – Warszawa : ŻAK Wydawnictwo Akademickie, 2006. – 122 s.
10. Piaget J. Psychologia dziecka / J. Piaget, B. Inhelder. – Wrocław : Siedmioróg, 1993. – 120 s.
11. Cf.: Lubomirska K. (ed.), 2005; Gruszczyk-Kolczyńska E., 1997, 2004, 2009, Cichy D. – 1999 and later.
12. Okoń W. Nauczanie problemowe we współczesnej szkole / W. Okoń. – Warszawa : WSiP, 1975. – 343 s.
13. Strelau J. Temperament i inteligencja / Jan Strelau, Tadeusz Tomaszewski / pod red. Tadeusza Tomaszewskiego. – Warszawa : Wydawnictwo Naukowe PWN, 1992. – 232 s.

ПОДІЇ

МІЖНАРОДНІ ДНІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЗАПОРІЗЬКІЙ ОБЛАСТІ (6 – 8 ЖОВТНЯ 2016 Р.)

6-8 жовтня 2016 р. у Запорізькій області відбулися Міжнародні дні освіти дорослих. Цього року Запоріжчина прийняла міжнародну естафету від Львівської області. Головна мета акції – сприяння формуванню в українському суспільстві розуміння цінності освіти впродовж життя, особистісному й професійному саморозвитку людини, позиціюванню Запорізької області як регіону, який навчається. Міжнародні дні освіти дорослих у Запорізькій області проведено за сприяння Міністерства освіти і науки України, Національної академії педагогічних наук України, Представництва DVV International в Україні, Національної спілки журналістів України, Української асоціації освіти дорослих, Запорізької обласної державної адміністрації, виконавчого комітету Мелітопольської міської ради, інших установ та організацій.

Програмою Міжнародних Днів освіти дорослих було передбачено проведення заходів у Запоріжжі та Мелітополі, учасниками яких стали понад 500 осіб з різних регіонів України та з-за кордону. У рамках Міжнародних днів освіти дорослих було проведено Форум «Освіта дорослих – регіональний розвиток: досвід, виклики, стратегії» (6 жовтня, м. Запоріжжя), Міжнародну науково-практичну конференцію «Освіта дорослих у контексті цивілізаційних змін: досвід, проблеми, перспективи» (м. Мелітополь), круглі столи з представниками органів місцевого самоврядування, роботодавцями регіону (м. Запоріжжя, м. Мелітополь) та ін. Проведення форуму, конференцій, семінарів уможливили візуалізацію потенціалу освіти різних категорій дорослих як цінності громадянського суспільства, правових, методологічних засад взаємодії інституцій громадянського суспільства та освіти дорослих у формуванні громадян, здатних до свідомого суспільного вибору, сприяли розвитку культури навчання впродовж життя, сприяли популяризації неформальної освіти як складника освіти впродовж життя із використанням потенціалу освіти різних категорій дорослих як цінності громадянського суспільства, формуванню єдиної стратегії розвитку освіти впродовж життя на загальнодержавному, обласному, міському й районному рівнях із використанням потенціалу освіти різних категорій дорослих як цінності громадянського суспільства, формуванню громадянського суспільства в Україні через створення громад, міст і регіонів, які навчаються.

Заплановані й зреалізовані на Міжнародних Днях освіти дорослих заходи також сприяли налагодженню соціального діалогу між партнерами в контексті системи неперервної освіти дорослого

населення Запорізького регіону, зміцненню потенціалу і можливостей для покращення якості життя громадян третього віку в Україні, розвитку гнучкої освіти дорослих засуджених, спрямованої на задоволення індивідуальних потреб громадян в особистісному й професійному зростанні шляхом забезпечення єдності, послідовності й наступності у реалізації змісту і завдань освіти дорослих засуджених (виховна робота, навчання, праця, побут, дозвілля та ін.).

