НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ
І ОСВІТИ ДОРОСЛИХ ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА

ОСВІТА ДОРОСЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 1 (15)

Київ – 2019

УДК 374.7
О 72

Фахове видання України з педагогічних наук (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)

Видання індексується Google Scholar, CrossRef.

Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого ЗМІ «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» КВ № 20056-9856 ПР від 01.07.2013 р., КВ № 24133-13973 ПР від 08.08.2019 р.

Рекомендовано до друку вченою радою Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (протокол № 10 від 16 вересня 2019 року).

Засновник: Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України.

Наукова рада:
Кремень В. Г. доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України, *голова наукової ради*
Луговий В. І. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Ничкало Н. Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Філіпчук Г. Г. доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України
Щербак О. І. доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України

Редакційна колегія:
Лук'янова Л. Б. доктор педагогічних наук, професор *(голова ред. колегії) (ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України)*
Аніщенко О. В. доктор педагогічних наук, професор (*заступник голови ред. колегії*) (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН* України)
Бабушко С.Р. доктор педагогічних наук, доцент *(Інститут туризму ФПУ, Україна)*
Баніт О. В. доктор педагогічних наук (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*)
Вєтошка Я. доктор хабілітований, професор (*Карлов університет, Чеська* Республіка)
Демешкант Н. А. доктор хабілітований, професор (*Педагогічний університет Національної комісії з освіти у Кракові, Республіка Польща*)
Клоуберт Т. доктор хабілітований, професор (*Католицький університет Айхштетт-Інгольштадт, ФРН)*
Коваленко О. Г. доктор психологічних наук, професор (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*)
Майльхаммер Е. доктор хабілітований, професор (Університет Аугсбургу, ФРН)
Прийма С. М. доктор педагогічних наук наук, професор *(Таврійський державний агротехнологічний університет ім. Дмитра Моторного, Україна)*
Василенко О.В. кандидат педагогічних наук, доцент (*Національна академія внутрішніх справ, Україна)*
Лавриш Ю.Е. кандидат педагогічних наук, доцент *(КПІ ім.Ігоря Сікорського, Україна)*
Тринус О. В. кандидат педагогічних наук наук (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*)

О 72 Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова), Аніщенко О.В. (заступник голови) та ін.]; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих ім. Івана Зязюна НАПН України. К., 2019. Вип. 1 (15). 188 с.

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

Для науковців, педагогічних працівників закладів формальної і неформальної освіти, слухачів інститутів післядипломної освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

ISSN 2308-6386 © ІПООД ім. Івана Зязюна НАПН України, 2019.

NATIONAL ACADEMY OF EDUCATIONAL SCIENCES OF UKRAINE
IVAN ZIAZIUN INSTITUTE OF PEDAGOGICAL
AND ADULT EDUCATION

ADULT EDUCATION: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME **1 (15)**

Kyiv – 2019

UDC 374.7
O 72

Professional edition of Ukraine on pedagogical sciences (Resolution of the Presidium of the Higher Attestation Commission of Ukraine dated November 10, 2010 №1-05 / 7; Order of the Ministry of Education and Science of Ukraine dated July 13, 2015, No. 747 «On Approval of Decisions of the Appraisal Board of the Ministry on the Activities of Specialized Scientific Boards dated June 30, 2015»

The edition is indexed by Google Scholar, CrossRef.

Certificate of the State registration of a published mass medium «Adult Education: Theory, Experience, Prospects» КВ № 24133-13973 PR dated 08.08.2019.

Recommended for print by the decision of the Scientific Board of the Ivan Ziaziun IPAE NAES, Ukraine (Protocol №10, dated September 16, 2019).

Founder: Ivan Ziaziun IPAE NAES, Ukraine.

Scientific Board:

Kremen V.	Doctor of Philosophy, Professor, Full Member of NASc and NAES of Ukraine,
Lugovyi V.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAES of Ukraine
Nychkalo N.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAES of Ukraine
Filipchuk G.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Full Member of the NAES of Ukraine
Shcherbak O.	Doctor of Pedagogical Sciences, Corresponding Member of the NAES of Ukraine

Editorial Board:

Lukyanova L.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Editor-in-Chief, Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine)*
Anishchenko O.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Deputy Editor-in-Chief, Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine)*
Babushko S.	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor *(FPU Institute of Tourism, Ukraine)*
Banit O.	Doctor of Pedagogical Sciences *(Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine)*
Vetoshka J.	Doctor Habilitated, Professor *(Karlov University, Czech Republic)*
Demeshkant N.	Doctor Habilitated, Professor *(Pedagogical University of the Education National Commission in Krakow, Republic of Poland)*
Kloubert T.	Doctor of Pedagogical Sciences, Associate Professor *(Catholic University Eichstätt-Ingolstadt, Germany)*
Kovalenko O.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine)*
Milhammer E.	Doctor habilitated, professor *(University of Augsburg, Germany)*
Pryima S.	Doctor of Pedagogical Sciences, Professor *(Dmitry Motornyi Tavria State Agrotechnological University, Ukraine)*
Vasylenko O.	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor *(National Academy of Internal Affairs, Ukraine)*
Lavrysh Yu.	Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor *(Igor Sikorsky Kyiv* Polytechnic Institute, Ukraine)
Trynus O.	Candidate of Pedagogical Sciences *(Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine)*

O 72 **Adult Education: Theory, Experience, Prospects:** collection of scientific papers / [Ed. Board: Lukyanova L. (Chief ed.), Anishchenko O. (deputy Chief ed.) and others]; Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine. K., 2019. Volume 1. 1 (15). 188 p.

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

Для науковців, педагогічнних працівників закладів формальної і неформальної освіти, слухачів інститутів післядипломної освіти, докторантів, аспірантів, студентів.

ISSN 2308-6386 © Ivan Ziaziun IPAE NAES, Ukraine, 2019

ЮВІЛЕЙНОМУ ДНЮ НАРОДЖЕННЯ
АКАДЕМІКА НЕЛЛІ ГРИГОРІВНИ НИЧКАЛО
ПРИСВЯЧУЄТЬСЯ

ЗМІСТ

Розділ І
ТЕОРЕТИЧНІ, МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УМОВАХ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ

Лук'янова Лариса Борисівна
Освіта впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства ……... 10
Аніщенко Олена Валеріївна
Концепція розвитку неформальної освіти дорослих в Україні…… 20
Лазаренко Наталія Іванівна,
Коломієць Алла Миколаївна,
Громов Євген Володимирович
Науковий туризм як к інструмент професійного розвитку дорослих…….. 39
Jankowska Dorota M.
Edukacja dla pokoju – edukacją w dialogu…….. 55

Розділ ІІ
ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРОСЛИХ

Баніт Ольга Василівна
Готовність топ-менеджерів міжнародних організацій до формування проектних командних структур …… 67
Ващенко Любов Іванівна
Дисимінація дистанційних форм навчання у неформальній освіті молоді та дорослих…… 78
Нагрибельний Ярослав Анатолійович
Роль академіка Івана Зязюна в розвитку педагогічної освіти в Україні…… 89
Піддячий Володимир Миколайович
Психологічні умови формування громадянської компетентності майбутніх педагогів…….. 98
Tymkiv Nadiya
Professional development of petroleum engineers in lifelong education…… 107
Халемендик Юлія Євгенівна
Розвиток англомовної професійної компетентності викладачів і студентів закладів вищої освіти……. 115

Шингоф Ірина Леонідівна
Професійний розвиток вчителя-словесника засобами інтерактивних технологій навчання у закладах післядипломної педагогічної освіти …… 124

Розділ ІІІ
ОСВІТА ДОРОСЛИХ У КОНТЕКСТІ ПОРІВНЯЛЬНО-ПЕДАГОГІЧНИХ ТА ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

Говорун Ірина Василівна
Окремі аспекти професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у Федеративній Республіці Німеччина…… 132
Goretko Tetiana
Training programs for future it managers in universities of the USA: contents aspect …….. 139
Grishko Victoria
Działalność uniwersytetów trzeciego wieku w Polsca…… 146
Маслова Тетяна Василівна
Види і форми професійного розвитку вчителів польської мови в системі післядипломної освіти Республики Польща…….. 155
Remedios. Belando-Montoro María,
Aranzazu Carrasco Temiño María,
Naranjo Crespo María
Evolution of the Adult education in Spain through a review of education laws…….. 163
Черкаський Ярослав Андрійович
Освіта дорослих засуджених у пенітенціарних установах Великої Британії: організаційний аспект…… 171

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ……. 184

CONTENTS

Chapter I.
THEORETICAL AND METHODOLOGICAL GROUNDS OF ADULT EDUCATION DEVELOPMENT IN CONDITIONS OF GLOBALIZATION AND INTEGRATION PROCESS

Lukyanova Larisa
LIFELONG LEARNING IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION AND TECHNOLOGICAL SOCIETY…….. 10
Anishchenko Olena
CONCEPT OF DEVELOPMENT OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION IN UKRAINE…….. 20
Lazarenko Natalia, Kolomiiets Alla, Gromov Ievgen
SCIENTIFIC TOURISM AS A TOOL OF ADULT PROFESSIONAL DEVELOPMENT…….. 39
Yankowska Dorota M.
EDUCATION FOR PEACE – EDUCATION IN DIALOGUE…… 55

Chapter II.
TRADITIONS AND INNIVATIONS IN EDUCATION OF DIFFERENT ADULT CATEGORIES

Banit Olga
READINESS OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS TOP MANAGERS FOR THE FORMATION OF PROJECT TEAM STRUCTURES…….. 67
Vashchenko Lubov
DISSIMINATION OF DISTANCE LEARNING FORMS IN THE NON-FORMAL EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS……..…. 78
Nahrybelnyi Yaroslav
THE ROLE OF THE ACADEMICIAN IVAN ZIAZIUN IN THE PEDAGOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE…….. 89
Piddiachyi Volodymyr
PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR ENHANCING CIVIC COMPETENCY OF FUTURE PEDAGOGUES…… 98
Tymkiv Nadiya
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PETROLEUM ENGINEERS IN LIFELONG EDUCATION..... 107
Khalemendyk Yulia
DEVELOPMENT OF ENGLISH-SPEAKING PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS AND STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTES……..... 115

Shynhof Iryna
PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES……. 124

Chapter III.
ADULT EDUCATION WITHIN COMPARATIVE – PEDAGOGICAL AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCHES

Govorun Irina
CERTAIN ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY…… 132
Goretko Tetiana
TRAINING PROGRAMS FOR FUTURE IT MANAGERS IN UNIVERSITIES OF THE USA: CONTENTS ASPECT…….. 139
Gryshko Viktoria
ACTIVITIES OF UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE IN THE REPUBLIC OF POLAND…….. 146
Maslova Tatiana
TYPES AND FORMS OF POLISH LANGUAGE TEACHERSPROFESSIONAL DEVELOPMENT…… 155
Remedios. Belando-Montoro María, Aranzazu Carrasco Temiño María, Naranjo Crespo María
EVOLUTION OF THE ADULT EDUCATION IN SPAIN THROUGH A REVIEW OF EDUCATION LAWS……. 163
Cherkaskyi Yaroslav
ADULT CONVICTS EDUCATION IN THE UK PENITENTIARY INSTITUTIONS: ORGANIZATIONAL CONDITIONS…….. 171

FOR AUTHORS……... 184

РОЗДІЛ І

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

УДК 37.0–022.33(477):004.77:316.774
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.10-20

Лук'янова Лариса Борисівна *– доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*
ORCID ID: *https://orcid.org/*0000-0002-0982-6162
E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО СУСПІЛЬСТВА

Анотація. Статтю присвячено аналізу проблеми освіти впродовж життя в умовах інформаційно-технологічного суспільства. Здійснено аналіз сучасних досліджень і публікацій з досліджуваної проблеми. Обґрунтовано актуальність і важливість розвитку освіти впродовж життя, що зумовлено динамікою соціального й науково-технічного прогресу, змінами у змісті й характері праці, збільшенням вільного часу, а також можливостями його раціонального використання.

Акцентовано увагу на суспільстві знань як особливому рівні розвитку суспільства, в якому знання впливає на матеріальне й духовне життя людини і стає основним джерелом її подальшого розвитку, а власне суспільству знань притаманні потреба й спроможність до постійного набуття знань, що перетворюються на фактор розуміння проблем розвитку суспільства та їх технологічного рішення. Розкрито значення освіти як чинника сталого розвитку суспільства. Наголошено, що освіта стає універсальним цивілізаційним ресурсом, який уможливлює розвиток потенціалу кожної особистості. Зазначено, що забезпечення доступності та безперервності освіти упродовж усього життя визнано одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, окреслених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, що активізувало процеси творення української моделі освіти дорослих.

Візуалізовано результати міжнародних експертних опитувань, які свідчать про наявність позитивного впливу різних форм освіти і навчання дорослих на продуктивність праці та зайнятість. Приділено увагу питанню фінансування освіти. Наведено заходи, що сприятимуть підвищенню

ефективності освіти впродовж життя в Україні, обґрунтовано доцільність їх упровадження. Доведено, що освіта впродовж життя зумовлює інноваційність розвитку, який можна представити на трьох рівнях: індивідуальному, рівні підприємства (організації) та рівні суспільства.

Ключові слова: освіти впродовж життя; безперервна освіта; освіта дорослих; суспільство знань.

Lukyanova Larisa *– Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Corresponding Member of the NAES of Ukraine, Director of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine*
ORCID ID: *https://orcid.org/*0000-0002-0982-6162
E-mail: larysa.lukianova@gmail.com

LIFELONG LEARNING IN THE CONDITIONS OF THE INFORMATION AND TECHNOLOGICAL SOCIETY

Abstract. *The article is devoted to the analysis of the problem of lifelong learning in the conditions of the information and technological society. The analysis of modern researches and publications on the investigated problem is carried out. The author grounds the urgency and importance of the development of lifelong learning, due to the dynamics of social, scientific and technological progress, changes in the content and nature of work, increased leisure time, as well as opportunities for its rational use.*

The emphasis is placed on the knowledge society as a special level of societal development, in which knowledge influences the material and spiritual life of man and becomes the main source of its further development. The need and ability to acquire knowledge constantly is inherent to the knowledge society, which becomes a factor in understanding the problems of the society development and their technological solution. The importance of learning and education as a factor of sustainable society development is revealed. It is emphasized that education is becoming a universal civilization resource that enables the development of each individual's potential. It is noted that ensuring the accessibility and continuity of lifelong learning is recognized as one of the priority directions of the state educational policy, outlined by the National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021. This intensified the creation of the Ukrainian model of adult education.

The results of international expert surveys, which show the positive impact of different forms of adult education and training on labor productivity and employment are visualized. The attention is also paid to the financing of education. The measures that will help increase the effectiveness of lifelong learning and education in Ukraine are given, the expediency of their

implementation is demonstrated. The conclusion is substantiated that lifelong learning and education determine the effectiveness of innovative development, which can be presented at three levels: individual, enterprise (organization) and society.

Key words: *lifelong learning, continuous education, adult education, knowledge society.*

ОСВІТА ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНО-ТЕХНОЛОГІЧНОГО СУСПІЛЬСТВА

Постановка проблеми, її актуальність. Однією з найбільш характерних рис сучасного суспільства є поглиблення взаємозалежності та взаємодії усіх його суб'єктів з одночасною зміною парадигм, притаманних попереднім етапам розвитку. Передусім це стосується суттєвого розширення поняття «забезпечення безпеки існування людства», що вимагає оновлення цілей виховання й освіти. Сучасна освіта перетворюється на одну із найбільш важливих складових соціально-економічного розвитку, засіб для вирішення сукупності глобальних проблем, провідною з яких є забезпечення подальшого існування людства. У цьому контексті слід зазначити, що умовах глобалізації та інтернаціоналізації світових систем саме на освіту покладається виконання однієї із головних функцій – забезпечення миру, свободи, суспільної справедливості і порядку.

На думку Б. Гершунського, тільки країна, яка забезпечує пріоритетний розвиток системи освіти, зможе претендувати на гідне місце у світовому співтоваристві, бути конкурентоспроможною [1, с. 59]. У зв'язку з цим, підкреслює М. Швед [7, с. 463-471], в усьому світі відбуваються зміни суспільної свідомості щодо ролі та значення освіти у житті людини. Від освіти очікується сприяння у вирішенні проблем різного рівня – зміцнення миру, забезпечення економічної стабільності, протистояння девальвації цінностей, формування культури особистості й цілого суспільства.

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дає змогу окреслити сукупність чинників, які розкривають роль освіти щодо її спроможності відповідати на виклики розвитку цивілізації. По-перше, саме у царині освіти можна сформувати свідоме сприйняття постулату, що людина є найвищою цінністю, її природні здібності мають розкритися повною мірою задля забезпечення особистісного розвитку. По-друге, саме через освіту формується здатність а) адаптуватися до інтенсивно змінюваного глобалізованого світу в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь, б) брати відповідальність за наслідки власних дії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Розвиток людства супроводжується соціальними змінами, які обумовлюють процеси трансформації особистості й вимагають певних перетворень в освітньо-виховній сфері. Зокрема виникає необхідність неодноразово впродовж життя, професійної кар'єри змінювати соціальний і професійний статус, постійно підвищувати кваліфікацію. Це означає, що інформація, знання, а також мотивація щодо їх постійного оновлення й навички, необхідні для цього, стають вирішальним чинником цивілізаційного розвитку, ефективності і запорукою конкурентоспроможності будь-якої діяльності.

Ці питання порушено у працях В. Андрущенка, І. Беха, Б. Гершунського, В. Кременя, С. Кримського, В. Огнев'юка, В. Лутая, В. Шинкарука та ін. Взаємовплив розвитку сучасного суспільства і освіченості особистості висвітлено у наукових розвідках Д. Белла, З. Бжезинського, Е. Тофлера, А. Давидова, М. Булатова та ін. Проблема освіти впродовж життя людини завжди була у полі зору як вітчизняних (О. Аніщенко, С. Бабушко, О. Баніт, Н. Бідюк, О. Жижко, Н. Ничкало, О. Огієнко, В. Кремень, С. Прийма, С. Сисоєва, Л. Тимчук та ін.), так і зарубіжних (П. Альхайт, А. Гартунг, Е. Грубер, А. Даринський, М. Дюрко, А. Корреа, Л. Коханова, Дж. Кідд, Й. Кноль, П. Ленгран, З. Нольда, К. Хоул, П. Фаультіш П. Шукла, У. Елліот, Р. Окс, У. Хілтон та ін.) дослідників.

Водночас проблема впливу безперервної освіти і навчання на розвиток суспільства, незважаючи її на актуальність, вивчена недостатньо.

Метою статті є визначення ролі освіти у розвитку суспільства, встановлення взаємозв'язку між ефективністю освіти впродовж життя й особистісним та професійним розвитком.

Виклад основного матеріалу дослідження. Суспільство XXI ст. цілком слушно називають «суспільством знань». У центрі такого суспільства стоїть освіта і наука, високий рівень розвитку людського капіталу. Знання стають головною продуктивною силою сучасного соціуму, відбувається формування особистості, яка володіє сучасними освітніми можливостями. Найважливішим продуктом людської діяльності у цьому суспільстві, як наголошує В. Кремень, стає виробництво, експлуатація та використання знань [9, с. 9].

Наголосимо, що суспільство знань – це особливий рівень розвитку суспільства, в якому а) знання впливає і на матеріальне, і на духовне життя людини, стає основним джерелом її подальшого розвитку; б) формується потреба і спроможність до постійного набуття знань, що перетворюються на фактор розуміння проблем розвитку суспільства та їх технологічного рішення.

Важливість освіти впродовж життя за сучасних обставин обумовлена не тільки динамікою соціального і науково-технічного прогресу,

змінами у змісті й характері праці, збільшенням вільного часу, але й можливостями його раціонального використання. Усвідомлення важливості ролі цього освітнього напряму в Україні пов'язане також із швидкозмінюваними потребами ринку праці, швидким старінням населення, великою внутрішньою міграцією тощо.

Зауважимо, що безперервна освіта – освіта впродовж життя стає нині однією із широко обговорюваних тем у міжнародних дискусіях з проблем освіти дорослих. Як стверджує німецький дослідник Х. Куван (Kuwan), пояснити це можна прагненням створити освітні можливості усім бажаючим, збільшити участь та покращити зв'язки між окремими освітніми ланками [8, с. 37].

Якщо на ранніх етапах розвитку філософського знання (Сократ, Протагор, Платон, Аристотель, Данте, Макіавеллі, Гете, Б'йорк та ін.) освіта розглядалася як спосіб входження людини в складний світ соціуму, то у XXI ст. через інтеріоризацію культурних і соціальних цінностей освіта стає способом входження людини в «Я» образ [6, с. 9].

Освіта, на думку Т. Жижко, має створювати умови для формування вільної особистості, адекватного розуміння дійсності й комунікативного інструментарію, способів спілкування, практичних дій і вчинків людини. Саме освічена людина має бути готовою до викликів, зумовлених динамізмом і кризовим станом сучасної інформаційної цивілізації. Як провідний чинник сталого розвитку суспільства, саме освіта стає універсальним цивілізаційним ресурсом, який уможливлює розвиток потенціалу кожної особистості, створюючи синергетичний ефект позитивного впливу на суспільні зміни; вона сприяє підвищенню рівня соціального порозуміння, взаємодії та співпраці, знижуючи суспільну напруженість, конфліктогенність, уможливлює розвиток ділових навичок, підприємливості та інноваційності, позитивно впливає на ефективність праці, підвищуючи її продуктивність, а також спонукає застосовувати нову техніку та розвивати інноваційні технології.