Гості Мелітополя та міжнародної акції мали змогу відвідати виставку провайдерів освітніх послуг для дорослих «Острів скарбів». Всі бажаючі брали участь у квестах, тестуваннях, майстер-класах, рухливих іграх і танцювальних майстер-класах, а також отримали можливість випробувати свої сили в різних видах професій (кухаря, водія, косметолога, педагога, швачки, садівника, візажиста, бухгалтера, психолога, перукаря, медсестри, масажиста та ін.). На виставці стенди візуалізували 36 провайдерів освітніх послуг для дорослих (у галузі формального і неформального навчання).

Учасники Міжнародних Днів освіти дорослих мали можливість ознайомитися з експозиціями Мелітопольського міського краєзнавчого музею, розташованого у старовинній будівлі гостинного міста, а також відвідати об'єкт історичної та культурної спадщини Мелітопольського краю – Національний історико-археологічний заповідник «Кам'яна Могила», світову пам'ятку древньої культури в Україні, яка органічно поєднала природну унікальність та історичну цінність.

Справжнім святом для гостей стало й запрошення на концерт Національного заслуженого академічного ансамблю танцю України імені Павла Вірського, у творчості якого майстерно поєднано сучасні тенденції розвитку танцювального мистецтва й творче використання спадщини народного танцю.

РЕГІОНАЛЬНА ЛІТНЯ АКАДЕМІЯ КРАЇН СХІДНОГО ПАРТНЕРСТВА – 2016

21 – 28 серпня 2016 р. відбулася Регіональна Літня Академія для представників країн Східного Партнерства. Це п'ятий проект, організований за ініціативи і фінансової підтримки представництва DVV International в Україні – Інституту з міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів DVV International. Цьогоріч слухачі та експерти Академії зустрілися у Латвії – центральній прибалтійській багатонаціональній країні, країні гостинних, надзвичайно відкритих, патріотичних і працьовитих громадян.

Усього на навчання було запрошено понад 30 учасників, серед яких – співробітники національних офісів DVV International, представники недержавних громадських організацій, фахівці з розвитку людських ресурсів в освіті дорослих із академічних установ, закладів неформальної

освіти України, Республіки Молдова, Республіки Білорусь, а також Узбекистану, Латвії, Литви. У складі української команди від Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України у роботі Академії взяли участь директор Інституту проф. Лариса Лук'янова та завідувач відділу андрагогіки проф. Олена Аніщенко.

Діяльність учасників та експертів Академії було спрямовано на посилення визнання неформальної освіти, особливо в контексті професіоналізації освіти дорослих, шляхом взаємодії на міжнародному, національному, регіональному і місцевих рівнях; підвищення якості й візуалізації неформальної освіти і формального навчання на місцевому рівні й сприяння обміну досвідом і кращими практиками у галузі освіти, обговорення можливостей нової європейської програми освіти дорослих. Тематичну спрямованість діяльності нинішньої Академії окреслено питаннями професіоналізації освіти дорослих.

Змістовними і пізнавальними були і теоретичні, і практико орієнтовані складники навчання, які дали можливість кожному учаснику зануритися у світ освіти дорослих, і завдяки актуальності розглянутих тем і практичних завдань побачити розмаїття світу, досягти нових висот, які дають можливість осягнути свої професійні горизонти, окреслити шляхи їх подолання й сміливо вирушати вперед.

Плідній роботі у рамках Академії сприяла команда запрошених міжнародних експертів: Едвард Тейлор (доктор наук, професор, Університет Penn State Harrisburg, США); Тетяна Клоуберт (доктор філософії, науковий співробітник кафедри освіти дорослих і неперервної освіти, Університет Аугсбургу, Федеративна Республіка Німеччина); Саскія Ешенбахер (дослідник кафедри освіти дорослих і неперервної освіти, Університет Аугсбургу, Федеративна Республіка Німеччина). Міжнародні експерти ознайомили учасників з різними аспектами, світовими тенденціями професіоналізації освіти дорослих. У проведенні окремих сесій у рамках Літньої Академії взяли участь латвійські експерти: Томс Урдзе (директор консалтингової компанії з освітніх послуг ICD Riga, Рига, Латвія), а також представники Латвійської Асоціації освіти дорослих.