Слід наголосити, що для свого розвитку освіта вимагає серйозного фінансування. Аналіз показників розвитку України в галузі освіти показав, що вітчизняні інвестиції в освіту, й зокрема освіту впродовж життя, відстають від більшості інших країн. Україна традиційно пишається високим рівнем освіти і освіченості її громадян, професійною підготовкою кадрів. Водночас виробництво експлуатує трудовий потенціал, створений здебільшого ще за радянських часів, оскільки середній вік працівників сфери матеріального виробництва у нашій країні становить 55 років, з яких частка робітників високої кваліфікації не перевищує 10 %. Тоді як у США й Німеччині цей показник становить 43 % і 56 % відповідно [9, с. 2]. Отже ефективність сучасного виробництва вимагає суттєвого осучаснення

підготовки кадрів. Тоді як підвищення кваліфікації, перепідготовку вітчизняні працівники проходять у середньому раз на 13–15 років (у розвинених країнах – раз на 3–5 років). І, як підкреслюють вчені, за умови збереження зазначених тенденцій, потреба національного ринку праці у кваліфікованих кадрах буде задовольнятися лише на 35–40 % [9].

У цьому контексті слід навести результати міжнародних експертних опитувань, які свідчать про наявність позитивного впливу різних форм освіти і навчання дорослих на продуктивність праці та зайнятість. Так, у звіті ЮНЕСКО «Third Global Report on Adult Learning and Education» (2016) зафіксовано, що 49% представників різних країн відзначають важливість професійної освіти і навчання, 45% – підкреслюють значення неформальної освіти на робочому місці, 43% респондентів констатують актуальність вищої професійної освіти та корпоративного навчання, тоді як 38% учасників опитування відзначають вплив сучасних форм організації професійного розвитку, таких як дистанційна освіта та електронне навчання [*13,* с. 95] (рис. 1).

Рис. 1. Позитивний вплив різних форм освіти і навчання дорослих на продуктивність праці та зайнятість. *Джерело*: [13, с. 95]

Самі знання постійно примножуються, і, природно, що людина змушена витрачати усе більше часу для набуття знань. Але оскільки неформальна освіта давно посідає провідні позиції у системах освіти впродовж життя, нас цікавила саме участь дорослого населення у цьому освітньому секторі. Отже, згідно звіту «Education at a Glance 2016», рівень участі у неформальній освіті громадян країн – членів OECD віком 25–64 років коливається від 17% (Росія, Туреччина) до 64% у Новій Зеландії, яка має вищій показник, ніж Данія, Швеція, Фінляндія, які традиційно посідали перші місця. Водночас, середній показник серед 30 країн, що брали участь

в опитуванні, можна також вважати достатньо високим, оскільки він становив майже 50 % [10, с. 378]. Слід підкреслити, середня кількість годин, витрачених на неформальну освіту у країнах OECD складає 121 год. на рік. Проте сильно варіює (від 72 год. у Чехії до 248 год. у Кореї) (рис. 2).

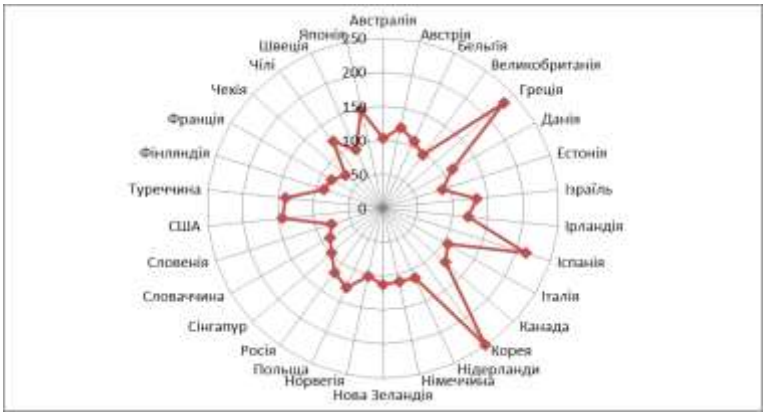

Рис. 2. Середня кількість годин, витрачених на неформальну освіту. *Джерело:* [*10,* с. 378]

Самі знання постійно примножуються, і, природно, що людина змушена витрачати усе більше часу для набуття знань. Але оскільки неформальна освіта давно посідає провідні позиції у системах освіти впродовж життя, нас цікавила саме участь дорослого населення у цьому освітньому секторі. Отже, згідно звіту «Education at a Glance 2016», рівень участі у неформальній освіті громадян країн – членів OECD віком 25–64 років коливається від 17% (Росія, Туреччина) до 64% у Новій Зеландії, яка має вищій показник, ніж Данія, Швеція, Фінляндія, які традиційно посідали перші місця. Водночас, середній показник серед 30 країн, що брали участь в опитуванні, можна також вважати достатньо високим, оскільки він становив майже 50 % [10, с. 378]. Слід підкреслити, середня кількість годин, витрачених на неформальну освіту у країнах OECD складає 121 год. на рік. Проте сильно варіює (від 72 год. у Чехії до 248 год. у Кореї) (рис. 2).

Щодо України. Забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя визнано одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політики, окреслених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 року, що активізувало процеси творення української моделі освіти дорослих [5]. Водночас у Національній доповіді «Цілі сталого розвитку: Україна», оприлюдненій Міністерством економічного розвитку і торгівлі України у 2017 р. зазначено, що

упровадження концепції безперервної освіти вимагає збільшення участі населення (насамперед тих, хто починає входити або вже увійшли до зони соціальних ризиків) в освітніх програмах. Наразі рівень участі населення віком до 70 років у формальних і неформальних видах навчання та професійної підготовки становить близько 9% [4, с. 36], а отже, є набагато нижчим за показники розвинених країн світу. Крім того, за такими індикаторами індексу глобальної конкурентоспроможності, як оцінка обсягів професійної підготовки персоналу та наявність спеціалізованих навчальних послуг на місцевому рівні Україна отримала 3,7 та 4,2 бали відповідно (шкала оцінки становила від 0 до 7 балів) [12, с. 201-356]. Оцінку обсягів професійної підготовки персоналу нижче, ніж в Україні, отримали лише Італія (3,4 бали) і Туреччина (3,5 бали). Максимальні значення – 5,5 бали здобули Норвегія, Швеція, Сінгапур. У Фінляндії, Нідерландах, Японії, Бельгії, Данії, Австрії та Німеччині цей показник дещо нижчий і становить від 5,4 до 5,2 балів.

За наступним показником – наявністю спеціалізованих навчальних послуг на місцевому рівні [12, с. 201-356] Україна здобула 4,3 бали. Тоді як нижчі показники зафіксовано тільки у Словаччині (4,1 бали), Туреччині (4,0 бали) та Греції (3,8 бали). Перші місця серед досліджуваних країн за цим показником посіли Бельгія (6,2 бали), Нідерланди (6,1 бали), Сінгапур, Фінляндія, Великобританія (6,0 бали), Австрія, Данія (5,9 бали).

Отже, є підстави для висновку про те, що в Україні не використовується повною мірою власний високий інноваційний потенціал. У державі відбувається втрата й знецінення людського капіталу, обумовлені міграційними процесами, неефективністю й несистематичністю підвищення кваліфікації працівників, відсутністю у певної частини населення навичок і компетентностей, необхідних в умовах інноваційного розвитку економіки. Наслідком цього парадоксу є знецінення людського капіталу на тлі надлишкової висококваліфікованої робочої сили, що загалом поглиблює простір для нерівностей, зумовлених безробіттям освічених людей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результат освіти впродовж життя дедалі більше визначає ефективність інноваційного розвитку, який можна представити на трьох рівнях: індивідуальному, рівні підприємства чи організації та рівні суспільства. Індивідуальний рівень уособлює сукупність позитивних змін, серед яких – зростання рівня задоволеності працею, поліпшення стану здоров'я та відчуття благополуччя, збільшення шансів працевлаштування й зростання заробітку, кар'єрного зростання, можливість зміни місця праці або професії тощо. На рівні установи (організації) відбувається зростання продуктивності праці, підвищується відповідальність працівників, рівень їх

адаптованості до інновацій, поліпшується соціально-психологічний клімат у колективі. На рівні суспільства відбувається зростання економіки, підвищується економічна активність населення, продовжуються вікові межі трудової діяльності тощо.

Таким чином, напрями підвищення ефективності функціонування системи освіти впродовж життя в Україні зумовлюють необхідність упровадження ряду заходів. Серед них виокремимо такі: доопрацювання проєкту та введення в дію Закону України «Про освіту дорослих»; удосконалення Закону України «Про професійний розвиток працівників» відповідно до потреб сучасного ринку праці; сприяння впровадженню сучасних форм і методів організації професійного розвитку персоналу, передусім дистанційної освіти та е-навчання, дуальної та комбінованої систем навчання; розвиток соціального діалогу між органами державної влади й місцевого самоврядування, роботодавцями, професійними спілками, закладами професійної освіти, найманими працівниками й самозайнятими особами з питань впровадження освіти упродовж життя й розподілу відповідальності за результати навчання; впровадження сучасних багатоканальних моделей фінансування професійного розвитку персоналу; створення механізмів визнання результатів неформального та інформального навчання; забезпечення відповідності кількісних та якісних параметрів професійної підготовки кадрів поточним і перспективним вимогам ринку праці в умовах становлення економіки інноваційного типу.

Список використаних джерел

1. Гершунский, Б. С. (2008). Философия образования для XXI века (в поисках практикоориентированных образовательных концепций). М.: Интердиалект. 607 с.

2. Кремень, В. (2009). Філософія людиноцентризму у світлі національної ідеї. Вища освіта України. № 1. С. 5-13.

3. Інноваційний вимір розвитку вищої освіти України: сучасний стан та перспективи: монографія (2016). За заг. ред. О. М. Левченка. Кіровоград: Ексклюзив-Систем. Ч. І. 580 с.

4. Національна доповідь «Цілі сталого розвитку: Україна» (2017). Міністерство економічного розвитку і торгівлі України. 176 с.

5. Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року. URL: http://www.president.gov.ua/documents/15828.html

6. Огаренко, В. М. (2005). Державне регулювання діяльності вищих навчальних закладів на ринку освітніх послуг. Монографія. К.: Вид-во НАДУ. 328 с.

7. Швед, М. (2014). Вплив освіти і культури на розвиток суспільства [PRACE NAUKOWE Akademi i im. Jana Długosza w Częstochowie Rocznik

Polsko-Ukraiński]. T. XVI. C. 463-471.

8. Kuwan, H. (2005). Berichtssystem Weiterbildung IX: Bericht. B.: BMBF. 117 p.

9. Malakhovskyi, Y., Nabulsi, H. N., Savitska, I. (2017). Features of financing of the innovative-oriented structures using mechanisms of the public-private partnership [Baltija Publishing. The Visegrad Four – Ukrainian dimension. Integration – step by step: collective monograph]. Riga (Latvia). Baltija Publishing. URL: http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/ 123456789/7408/1/PPP%20v%20klasterah.pdf

10. Education at a Glance 2016: OECD Indicators (2016) [OECD Publishing, Paris. 510. URL: http://dx.doi.org/ 10.187/eag-2016-en.

11. Schwab, K. (2016). The Global Competitiveness Report 2016–2017. *World Economic Forum*. 400. URL: www.weforum.org/gcr.

12. Dutta, S., Lanvin, B., Wunsch-Vincent, S. (2017).The Global Innovation Index 2017 (2017) [Cornell University, INSEAD, and WIPO, Ithaca, Fontainebleau, and Geneva]. 433. URL: www. globalinnovationindex.org.

13. Third Global Report on Adult Learning and Education (2016). [UNESCO Institute for Lifelong Learning]. Hamburg. 158 p. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245913e.pdf.

References (translated and transliterated)

1. Hershunskyi, B. S. (2008). Education Philosophy for the 21st Century (Searching for Practically Oriented Educational Concepts). M.: Ynterdyalekt. 607 s. (in Russian)

2. Kremen, V. (2009). Philosophy of Human Centrism in the Light of National Idea. Vyshcha osvita Ukrainy. № 1. S. 5-13. (in Ukrainian)

3. Innovative dimension of higher education in Ukraine: current status and prospects: monohrafiia (2016). Za zah. red. O. M. Levchenka. Kirovohrad : Ekskliuzyv-System. Ch. I. 580 s. (in Ukrainian)

4. National Sustainable Development Goals: Ukraine report (2017). Ministerstvo ekonomichnoho rozvytku i torhivli Ukrainy. 176 s. (in Ukrainian)

5. National Strategy for the Development of Education in Ukraine until 2021 URL: http://www.president.gov.ua/documents/15828.html (in Ukrainian)

6. Oharenko, V. M. (2005). State regulation of higher education institutions in the market of educational: monohrafii. K. : Vyd-vo NADU. 328 s. (in Ukrainian)

7. Shved, M. (2014). The influence of education and culture on the development of society [PRACE NAUKOWE Akademi i im. Jana Długosza w Częstochowie Rocznik Polsko-Ukraiński]. T. XVI. S. 463-471. (in Ukrainian)

8. Kuwan, H. (2005). Berichtssystem Weiterbildung IX: Bericht. B.: BMBF. 117 p. (in German)

9. Malakhovskyi, Y., Nabulsi, H. N., Savitska, I. (2017). Features of financing of the innovative-oriented structures using mechanisms of the public-

private partnership [Baltija Publishing. The Visegrad Four – Ukrainian dimension. Integration – step by step: collective monograph]. Riga (Latvia). Baltija Publishing. URL: http://dspace.kntu.kr.ua/jspui/bitstream/123456789/7408/1/PPP%20v%20klasterah.pdf (in English)

10. Education at a Glance (2016). OECD Indicators (2016) [OECD Publishing, Paris]. 510 p. URL: http://dx.doi.org/ 10.187/eag-2016-en. (in English)

11. Schwab K. (2016). The Global Competitiveness Report 2016 – 2017. *World Economic Forum*. 400 p. URL: www.weforum.org/gcr.

12. Dutta, S., Lanvin, B., Wunsch-Vincent S. (2017).The Global Innovation Index 2017 (2017) [Cornell University, INSEAD, and WIPO, Ithaca, Fontainebleau, and Geneva]. 433 p. URL: www. globalinnovationindex.org. (in English)

13. Third Global Report on Adult Learning and Education (2016). [UNESCO Institute for Lifelong Learning]. Hamburg. 158 p. URL: http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245913e.pdf. (in English)

УДК 374:[338.48-6:001.89]
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.20-39

Аніщенко Олена Валеріївна *– доктор педагогічних наук, професор, завідувач відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*
ORCID ID: *https://orcid.org/*0000-0002-6145-2321
E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

КОНЦЕПЦІЯ РОЗВИТКУ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРОСЛИХ В УКРАЇНІ

Анотація*. Викладено авторську «Концепцію розвитку неформальної освіти дорослих в Україні», розроблену на основі напрацювань автора у складі робочої групи з розроблення проекту «Концепції розвитку освіти дорослих в Україні» (травень – вересень 2019 р.). Документ має сприяти: визнанню на рівні держави, регіонів і громад, індивідуальному рівні важливості й необхідності розвитку неформальної освіти дорослих (НФОД); розвитку неформальної освіти як невід'ємної складової національної системи освіти; підтримці освітніх ініціатив закладів неформальної освіти щодо особистісного і професійного зростання різних категорій дорослих. Наголошено, що НФОД передбачає цілеспрямований процес навчання, виховання й розвитку дорослих шляхом реалізації варіативних освітніх програм, надання додаткових освітніх послуг у приватних і державних закладах освіти, установах, громадських та інших організаціях, на підприємствах тощо. Акцентовано увагу на необхідності забезпечення відповідності*

ринку освітніх послуг і ринку праці, використання ресурсів неформальної та інформальної освіти через визнання результатів попереднього навчання, поширення дистанційних форм навчання тощо. Підкреслено доцільність узгодження та гармонізації освітньої діяльності провайдерів освітніх послуг у сфері неформальної освіти дорослих.

Обґрунтовано нагальність розроблення, затвердження та впровадження регіональних програм, стратегій, стратегічних планів розвитку освіти дорослих, в яких необхідно передбачити розвиток неформальної освіти як її невід'ємної складової. Підкреслено доцільність створення розгалуженої мережі закладів неформальної освіти, у тому числі й центрів освіти (і навчання) дорослих. Акцентовано увагу на взаємодоповнюваності формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих.

Ключові слова: *освіта дорослих; неформальна освіта дорослих; концепція; концепція розвитку неформальної освіти дорослих в Україні; центри освіти і навчання дорослих.*

Anischenko Olena *– Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Andragogics Department of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6145-2321
E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

CONCEPT OF DEVELOPMENT OF NON-FORMAL ADULT EDUCATION IN UKRAINE

Abstract. *The author presents the Concept of the Development of Non-Formal Adult Education in Ukraine designed on the basis of the author's work as a part of the working group having developed the project «Concepts of Adult Education Development in Ukraine» (May – September 2019). The document should contribute to: recognizing at the state, regional and community levels the individual level of importance and need for the development of non-formal adult education; the development of non-formal education as an integral part of the national education system; the support for educational initiatives of non-formal education institutions for the personal and professional growth of different categories of adults. It is emphasized that the Non-Formal Adult Education provides a purposeful process of adult education, upbringing and development through the implementation of varied educational programs, the provision of additional educational services in private and public educational institutions, public and other organizations, enterprises etc. The focus is placed on the need to ensure the conformity of the educational services*

market and the labor market, the use of non-formal and informal education resources through recognition of the results of prior learning, the dissemination of distance learning. The expediency of coordination and harmonization of educational activity of providers of educational services in the field of non-formal adult education is underlined.

The urgency of developing, approving and implementing regional programs, strategies and strategic plans for the development of adult education in which it is necessary to envisage the development of non-formal education as its integral part is substantiated. The expediency of creating an extensive network of non-formal education institutions including adult education and training centers is emphasized. The emphasis is placed on the complementarity of formal, non-formal and informal adult education.

Key words: *adult education; non-formal adult education; concept; the concept of development of non-formal adult education in Ukraine; adult education and training centers.*

Постановка проблеми, її актуальність. Неформальна освіта дорослих нерозривно пов'язана з глобалізаційними перетвореннями, розвитком людського капіталу, громадянського суспільства тощо. Неформальна освіта дорослих є складовою національних систем освіти та додатковою та/або альтернативною формою навчання щодо формальної освіти у системі освіти впродовж усього життя. Така освіта ґрунтується на засадах приватно-державного партнерства й характеризується спрямованістю на: адаптацію людини до швидкоплинних умов життя; сприяння її особистісному та професійному зростанню, самореалізації через активну громадську, волонтерську діяльність, творче самовираження у різних галузях, набуттю індивідуального соціального досвіду тощо. Неформальна освіта дорослих має на меті задоволення освітніх потреб громадян різних соціальних, професійних та інших груп. Результатом такої освіти є посилення компетентнісного потенціалу дорослих різного віку, успішність особистісно-професійної самореалізації.

Доцільність розроблення Концепції зумовлено необхідністю переосмислення концептуальних поглядів на роль, цілі, завдання та функції неформальної освіти дорослих, привернення уваги до важливих питань, пов'язаних із організаційними, змістовими, методичними та іншими аспектами освіти дорослих, забезпеченням організаційно-педагогічного, психолого-педагогічного, науково-методичного, інформаційного супроводу неформальної освіти дорослих.

Обгрунтована, розроблена й викладена у публікації «Концепція розвитку неформальної освіти дорослих в Україні» (далі – Концепція) є працею, в якій візуалізовано погляди автора щодо загальної стратегії,

ключових напрямів, основних пріоритетів державної політики, спрямованої на забезпечення можливостей щодо реалізації права дорослого населення України на неперервну освіту, завдань розвитку національної неформальної освіти дорослих, а також комплексу заходів, механізмів, що забезпечують її удосконалення як невід'ємної складової освіти впродовж життя.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти розвитку неформальної освіти дорослих висвітлено у працях українських науковців, громадських активістів і діячів (Н. Авшенюк, М. Араджионі, С. Бабушко, І. Баша [1], М. Багрінець, О. Василенко, О. Волярської, Р. Дрозда, С. Зінченко, М. Коваленко, Н. Косик, Л. Лук'янової [5], В. Молодиченка, Н. Ничкало [10], О. Огієнко, Н. Павлик, О. Пастушок, Ю. Петрушенка, С. Прийми [13], О. Пєхоти, О. Рассказової, О. Сіороз, О. Смірнова, Т. Скорик, Т. Сорочан, А. Халецької та ін.).