Українська команда Академії у складі Аніти Якобсоне, Олега Смірнова, Марії Милогородської, Олексія Лихогода, Олени Шумської (DVV International в Україні), Лариси Лук'янової та Олени Аніщенко (Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Київ), Маргарити Араджионі (Інформаційно-дослідницький центр «Інтеграція і розвиток», Київ), Олега Дуки (Училище професійної підготовки пенітенціарного персоналу Державної пенітенціарної служби України, Біла Церква), Юрія Маршавіна (Інститут підготовки кадрів державної служби зайнятості України, Київ), Юрія Петрушенка (Українська Асоціація освіти дорослих, Суми – Київ), Сергія Прийми (Мелітопольський державний педагогічний університет імені Богдана Хмельницького), Дарії Титаренко (Національній академії державного управління при Президентові України, Київ), Оксани Шуневич (Житомирський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти) презентувала себе як креативна спільнота, діяльність якої

спрямована на дослідження можливостей професіоналізації і пошук альтернативних рішень в освіті дорослих.

Учасники зокрема мали можливість порівняти досвід міжнародних експертів з досвідом своїх країн. Під час проведених дискусій уможливилось здійснення інтеграції сучасних теоретичних і практичних підходів в освіті різних категорій дорослих. Водночас учасники Академії змогли поділитися відповідним досвідом для розроблення й впровадження ефективних заходів з професіоналізації освіти дорослих у своїх країнах. Робота Академії продемонструвала гнучкість філософії освіти дорослих, а також доцільність поєднання традиційних форм навчання з інноваційними, необхідність розвитку практичних навичок і презентації власних ідей. І, безперечно, досвід та історія успіху учасників Академії сприятимуть розвитку освіти дорослих у країнах близького й далекого зарубіжжя.

Знання, вміння, навички, здобуті українською командою під час роботи у Літній академії, передбачається використати з метою розвитку андрагогічної компетентності фахівців, що сприятиме мультиплікації отриманих знань, здійсненню просвітницької, викладацької, науково-дослідної діяльності в освіті дорослих і для освіти дорослих.

Учасникам Академії пощастило зануритися у широкий спектр освітніх послуг для різних категорій дорослих у Латвії, відвідати окремі центри освіти дорослих (ЦОД) у Ризі (Komerzizglītības centrs), Цесіці, Єлгаві («Земгальський центр розвитку компетенцій» (ZRKAC)). Центри пропонують курси для різних категорій дорослих, а також дітей. Усі центри підтримуються місцевим самоуправлінням. Беззаперечний практичний інтерес становить і діяльність сільського центру освіти дорослих «Ekokruzes» (с. Яунпієбалга, ферма «Lielkrūzes»), який є й прикладом еко-й етнотуристичної діяльності. Водночас масштабністю, ґрунтовністю навчання вирізняється ЦОД Морського коледжу Novikontas – потужний навчальний морський центр у країнах Балтії, СНД і одним з найбільш сучасних в Європі.

Регіональна Літня Академія країн Східного партнерства дала можливість ознайомити експертів й учасників з основними теоретичними концепціями і міжнародним досвідом у сфері освіти дорослих і навчання впродовж усього життя.

ІНФОРМАЦІЯ

RECENZJA KSIĄŻKI MAŁGORZATA FRANC «DOSTRZEGANIE PROBLEMU. ROZWIĄZYWANIE PROBLEMU. ĆWICZENIA WARSZTATOWE», WYDAWNICTWO BEZKRESY WIEDZY, 2016)

(рецензія на книгу Малгожати Франц «Сприйняття проблеми.
Вирішення проблеми. Тренувальні вправи»,
видавництво «Wydawnictwo Bezkręsy Wiedzy», 2016 p.)

Książka autorstwa Małgorzaty Franc «*Dostrzeganie problemu. Rozwiązywanie problemu. Ćwiczenia warsztatowe*» obejmuje 145 stron. Składa się z Wprowadzenia (s. 5-7), dwóch rozdziałów (I. Heurystyka, s.8-81; II. Twórcze rozwiązywanie problemów, s. 82-135) oraz Zakończenia (s. 136-138) i Bibliografii (s. 139-145).

Rozdział pierwszy (I. Heurystyka) Autorka podzieliła na dwa podrozdziały. Pierwszy podrozdział (I.1. Rodzaje heurystyk) poświęcony jest trzem rodzajom heurystyk: heurystyce refleksyjnej, pragmatycznej i informatycznej. Opisując heurystyki dokonano prezentacji teorii wybranych autorów, znanych i cenionych metod pragmatycznych, strategii informatycznych i algorytmów. Drugi z podrozdziałów (I.2. Działy heurystyki) dotyczy głównie zagadnienia treningu twórczości, należącego do działu: Podstawy heurystyki.

Drugi z rozdziałów (II. Twórcze rozwiązywanie problemów) składa się z czterech podrozdziałów. Podrozdział pierwszy (II.1. Dostrzeganie problemu) opisuje etap twórczego rozwiązywania problemu zwany jego dostrzeganiem, poszukiwaniem, identyfikowaniem oraz jego czynności umysłowe (odkrywanie problemów, formułowanie pytań, reformułowanie pytań) i mechanizmy (ciekawość poznawczą, motywację immanentną, wrażliwość na problemy). W podrozdziale drugim (II.2. Ćwiczenia dostrzegania problemu) zaprezentowano ćwiczenia warsztatowe służące kształceniu i rozwijaniu umiejętności dostrzegania problemów. Podrozdział trzeci (II.3. Rozwiązywanie problemu) zawiera informacje o twórczym rozwiązywaniu problemów głównie w kontekście technik służących temu etapowi procedury rozwiązywania problemów. W podrozdziale czwartym (II.4. Ćwiczenia rozwiązywania problemu) zaprezentowano ćwiczenia warsztatowe służące kształceniu i rozwijaniu umiejętności rozwiązywania problemów.

Książka jest wewnętrznie skonstruowana poprawnie. Kolejne części są powiązane z sąsiadującymi z nimi, a ich usytuowanie jest logiczne i sensownie uzasadnione. Bibliografia jest liczna (obejmuje 105 pozycji), krajowa i zagraniczna, bogata (zawiera pozycje zwarte, redagowane, słowniki). Autorka skorzystała również z 5 stron internetowych i 4 dokumentów.

Prezentowana książka ma charakter poglądowy i metodyczny. Intencją Autorki jest upowszechnianie znaczących i ważkich idei związanych z twórczym rozwiązywaniem problemów oraz edukacją na rzecz rozwijania i kształcenia umiejętności potrzebnych w twórczym rozwiązywaniu problemów. Autorka wychodzi bowiem z założenia, że «Wykształcenie, jak wiadomo, nie musi ściśle

pokrywać się z rodzajem wykonywanej w przyszłości pracy, zwłaszcza, że obecnie w krajach wysoko rozwiniętych pracę zmienia się dość często, a zawód – kilka razy w życiu. *Nabycie kompetencji innowacyjnych, w tym szczególnie umiejętności przydatnych w twórczym rozwiązywaniu problemów, może być szansą na pogłębienie wiedzy w wybranej dziedzinie przez studenta, na ogólny jego rozwój osobowy, a także przygotowaniem do podjęcia samodzielnego życia, w tym szczególnie w zakresie możliwości utrzymania się z pracy bądź dokonywania płynnych zmian środowiska pracy i zawodów»* (s. 7).

Przedstawione treści teoretyczne, będące namiastką współczesnej wiedzy o twórczym rozwiązywaniu problemów, pochodzą głównie z pozycji książkowej Małgorzaty Olczak: «Jakość dostrzegania problemów i zadań poznawczych – istotny czynnik wychowania do twórczości. T3/ZOOM techniką wspomagania rozwoju myślenia twórczego uczących się» (Łódź 2013, Wydawnictwo Politechniki Łódzkiej). Mają – jak sama Autorka wzmiankuje (s.6) – jedynie zachęcić czytelników do obszerniejszego zapoznania się z literaturą przedmiotu. O zalecie tego opracowania mają zaś świadczyć ćwiczenia.