Важливими складовими джерельної бази дослідження стали:

- законодавчі, правові, нормативні документи України [2-4; 9; 13-14];
- концепції у сфері освіти дорослих: І) державні («Концепція реалізації державної політики у сфері професійної (професійно-технічної) освіти «Сучасна професійна (професійно-технічна) освіта» на період до 2027 року» (2019 р.); «Концепція реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих держадміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад» (2017 р.)); концепції розвитку неперервної освіти в окремих пострадянських країнах; ІІ) авторські концепції розвитку освіти дорослих, розроблені українськими й зарубіжними науковцями: «Концепція освіти дорослих в Україні» (Л. Лук'янова, 2016 р.) [6], «Концепція регіону, що навчається (Запорізька область)» (С. Прийма, 2015 р.), концепція «Неформальна освіта дорослих у Білорусі» (М. Соколова, 2019 р.) [16];
- документи і матеріали щодо розвитку неформальної освіти дорослих в Україні: «Стратегія розвитку освіти дорослих у Сколівському районі» (Львівщина) (М. Багрінець і команда, 2014 р.), «Стратегія розвитку навчання дорослих у Яворівському районі на 2014-2020 рр.» (Н. Косик і команда, 2014 р.), програма «Освіта дорослих в м. Нікополі на 2019-2021 роки» (О. Пастушок і команда, 2018 р.), керівні документи для центрів освіти дорослих (О. Пастушок, 2019 р.), стратегія освіти дорослих Бучанської ОТГ (О. Сіороз і команда, 2018 р.), інші стратегії розвитку окремих ОТГ, в яких передбачено підтримку освіти дорослих тощо;
- аналітичні та інформаційні матеріали щодо розвитку освіти дорослих в Україні: аналітична записка «Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика» (Карпенко М., 2010 р.), аналітичний огляд

«Підготовка кадрів на виробництві, неформальні кваліфікації й регульовані професії, участь у професійно-кваліфікаційній діяльності професійних асоціацій: місце й роль у Національній системі кваліфікацій» (2015 р.), «Аналітична записка (консолідована версія від 20.02.2019) щодо окремих аспектів проекту закону України «Про освіту дорослих» (у ред. від 18.11.2018 р.), аналітичний звіт «Якою має бути політика навчання дорослих в Україні?» (Р. Колишко, О. Лазоренко, 2018 р.) [20] тощо;

- міжнародні документи щодо освіти і навчання дорослих [18-19; 21-23].

Загалом на різних етапах дослідження було опрацьовано джерела понад 50 найменувань.

Аналіз джерельної бази наукового пошуку дав підстави для висновку про те, що представниками української андрагогічної науки і практики здійснено теоретичні й прикладні дослідження у сфері освіти дорослих, розроблено окремі різноформатні документи у сфері неформальної освіти дорослих. Водночас в Україні й досі не здійснюється комплексний науково обґрунтований супровід освіти дорослих, і, зокрема, неформальної освіти. Викладене вище актуалізувало доцільність розроблення «Концепції розвитку неформальної освіти дорослих» й зумовило вибір теми публікації.

Мета статті – розробити концепцію розвитку неформальної освіти дорослих в Україні, покликану сприяти створенню умов для реалізації права дорослого населення на освіту впродовж життя.

Виклад основного матеріалу дослідження. В основу публікації покладено напрацювання автора: у складі робочої групи (як співавтора) з розроблення проєкту «Концепції розвитку освіти дорослих в Україні», що пройшла широке громадське обговорення (ініціатива ГС «Українська асоціація освіти дорослих», Представництва DVV International в Україні, 2019 р.) [7-8]; як упорядника проєкту рекомендацій методологічного семінару «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (2018 р.) [15]; як співукладача «Резолюції Міжнародних Днів освіти дорослих у Запорізькій області» (6-8 жовтня 2016 р.) [11, с. 126-131], резолюції Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих в Україні «Європейський Союз – Україна: освіта дорослих» (4-6 листопада 2014 р.) та інших документів і матеріалів.

Концепцію розроблено з урахуванням положень системного, міждисциплінарного, функціонального, андрагогічного, аксіологічного, особистісно орієнтованого, суб'єкт-суб'єктного підходів.

Основні терміни і поняття: освіта впродовж життя, освіта дорослих, неформальна освіта дорослих, дорослі, що навчаються, освітні потреби, освітні послуги, центр освіти дорослих, визнання неформального та інформального навчання, особистісний і професійний розвиток,

педагогічний персонал.

Мета Концепції: сприяти створенню умов для реалізації права дорослого населення України на освіту впродовж життя, на особистісно-професійний розвиток, сприяяти подоланню бідності й зменшенню соціального розшарування населення.

Досягнення зазначеної мети зумовлює необхідність розв'язання таких завдань:

– законодавчого унормування освіти дорослих;

– створення мережі закладів неформальної освіти, діяльність яких спрямована на неперервне вдосконалення дорослих;

– вивчення ринку освітніх послуг і праці, прогнозування потреб суспільства у сфері неформальної освіти;

– забезпечення задоволення запитів дорослого населення у сфері неформальної освіти;

– створення сучасної науково-методичної, інформаційної, матеріально-технічної бази для надання послуг у сфері неформальної освіти;

– залучення висококваліфікованих фахівців (педагогічного персоналу), що надають послуги у сфері неформальної освіти.

Упровадження Концепції грунтується на таких принципах:

– доступності неформальної освіти для різних категорій дорослого населення, що реалізується шляхом упровадження дистанційного навчання, диверсифікації провайдерів освітніх послуг, розвитку освітніх технологій, в яких враховано особливості навчання дорослих, в тому числі й з особливими освітніми потребами, розвитку фінансових механізмів задоволення освітніх потреб дорослого населення;

– узгодженості державної політики у сфері освіти дорослих, і зокрема неформальної, з основними напрямами розвитку економіки, промисловості, соціального захисту, культури та інших сфер;

– індивідуалізації освітніх траєкторій, що досягається за допомогою сукупності інструментів, які забезпечують індивідуальний характер, а також різноманітність шляхів і способів здобуття освіти дорослим населенням.

Основні напрями упровадження Концепції.

Розв'язання завдань Концепції передбачає реалізацію основних напрямів розвитку неформальної освіти дорослих, викладених нижче.

І Розроблення, упровадження нормативно-правового, організаційно-управлінського забезпечення неформальної освіти дорослих. Нормативно-правове, організаційно-управлінське забезпечення неформальної освіти дорослих передбачає встановлення державних гарантій, механізмів реалізації прав і свобод людини у сфері освіти, створення належних умов для розвитку системи освіти дорослих, а також

захист прав та інтересів суб'єктів освітньої діяльності. Вони мають стати невід'ємною складовою освіти дорослих, організаційних основ і структури управленія освітою, механізмів і процедур управління якістю освіти тощо. Для цього необхідно розвязання таких завдань:

- Удосконалити проєкт Закону України «Про освіту дорослих», прийняти однойменний Закон, в якому, зокрема, неформальна освіта визнаватиметься невід'ємною складовою національної системи освіти дорослих.
- Розробити Національну стратегію розвитку освіти впродовж життя на 2020-2030 рр., в якій передбачити проведення системних заходів, спрямованих на реалізацію державної політики у сфері формальної, неформальної, інформальної освіти дорослих (загальної і професійної).
- Розробити, затвердити та впровадити регіональні програми, стратегії, стратегічні плани, концепції розвитку освіти дорослих, в яких передбачити розвиток неформальної освіти як її невід'ємної складової.
- Сприяти здійсненню поступової децентралізації освіти дорослих на основі врахування регіональних особливостей та інтересів територіальних громад, різних соціальних верств населення тощо.
- Забезпечити перехід до громадсько-державного управління освітою дорослих із урахуванням усіх видів і форм навчання дорослих у закладах як формальної,так і неформальної освіти.
- Сприяти створенню міжвідомчої Координаційної ради з питань освіти і навчання дорослих з метою об'єднання зусиль громадськості, представників різних міністерств і відомств, що розширить співпрацю, міжвідомчу взаємодію національних міністерств і відомств;
- Ініціювати створення на національному, регіональному та місцевому рівнях відділів / комітетів з управління освітою дорослих.
- Розробити, запровадити систему соціально-економічних, організаційно-управлінських та інших механізмів забезпечення підтримки національної неформальної освіти дорослих, залучати громадськість до процесу розроблення державної освітньої політики у цій сфері, до визначення переліків соціальних та інших суспільно значущих послуг.
- Розробити правові та економічні засади розширення практики соціального партнерства у неформальній освіті дорослих.
- Обгрунтувати, розробити та запровадити механізми ідентифікації, визнання, оцінювання та підтвердження результатів неформального та інформального навчання різних категорій дорослих.
- Сприяти підтримці та реалізації регіональних, муніципальних програм щодо освіти, дієвої реабілітації, оздоровлення осіб з інвалідністю, налагоджувати співпрацю влади і громади для забезпечення права на освіту людям з інвалідністю з метою їх інтеграції у суспільство.

- Надавати державну підтримку програмам і проєктам у сфері неформальної освіти і навчання дорослих, у тому числі й ініційованим закладами освіти та культури, громадськими та іншими організаціями, що опікуються освітою дорослих.
- Сприяти забезпеченню державної підтримки особистісного й професійного зростання, професійної підготовки різних категорій дорослого населення (у т. ч. й учасників військових дій, тимчасово переміщених осіб, а також осіб, які мають обмежений доступ до ринку освітніх послуг (людей з інвалідністю; сільського населення, людей з низьким рівнем доходу, у т. ч. зайнятих у соціальній бюджетній сфері); людей з сімейними обов'язками (одиноких батьків, осіб, які мають непрацездатних утримувачів та ін.), осіб старшого віку (пенсіонерів) у містах і селах; маргіналізованих груп (мігрантів, безхатніх громадян, осіб, що відбувають покарання / колишніх ув'язнених) та ін.
- Започаткувати упровадження державної статистичної звітності для оцінки стану й тенденцій розвитку неформальної освіти дорослих, що може, зокрема, стати ефективним інструментом просування ідеї необхідності визнання результатів неформального та інформального навчання.

Водночас з метою моніторингу реалізації Концепції доцільно використовувати статистичний інструментарій для організації статистичних спостережень різного рівня, й зокрема: за участю дорослого населення у неперервній освіті; за діяльністю організацій/закладів, що здійснюють освітню діяльність у сфері неформальної освіти; обстеженням робочої сили (кількість зайнятого населення, рівень зайнятості населення, кількість безробітного населення (за методологією МОП), рівень безробіття населення (за методологією МОП), кількість робочої сили; рівень участі населення у робочій силі; кількість зареєстрованих безробітних; рівень зареєстрованого безробіття; кількість вакансій).

II. Розроблення та впровадження дієвих механізмів визнання неформального та інформального навчання різних категорій дорослих. Питання стандартизації, оцінювання якості та ефективності освітніх програм, визнання неформального та інформального навчання набувають все більшої актуальності у національній і світовій освітній політиці. Практика визнання неформального та інформального навчання у різних країнах відрізняється. У розвинених країнах світу механізм визнання, сертифікації та акредитації всіх видів формальної, неформальної та інформальної освіти є невід'ємною складовою освіти впродовж життя. В європейських країнах увага приділяється й ідентифікації, і валідації, і сертифікації як формам визнання результатів неформального та інформального навчання. Водночас у вітчизняному соціогуманітарному

дискурсі саме відсутність сертифікатів вважається ключовою ознакою неформального навчання. В Україні питання визнання результатів неформального та інформального навчання певною мірою регламентується законами України «Про професійний розвиток працівників», «Про зайнятість населення». Затверджено Перелік суб'єктів підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями (зі змінами від 03.04.2018 р.).