Autorka opracowała dwa zestawy ćwiczeń odpowiadające kolejno występującym po sobie fazom twórczego rozwiązywania problemów: «dostrzeganie problemu», «rozwiązywanie problemu». Ćwiczenia warsztatowe służą rozwijaniu i kształceniu umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów. Prezentowane zestawy ćwiczeń warsztatowych mogą uchodzić za swoiste treningi twórczości.

Treści teoretyczne przedstawiono krótko. Myśl przekazana jasno, czytelnie. Pozwala to nieobeznanim w tematyce czytelnikom szybko zapoznać się z problematyką twórczego rozwiązywania problemów. Zaletą książki są ćwiczenia warsztatowe. Ćwiczenia te można rozwiązywać samodzielnie, gdy chce się zwiększyć swój potencjał twórczych umiejętności, jak również na zajęciach w tym celu prowadzonych. Ćwiczenia są urozmaicone pod względem trudności, wielowątkowe (posiadają wersje).

Książka: *Dostrzeganie problemu. Rozwiązywanie problemu. Ćwiczenia warsztatowe* Małgorzaty Franc to interesująca pozycja dla osób związanych z kształceniem dyspozycji twórczych, głównie umiejętności dostrzegania i rozwiązywania problemów. Wartością jej jest możliwość bezpośredniego zastosowania ćwiczeń w toku kształcenia dyspozycji twórczych. Może stanowić także materiał do modyfikacji ćwiczeń lub stać się inspiracją do samodzielnego projektowania podobnych ćwiczeń przez prowadzących zajęcia twórcze.

Z tego powodu rekomendujemy książkę do wnikliwego z nią zapoznania się.

Ołena Aniszczenko, doktor habilitowany
w dziedzinie nauk pedagogicznych, profesor

Olga Banit, doktor nauk pedagogicznych
(Wydział Andragogiki, Instytut Kształcenia Nauczycieli i Oświaty Dorosłych
Narodowej Akademii Nauk Pedagogicznych Ukrainy (Kijów)

ОНЛАЙН ПЛАТФОРМА НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

За підтримки Представництва DVV International в Україні відкрито онлайн платформу неформальної освіти (*LearnLifelong.net*).

Основними цілями онлайн платформи є:

- інформування населення щодо освітніх програм переважно неформальної освіти, які реалізуються в Україні;
- налагодження комунікації між бажаючими навчатися та освітніми інституціями;
- сприяння усвідомленню цінностей культури навчання впродовж життя;
- створення умов для різнобічної реалізації потенціалу особистості, підвищення її соціальної, громадянської активності та відповідальності.

Тематичний спектр діяльності онлайн платформи охоплює різні вікові та професійні групи українців, які бажають отримувати нові знання та навички (з 14 років) та провайдерів освітніх програм, які реалізують освітню діяльність в Україні.

Серед основних переваг платформи – зручність та швидкість у пошуках освітніх заходів. Зазначена онлайн платформа неформальної освіти відкриває нові можливості для різних провайдерів освітніх послуг. Йдеться про додатковий канал поширення інформації про свої заходи, можливість розширити цільову аудиторію, а також майданчик для налагодження партнерської взаємодії з іншими освітніми, просвітницькими організаціями.

Водночас споживачі освітніх послуг мають можливість у відкритому інформаційному просторі скористатися оптимально облаштованим ресурсом і знайти необхідну інформацію за географічним, хронологічним, тематичним та іншими критеріями відбору. Споживач освітніх послуг має можливість за досить короткий час скористатися зручними фільтрами для пошуку необхідної програми (у тому числі на карті), переглянути детальну інформацію про будь-яку навчальну програму, отримати інформацію про організаторів заходу.

Онлайн платформа неформальної освіти відкрита до співпраці з провайдерами різних освітніх послуг.

Лариса Москаленко,

голова ГО «Міжнародний Центр неформальної освіти»,

Юрій Петрушенко,

доктор економічних наук, завідувач кафедри

міжнародної економіки СумДУ,

голова правління ГО «Рада молодих вчених»

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ»¹

Обсяг рукопису статті – до 0, 5 друк. арк. (8 – 12 стор. машинопису).