Забезпечення визнання неформального та інформального навчання різних категорій дорослих передбачає виконання таких *пріоритетних завдань*:

- Сприяти усвідомленню на індивідуальному рівні, рівнях суспільства й держави в цілому необхідності визнання неформального та інформального навчання.
- Забезпечити право кожної людини на проходження процедури визнання неформального та інформального навчання, що має передбачати рівний доступ до такої процедури всім категоріям громадян.
- Розробити та запровадити механізми ідентифікації, визнання, оцінювання та підтвердження результатів неформального та інформального навчання різних категорій дорослих.
- Узгодити та гармонізувати освітню політику провайдерів освітніх послуг у сфері неформальної освіти і навчання дорослих.
- Розробити та запровадити порядок визнання результатів навчання за програмами короткострокових навчальних курсів, семінарів, тренінгів, заходів з обміну досвідом в Україні та за кордоном, які проводяться інститутами громадянського суспільства, закордонними та міжнародними організаціями тощо за рахунок коштів таких суб'єктів і коштів міжнародної технічної допомоги;
- Розробити та запровадити порядок визнання результатів навчання за сертифікаційними програмами у відповідних закладах освіти за кордоном, здійсненого за рахунок власних коштів тих, хто навчається.

III. Формування й розвиток ринку освітніх послуг у сфері неформальної освіти і навчання дорослих. В умовах швидкоплинних змін ринок освітніх послуг у сфері неформальної освіти і навчання дорослих стає невід'ємною складовою ринкової економіки. Ринок освітніх послуг в Україні, зокрема, характеризується скороченням мережі закладів формальної освіти, що зумовлено демографічною кризою в країні та певними обмеженнями на рівні законодавства; зростанням чисельності провайдерів освітніх послуг у сфері неформальної освіти; комерціалізацією освіти і водночас низькою платоспроможністю населення в умовах фінансової кризи.

Завдання освітньої політики у сфері неформальної освіти і

навчання дорослих неможливо зреалізувати поза ринком освітніх послуг. Суб'єкти ринку освітніх послуг, як і будь-якого іншого ринку, перебувають у стані конкуренції. Конкурентоспроможність освітніх послуг як закладів формальної, так і неформальної освіти дорослих є головним показником ефективності їх діяльності. Водночас важливого значення набувають як якісний склад педагогічного персоналу, рівень технічного забезпечення освітнього процесу, так і гнучкість навчальних планів, варіативність навчальних програм тощо, здатних забезпечити дорослим успішність розвитку компетентностей для особистісного й професійного зростання, конкурентних переваг на ринку праці тощо.

Розвиток освіти дорослих в Україні значною мірою пов'язаний з такими важливими проблемами, як відповідність ринків освітніх послуг і праці, використання ресурсів неформальної та інформальної освіти через визнання результатів попереднього навчання, поширення дистанційних форм навчання тощо (за М. Коваленко).

Формування й розвиток ринку освітніх послуг у сфері неформальної освіти дорослих передбачає виконання таких *пріоритетних завдань*:

- Започаткувати нові й продовжити розпочаті моніторингові дослідження культурно-освітніх потреб різних категорій дорослих з метою конкретизації цільових груп у неформальній освіті дорослих, з'ясування обсягу витрат на освітні послуги тощо.
- Здійснити лібералізацію ринку освітніх послуг, що сприятиме подоланню нерівності між закладами освіти різних форм власності (державними, комунальними, приватними), зокрема, у питаннях доступу до державного фінансування стейкхолдерів, а також наданню їм широкого кола повноважень у виборі стратегії власного розвитку: фінансової, освітньої, стратегії соціального партнерства тощо.
- Забезпечити доступ дорослого населення до освітніх послуг належної якості у суб'єктів освітньої діяльності у сфері неформальної освіти шляхом розширення спектру таких послуг, збільшення кількості суб'єктів надання освітніх послуг, створення відповідних умов для доброчесної конкуренції між ними.
- Підтримувати розвиток місцевих ініціатив, залучати громадські організації до управління розвитком неформальної освіти дорослих для забезпечення ефективної взаємодії між закладами неформальної освіти дорослих і ринком праці.
- Залучати громадськість до визначення переліків освітніх та інших суспільно значущих послуг, сприяти забезпеченню рівних можливостей громадським організаціям щодо участі у конкурсах на надання освітніх та інших суспільно значущих послуг.

- Створити чесне конкурентне середовище на ринку освітніх послуг, що передбачає збільшення вагомості критеріїв щодо якості освітніх програм, відповідності їх змісту наявним культурно-освітнім потребам різних категорій дорослих під час закупівлі освітніх послуг з професійного навчання, визначення виконавців замовлення на підготовку тих чи інших фахівців, підвищення кваліфікації різних категорій дорослих тощо.
- Розробити та впровадити порядок/правила здійснення освітньої діяльності у сфері неформальної освіти різних категорій дорослих, який передбачатиме рівні умови для суб'єктів надання освітніх послуг різних форм власності та вимоги до суб'єктів освітньої діяльності щодо доступності осіб з інвалідністю до освітньої інфраструктури.
- Сприяти забезпеченню доступності неформальної освіти незалежно від віку, рівня попередньої освіти, місця проживання для різних груп дорослого населення, у тому числі й вразливих груп (безробітних, осіб із обмеженими фізичними можливостями, пенсіонерів, осіб тимчасово позбавлених волі) та інших громадян, які через певні обставини не можуть бути активними учасниками соціального, економічного й культурного життя суспільства.
- Заохочувати розвиток соціального підприємництва у сфері неформальної освіти дорослих.
- Закріпити за провайдерами освітніх послуг у сфері неформальної освіти права на автономність у виборі навчальних програм і наймі персоналу.
- Ініціювати перехід на персоніфіковану модель підвищення кваліфікації фахівців із наданням дорослим можливості вибору індивідуальних освітніх програм, здійснити демонополізацію ринку підвищення кваліфікації фахівців.
- Активно впроваджувати в неформальній освіті дорослих інформаційно-комунікаційні технології, дистанційне навчання, що дозволить зробити освітні послуги більш доступними і відкриє нові перспективи для всіх суб'єктів ринку освітніх послуг.
- Розробити і запровадити систему зовнішнього та внутрішнього моніторингу оцінювання якості надання освітніх послуг у сфері неформальної освіти дорослих.

IV. Створення, розширення мережі центрів освіти і навчання дорослих. Центри освіти і навчання дорослих є осередками соціальної інтеграції громадян, які пропонують широкий спектр освітніх послуг у громадах, сприяють зайнятості й самозайнятості населення, посиленню конкурентоспроможності регіонів тощо. В умовах суспільства, зорієнтованого на гуманістичні й демократичні цінності, необхідно створювати умови для розвитку освітніх ініціатив у сфері неформальної

освіти дорослих, що сприяє забезпеченню гарантій щодо права кожного громадянина/громадянки на неперервне навчання упродовж усього життя. Створення та розширення мережі центрів освіти і навчання дорослих зумовлює доцільність і необхідність виконання таких пріоритетних завдань:

- Створити сприятливі умови для задоволення потреб різних категорій дорослих в отриманні доступних освітніх, профорієнтаційних та інших послуг високої якості.
- Сприяти створенню сприятливих умов для розвитку неформальної освіти різних категорій дорослих у регіонах шляхом консолідації зусиль роботодавців, профспілок, закладів формальної і неформальної освіти, інститутів громадянського суспільства, у тому числі й громадських організацій тощо, які здійснюють освітню діяльність у сфері освіти дорослих.
- Розробити рекомендації щодо створення у регіонах України центрів освіти дорослих.
- Упровадити у територіальних громадах різні моделі центрів освіти дорослих, університетів третього віку, народних університетів тощо.
- Створити розгалужену мережу закладів неформальної освіти, у тому числі й центрів освіти (освіти і навчання) дорослих (як самостійних, так і при закладах освіти і культури, культурно-просвітницьких інституціях тощо), та сприяти її розширенню на основі результатів аналізу стану забезпечення населення такими закладами, а також аналізу культурно-освітніх потреб різних категорій молоді та дорослих.
- Забезпечити реалізацію індивідуальних освітніх траєкторій (маршрутів) дорослих у закладах неформальної освіти.
- Посилити інклюзивність неформальної освіти дорослих, налагоджувати співпрацю органів державної влади й місцевого самоврядування, громадських організацій для забезпечення права на освіту людям з інвалідністю з метою інтеграції осіб з інвалідністю в суспільство.
- Сприяти зайнятості населення, запобіганню масового безробіття шляхом залучення дорослих до опанування програм особистісного й професійного розвитку у центрах освіти дорослих, надання послуг і консультацій роботодавцям щодо запровадження випереджувального навчання фахівців, яким загрожує звільнення тощо.
- Розробити та затвердити «Примірне положення про заклад неформальної освіти (центр освіти/центр освіти і навчання дорослих)», «Концепцію діяльності центру освітидорослих» та інші керівні документи у цій сфері (примірні посадові інструкції: керівника структурного підрозділу організації, відповідального за освіту і навчання дорослих, керівника центру освіти дорослих, менеджера центру освіти дорослих тощо).

- Сприяти розвитку громад і регіонів, що навчаються, розширенню Української мережі міст, що навчаються.

V. Розроблення та впровадження науково-методичного, інформаційного супроводу неформальної освіти дорослих, здійснення професіоналізації педагогічного персоналу закладів неформальної освіти. На ефективність неформальної освіти дорослих, що реалізується на рівні конкретного закладу з надання відповідних освітніх послуг, спрямованих на розвиток компетентнісного потенціалу дорослих, впливає широкий спектр факторів. Серед них важливу роль відіграють кадрове забезпечення (педагогічний персонал, якість його підготовки), різноманітність та якісні характеристики розроблених і впроваджених програм, ступінь розвитку навчально-матеріальної бази, що має відповідати сучасним вимогам андрагогічно орієнтованого навчального процесу, науково-методичне, інформаційне забезпечення навчального тощо. З метою забезпечення ефективності впровадження науково-методичного, інформаційного супроводу неформальної освіти дорослих, і професіоналізації педагогічного персоналу закладів неформальної освіти доцільно розв'язання таких завдань:

- Здійснити розроблення та впровадження різноманітних форм, технологій, підходів, процедур, заходів, спрямованих на посилення освітнього потенціалу закладів неформальної освіти дорослих.
- Спрямовувати діяльність науковців, педагогів-практиків, представників громадських організацій на обґрунтування науково-методичних, концептуальних засад розвитку неформальної освіти дорослих з урахуванням національних особливостей, створення соціально зорієнтованих програм розвитку освіти різних категорій дорослих.
- Запровадити інноваційні моделі навчання дорослого населення з урахуванням національного й зарубіжного досвіду.
- Розробити рекомендації щодо процедури відбору педагогічного персоналу для роботи у закладах неформальної освіти.
- Поширювати досвід закладів формальної і неформальної освіти, громадських та інших організацій з розроблення й упровадження програм особистісно-професійного розвитку дорослих.
- Сприяти розробленню програм з розвитку професійної компетентності педагогічного персоналу закладів неформальної освіти дорослих, посилення мотивації до роботи з дорослими, розвитку інтелектуального лідерства та соціальної активності.
- Започаткувати професійну підготовку андрагогів як окремий напрям підготовки фахівців у галузі освіти дорослих на рівні спеціалізації, розробити державний освітній стандарт вищої освіти за спеціальністю «Андрагог», галузеві стандарти для напряму «освіта дорослих» із

урахуванням специфіки педагогічних і непедагогічних спеціальностей;

- Створити інформаційні платформи з надання інформаційно-освітніх послуг різним категоріям дорослих з питань навчання, а також ресурсні центри для дорослих (на державному й регіональному рівнях).
- Сприяти розвитку системи інформаційного забезпечення неформальної освіти дорослих, і зокрема соціальної реклами, використанню ресурсів соціальних мереж, контекстної реклами, цільових інформаційних сервісів тощо.
- Популяризувати успішні практики (успішний досвід) неформальної освіти дорослих у національних і регіональних засобах масової інформації, сприяти впровадженню у засобах масової інформації, насамперед на телебаченні, соціальної реклами щодо актуальності, важливості неформальної освіти як складової освіти впродовж життя, а також відповідних пізнавальних програм для дорослих осіб різного віку, що сприятиме підвищенню рівня поінформованості щодо можливостей неформальної освіти та розширенню кола дорослих осіб, що навчаються; підтримувати регіональні програми з популяризації загальної і професійної неформальної освіти дорослих у місцевих ЗМІ.
- Залучати волонтерів до просвітницької роботи, популяризації ідей і досвіду неформальної освіти і навчання дорослих.
- Популяризувати досвід волонтерства, соціального підприємництва в сфері неформальної освіти і навчання дорослих, історії успіху громадян – учасників програм неформальної освіти дорослих тощо.
- Розширити напрями наукових досліджень з неформальної освіти дорослих, особистісного й професійного розвитку фахівців, зокрема й педагогічного профілю, в Україні та зарубіжжі, інтенсифікувати наукові дослідження у сфері освіти і навчання дорослих тощо.
- Залучати інвестиції до реалізації проектів з неформальної освіти і навчання дорослих в освітній, культурній, науковій та інших сферах, надавати державну підтримку науковим дослідженням у сфері неформальної освіти і навчання дорослих.
- Посилити увагу до публікаційної діяльності у сфері неформальної освіти і навчання дорослих, розвитку громадянського суспільства, а також регіонів, що навчаються.

Строки реалізації Концепції.

Реалізація Концепції відбуватиметься в три етапи впродовж 2020-2025 рр.:

І етап (2020–2021 рр; ІІ етап (2022-2023 рр.); ІІІ етап (2024-2025 рр.). Для упровадження/реалізації Концепції розробляється відповідний План заходів. План заходів розробляється й затверджується для кожного етапу реалізації Концепції.

Очікувані результати. Упровадження Концепції сприятиме здійсненню комплексної державної політики у сфері неформальної освіти різних категорій дорослих як складової неперервної освіти і дасть змогу:

- забезпечити/створити умови для визнання на рівні держави, регіонів і громад, індивідуальному рівні важливості, нагальності розвитку неформальної освіти дорослих й усвідомлення необхідності розбудови неформальної освіти дорослих як невід'ємної складової освіти впродовж життя;
- цілеспрямовано, системно розвивати ціннісне ставлення дітей, молоді та дорослих до неформальної освіти, поширювати досвід волонтерства, соціального підприємництва в сфері освіти дорослих, популяризувати історії успіху громадян – учасників програм неформальної освіти дорослих тощо;
- сприяти соціалізації громадян, покращенню якості життя шляхом підвищення освітнього й загальнокультурного рівня дорослого населення, в тому числі й вразливих категорій, формуванню функціональної грамотності дорослого населення;
- створити додаткову інвестиційну привабливість регіонів шляхом посилення рівня розвитку людського, соціального капіталу;
- створити сучасну цілісну національну систему освіти дорослих на основі інтеграції її формальної, неформальної та інформальної складових із ефективним законодавчим, нормативно-правовим, організаційно-управлінським забезпеченням;
- забезпечити якість і неперервність навчання різних категорій дорослих і запровадити належну систему оцінювання й моніторингу якості надання освітніх послуг у сфері неформальної освіти;
- створити належні умови для реалізації права дорослих на особистісний і професійний розвиток на засадах рівності без проявів дискримінації, у тому числі й за ознакою інвалідності;
- створити умови для доброчесної конкуренції серед суб'єктів надання освітніх послуг для дорослих у сфері формальної і неформальної освіти;
- розширити спектр освітніх послуг у сфері неформальної освіти дорослих, збільшити кількість суб'єктів надання таких послуг шляхом залучення суб'єктів різної форми власності;
- посилити роль неформальної освіти дорослих у житті людини, розробити та впровадити дієві механізми визнання результатів неформального та інформального навчання різних категорій дорослих;
- запровадити дієві механізми здійснення неформальної освіти різних категорій молоді та дорослих, що сприятиме розвитку їх компетентнісного потенціалу, конкурентоспроможності на ринку праці.

Обсяг фінансових, матеріально-технічних і трудових ресурсів. Фінансування заходів щодо реалізації Концепції здійснюється за рахунок коштів державного й місцевих бюджетів, а також міжнародної технічної допомоги та інших, не заборонених законодавством, джерел. Потреби в коштах на реалізацію Концепції та обсяги матеріально-технічних, трудових ресурсів уточнюються щороку з урахуванням можливостей державного і місцевих бюджетів на відповідний рік та фактичного виконання завдань за підсумками попередніх періодів.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Розроблена Концепція стане підґрунтям для прийняття Закону України «Про освіту дорослих», окремих підзаконних актів у сфері формальної і неформальної освіти дорослих, розроблення плану подальших заходів щодо освіти дорослого населення. Перспективним напрямом досліджень є порівняльний аналіз зарубіжних концепцій і стратегій розвитку освіти дорослих.

Список використаних джерел

1. Баша, І.М. Маркетингові дослідження на ринку освітніх послуг: дис... канд. екон. наук: 08.00.04. КНЕУ ім. Вадима Гетьмана. К., 2015. 237 с.
2. Закон України «Про місцеве самоврядування в Україні» (1997) від 21.05.1997 № 280/97-ВР (зі змінами та доповненнями). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/280/97-%D0%B2%D1%80
3. Закон України «Про освіту» (2017) від 05.09.2017 № 2145-VIII (зі змінами та доповненнями). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19
4. Закон України «Про професійний розвиток працівників» (2012) від 12.01.2012 №4312-VI (зі змінами та доповненнями). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17
5. Лук'янова, Л.Б. (2017). Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. ГС «Українська асоціація освіти дорослих». К.: ТОВ «ДКС-Центр». 147 с.
6. Лук'янова, Л.Б. (2016). Концепція розвитку освіти дорослих в Україні (друге видання). ІПООД НАПН України. К. : ТОВ «ДКС-Центр». 24 с.
7. Лук'янова, Л.Б., Аніщенко, О.В., Москаленко, А.М. (2019). Концепція розвитку освіти дорослих в Україні. Проєкт (рукопис). ГС «Українська асоціація освіти дорослих». К. 35 с. URL: http://www.uaod.org.ua/
8. Національний круглий стіл з питань законодавчого забезпечення освіти дорослих в Україні (5 листопада 2019 р., м. Київ). URL: http://ipood.com.ua/novini/naconalniy-krugliy-stl-z-pitan-zakonodavchogo-zabezpechennya-rozvitku-osvti-doroslih-v-ukran/
9. Національний план дій щодо зайнятості молоді – 2025 (2018).

URL: http://careerhub.in.ua/wp-content/uploads/2018/11/NAP-2025.pdf

10. Ничкало, Н.Г. (2018). Перспективи розвитку освіти дорослих в Україні (післямова). *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*ю. Зб. наук. статей [кол. авторів]; за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. К.: Знання України, С. 602-606.

11. Освіта дорослих – регіональний розвиток: досвід, виклики, стратегії. (2017). *Зб. матеріалів Форуму до Міжнародних днів освіти дорослих у Запорізькій області*. (м. Запоріжжя, 6 жовтня 2016 р.) [кол. авторів]. Мелітополь: Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького. 142 с.

12. Прийма, С.М. (2015).Тенденції розвитку систем відкритої освіти дорослих в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Вип. 2. С. 51-60.

13. Про затвердження Національної стратегії у сфері прав людини (2015). Указ Президента України від 25.08.2015 р. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/501/2015

14. Про затвердження «Порядку видачі ваучерів для підтримання конкурентоспроможності осіб на ринку праці» (2013) Постанова Кабінету Міністрів України від 20 березня 2013 р. № 207. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/207-2013-%D0%BF/paran48

15. Рекомендації методологічного семінару «Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи» (2018). (15 листопада 2018 р., м. Київ). Проект. Наук. ред. Лук'янова Л.Б., Ничкало Н.Г.; упорядн. Аніщенко О.В.; НАПН України. К.: НТУ, 2018. 12 с. URL: http://lib.iitta.gov.ua/712507/

16. Соколова, М. (2019). Концепция «Неформальное образование взрослых в Беларуси. Повестка дня: материалы для обсуждения». Минск: Медисонт. 68 с.

17. Стратегія державної політики з питань здорового та активного довголіття населення на період до 2022 року (2018). Розпорядження Кабінету Міністрів України від 11 січня 2018 р. № 10-р. URL: https://www.kmu.gov.ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-derzhavnoyi-politiki-z-pitan-zdorovogo-ta-aktivnogo-dovgolittya-naselennya-na-period-do-2022-roku

18. A Memorandum of Lifelong Learning. COMMISSION STAFF WORKING PAPER (2010). Brussels. 30.10.2000. SEC(2000) 1832. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.

19. An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe (2015) https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c8c38dc9-89d0-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-en

20. Lazorenko, O., Kolysko, R. What adult learning policy should be in Ukraine? Brief Policy Research Report (2019). К. 7 p. https://www.civic-

synergy.org.ua/wp-content/uploads/2018/04/What-adult-learning-policy-should-be-in-Ukraine.pdf

21. Roadmap for implementing a system for validation of non-formal and informal learning in the former Yugoslav republic of Macedonia. Ministry of Education and Science and Centre for Adult Education. Elaborated in cooperation with ETF 09.05.2016. http://mrk.mk/wp-content/uploads/2015/05/VNFIL-Roadmap_angl-1.pdf

22. Statement by the European Association for the Education of Adults (EAEA) on the European Commission's communication on rethinking education. URL: http://www.eaea.org/media/news/2013/february/eaea_ statement_ rethinkingeducation.pdf.