Мова рукопису: українська, англійська, польська, російська.

Текст має бути набрано у текстовому редакторі MS Word. Параметри сторінки: всі поля – 2 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Шрифт Times New Roman, 14 пт. Переноси слів не допускаються. Параметри абзацу: вирівнювання – за шириною, відступ першого рядка – 1, 25 см, міжрядковий інтервал – 1, 5 см.

Оформлення структурних елементів статті:

1. індекс УДК;
Українською мовою
2. ПІБ автора (розгорнуто, вирівнювання по ширині, напівжирний шрифт, 14 пт);
3. наукове звання, вчений ступінь, посада (вирівнювання по ширині, 14 пт);
4. місце роботи: повна назва установи (вирівнювання по ширині, 14 пт);
5. e-mail (вирівнювання по ширині, курсив, 14 пт);
6. назва статті (14 пт, напівжирний шрифт, прописні літери, абзац без відступів першого рядка, вирівнювання по центру);
7. слово «Анотація» (напівжирний, курсив, 14 пт). Далі в тому ж рядку - анотація статті обсягом 600 – 800 символів (звичайний, по ширині, 14 пт);
8. фраза «Ключові слова» (14 пт, напівжирний, курсив). Далі в тому ж рядку – ключові слова (від 3 до 8 термінів), розділених знаком «;» (14 пт, звичайний, вирівнювання по ширині).
- Англійською мовою
9. Назва статті, ПІБ авторів, анотація та ключові слова англійською мовою (елементи подаються так, як й українською мовою).
- Російською мовою
10. Назва статті, ПІБ авторів, анотація та ключові слова російською мовою (елементи подаються так, як й українською мовою).
- Після анотацій:
11. Основний текст статті (шрифт звичайний, 14 пт) повинен складатися з таких підрозділів:
Постановка проблеми.
Аналіз досліджень і публікацій.
– посилання на джерела подаються у квадратних дужках, наприклад [10];
– сторінки відділяються комою і літерою «с.» [3, с. 35] – 3-є джерело 35-а сторінка;
– кілька джерел розділяються крапкою з комою [4, с. 35; 8; 11, с. 2-45].

1 У 2013 р. збірник внесено до Міжнародного ISSN-реєстру (номер ISSN 2308-6386).

Мета статті.

Методи дослідження

Результати дослідження

Висновки і перспективи подальших досліджень.

12. Література (подається мовою оригіналу, не більше 12 джерел):

Рядок «Матеріал надійшов до редакції __. __. 20__ р.» (вирівнювання праворуч);

13. Перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел (шрифт 10 пт, міжрядковий інтервал – 1 см):

- підзаголовок «**Bibliography**». Наводиться перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел, що оформлюється таким чином:

- прізвища авторів та власні назви (журналів, видавництв) – *транслітеруються кирилицею*;

- назви статей, конференцій – перекладаються *англійською мовою*;

- після кожного посилання необхідно в дужках вказати мову оригіналу джерела – (in Ukrainian), (in Russian) та ін.

Для автоматизації процесу транслітерації рекомендується використання онлайн-сервісів (наприклад:

www.slovyk.ua/services/translit.pht ; <http://translit.ayho.org.ua> – для

україномовних джерел;

<http://translit.ru/> – для російськомовних джерел).

Англомовні джерела не транслітеруються.

Автори мають дотримуватися наукового стилю викладу матеріалів статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою авторів статей.

Контактний телефон з приводу оформлення рукописів: (044) 440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки).

E-mail: andragogika@ukr.net

Наукове видання

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ:
ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (12)

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 10.11.2016 р. Формат 60х84/16
Папір офс. Гарнітура Times. Ум. др. арк. 15,1
Тираж 300 прим. Зам. № 1322

Видавець ПП Лисенко М.М.
м. Ніжин, вул. Шевченка, 20. Тел.: (067) 4412124
E-mail: vidavec.lisenko@gmail.com

Свідоцтво про внесення до Державного реєстру
видавців, виготовлювачів і розповсюджувачів видавничої продукції
серія ДК № 2776 від 26.02.2007 р.