23. Study on Analysis of Adult Learning Policies and their Effectiveness in Europe (2014) Consultation Document European Commission (DG EAC 16 June 2014). http://omk-obrazovanje.gov.rs/wp-content/uploads/2015/02/Study-on-Analysis-of-Adult-Learning-Policies-and-their-Effectiveness-in-Europe-Consultation-Document-doc-15.pdf

References (translated and transliterated)

1.Basha I.M. Marketing research in the market of educational services: dys... kand. ekon. nauk: 08.00.04. KNEU im. V. Hetmana. K., 2015. 237 s. (in Ukrainian)

2.The Law of Ukraine «On Local Self-Government in Ukraine» (1997) vid 21.05.1997 № 280/97-VR (zi zminamy ta dopovnenniamy). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/ru/280/97-%D0%B2%D1%80 (in Ukrainian)

3.Law of Ukraine «On Education» (2017) vid 05.09.2017 № 2145-VIII (zi zminamy ta dopovnenniamy). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (in Ukrainian)

4.Law of Ukraine «On Professional Development of Employees» (2012) vid 12.01.2012 №4312-VI (zi zminamy ta dopovnenniamy). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17 (in Ukrainian)

5.Lukyanova, L.B. (2017). Legislative Support for Adult Education: Foreign Experience. HS «Ukrainska asotsiatsiia osvity doroslykh». K. : TOV «DKS-Tsentr». 147 s. (in Ukrainian)

6.Lukyanova, L.B. (2016). Adult education conception in Ukraine (II Edition). IPOOD NAPN Ukrainy. K. : TOB «DKS-Tsentr». 24 s. (in Ukrainian)

7.Lukyanova, L.B., Anischenko, O.V., Moskalenko, A.M. (2019). Adult education conception in Ukraine. Proiekt (rukopys). HS «Ukrainska asotsiatsiia osvity doroslykh». K. 35 s. URL: http://www.uaod.org.ua/ (in Ukrainian)

8.National seminar on Adult Education Legislative Support in Ukraine. (2019). (5 lystopada 2019 r., m. Kyiv). URL: http://ipood.com.ua/novini/naconalniy-krugliy-stl-z-pitan-zakonodavchogo-zabezpechennya-rozvitku-osvti-doroslih-v-ukran/ (in Ukrainian)

9.National Youth Employment Action Plan – 2025 (2018). URL: http://careerhub.in.ua/wp-content/uploads/2018/11/NAP-2025.pdf (in Ukrainian)

10. Nychkalo, N.G. (2018). Prospects for the development of adult education in Ukraine (afterword). *Kontseptualni zasady rozvytku osvity doroslykh: svitovyi dosvid, ukrainski realii i perspektyvy*: zb. nauk. statei [kol. avtoriv]; za red. Kremenia V.H., Nychkalo N.H.; ukl. Anishchenko O.V., Lukianova L.B. K.: Znannia Ukrainy. S. 602-606. (in Ukrainian)

11. Education of adults is regional development: experience, challenges, strategies. (2017). *Zbirnyk materialiv Forumu do Mizhnarodnykh dniv osvity doroslykh u Zaporizkii oblasti*. (m. Zaporizhzhia, 6 zhovtnia 2016 r.) [kol. avtoriv]. Melitopol: Vyd-vo MDPU im. B. Khmelnytskoho. 142 s. (in Ukrainian)

12. Pryima, S.M. (2015). The tendencies of the open adult education systems development in Ukraine. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. Vyp. 2. S. 51-60. (in Ukrainian)

13. On the approval of the National Human Rights Strategy (2015). Ukaz Prezydenta Ukrainy vid 25.08.2015 r. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/501/2015 (in Ukrainian)

14. On Approval of the «Procedure for Issuing Vouchers for Maintaining the Competitiveness of persons at the market of labour». (2013). Postanova Kabinetu Ministriv Ukrainy vid 20 bereznia 2013 r. № 207. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/207-2013-%D0%BF/paran48 (in Ukrainian)

15. Recommendations of the Methodological Seminar «Conceptual Foundations of Adult Education Development: World Experience, Ukrainian Realities and Prospects» (2018). (15 lystopada 2018 r., m. Kyiv). Proekt. Nauk. red. Lukianova L.B., Nychkalo N.H.; uporiadn. Anishchenko O.V.; NAPN Ukrainy. K.: NTU, 2018. 12 s.URL: http://lib.iitta.gov.ua/712507/ (in Ukrainian)

16. Sokolova, M. (2019). The concept of «Non-formal adult education in Belarus. Agenda: discussion materials». Mynsk: Medysont. 68 s. (in Russian)

17. State policy strategy for healthy and active longevity … 2022. (2018). Skhvaleno rozporyadzhennyam Kabinetu ministriv Ukrayiny № 10-r vid 11 sichnya 2018 r. URL: https://www.kmu.gov.ua/ua/npas/pro-shvalennya-strategiyi-derzhavnoyi-politiki-z-pitan-zdorovogo-ta-aktivnogo-dovgolittya-naselennya-na-period-do-2022-roku (in Ukrainian)

18. A Memorandum of Lifelong Learning. COMMISSION STAFF WORKING PAPER (2010). Brussels. 30.10.2000. SEC(2000) 1832. URL: http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf. (in English)

19. An in-depth analysis of adult learning policies and their effectiveness in Europe (2015) https://publications.europa.eu/en/publication-detail/-/publication/c8c38dc9-89d0-11e5-b8b7-01aa75ed71a1/language-en (in English)

20. Lazorenko, O., Kolysko, R. What adult learning policy should be in Ukraine? Brief Policy Research Report (2019). K. 7 p. https://www.civic-synergy.org.ua/wp-content/uploads/2018/04/What-adult-learning-policy-should-be-in-Ukraine.pdf (in English)

21. Roadmap for implementing a system for validation of non-formal and

informal learning in the former Yugoslav republic of Macedonia. Ministry of Education and Science and Centre for Adult Education. Elaborated in cooperation with ETF 09.05.2016. http://mrk.mk/wp-content/uploads/2015/05/VNFIL-Roadmap_angl-1.pdf (in English)

22. Statement by the European Association for the Education of Adults (EAEA) on the European Commission's communication on rethinking education. URL: http://www.eaea.org/media/news/2013/february/eaea_statement_ rethinking education.pdf. (in English)

23. Study on Analysis of Adult Learning Policies and their Effectiveness in Europe (2014) Consultation Document European Commission (DG EAC 16 June 2014). http://omk-obrazovanje.gov.rs/wp-content/uploads/2015/02/Study-on-Analysis-of-Adult-Learning-Policies-and-their-Effectiveness-in-Europe-Consultation-Document-doc-15.pdf (in English)

УДК 374:[338.48-6:001.89]
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.39-55

Лазаренко Наталія Іванівна *– кандидат педагогічних наук, професор, ректор Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3556-8849
E-mail: lazarenkoni2@gmail.com

Коломієць Алла Миколаївна *– доктор педагогічних наук, професор, проректор з наукової роботи Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-0536-0147
E-mail: allakolomiec2@gmail.com

Громов Євген Володимирович *– кандидат педагогічних наук, начальник аналітично-організаційного відділу Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0234-606X
E-mail: vdpu2004@i.ua

НАУКОВИЙ ТУРИЗМ ЯК ІНСТРУМЕНТ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОРОСЛИХ

Анотація. *Авторами обгрунтовано актуальність досліджуваної проблеми. Автори статті дискутують щодо сучасних тенденцій розвитку Європейської системи освіти в ракурсі освіти дорослих; розглядають спектр пропозицій з боку країн Європи щодо участі фахівців*

у програмах наукового туризму; визначають сучасний стан та можливості наукового туризму для професійного вдосконалення викладачів педагогічних університетів; окреслюють перспективи щодо залучення іноземних колег до участі у програмах наукового туризму на базі вітчизняних освітньо-наукових інституцій. Доведено, що науковий туризм є однією з найефективніших форм вивчення європейського досвіду. Нову інформацію, знання та вміння, здобуті під час наукових подорожей, викладачі педагогічних університетів мають активно використовувати у подальшій практичній професійній діяльності. Автори вважають, що Україна має значний потенціал у сфері наукового туризму за умови здійснення певних кроків, що сприятимуть розвитку інфраструктури, презентації наукових та освітніх здобутків, заохочення університетів і науково-дослідних центрів до інтенсифікації міжнародного наукового співробітництва.

Ключові слова: *заклади вищої освіти, міжнародна співпраця, науковий та освітній туризм, освіта дорослих, педагогічний університет, підвищення професіоналізму*.

Lazarenko Natalia *– Candidate of Pedagogical Sciences, Professor, Rector of Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-3556-8849
E-mail: lazarenkoni2@gmail.com

Kolomiiets Alla *– Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Vice-Rector in Scientific Activity at Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University*
ORCID ID: *https://orcid.org/*0000-0003-0536-0147
E-mail: allakolomiec2@gmail.com

Gromov Ievgen *– Candidate of pedagogical Sciences, Head of Research and Development Department at Vinnytsia Mykhailo Kotsiubynsky State Pedagogical University*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-0234-606X
E-mail: vdpu2004@i.ua

SCIENTIFIC TOURISM AS A TOOL OF ADULT PROFESSIONAL DEVELOPMENT

Abstract. *The authors substantiate the relevance of the researched problem. The authors discuss the main tendencies in the European education system development within the scope of adult education; consider the*

propositions from the European countries concerning the scientific tourism programs; determine the modern state and possibilities of the scientific tourism in the process of professional improvement of the pedagogical universities' teachers; they outlined the perspectives of involving the foreign colleagues in scientific tourism programs on the basis of the Ukrainian educational institutions.

The authors also state that for effective training the pedagogical universities' teachers must be familiarized with the progressive experience of the future teachers' training in the European Union. The scientific tourism has been declared one of the most effective forms of the European experience study. The authors emphasize on the fact that the new information, knowledge, and skills, obtained during the scientific tours, must be actively used by pedagogical university teachers in their further practical professional activities. Therefore the use of the European experience will significantly accelerate the move of the Ukrainian pedagogical education towards the European standards.

It has been concluded that a considerable number of measures and steps must be undertaken as an adequate response to the world trend of students' and teachers' academic migration, and for attracting the representatives of other international scientific communities to the Ukrainian higher educational institutions. The main task is to conduct numerous promotional events presenting our scientific and educational achievements. It is also necessary to develop the infrastructure and encourage the activities of institutes, universities, research centers, aimed at educational and scientific international cooperation.

Key words: *adult education, international cooperation, higher education establishments, pedagogical university, professionalism improvement, scientific tourism.*

Постановка проблеми, її актуальність. У сучасному світі інтеграційні процеси охоплюють усе більшу кількість держав. У цьому відношенні Євросоюз є не лише одним із перших інтеграційних об'єднань, а найуспішнішим. Тому в багатьох країнах спостерігаємо зростання наукового й громадського інтересу до феномену європейської інтеграції, виявлення її сутності, визначення ступеня впливу на різні сфери життя окремих держав, зокрема й на освітню сферу, оскільки освіта в будь-якій державі залишається основним чинником її стійкого розвитку.

Після ратифікації Угоди про асоціацію між Україною та ЄС (з 1 вересня 2017 р.) Європейська інтеграція ставить перед системою освіти України нові виклики [4]. Європейський Союз зі своїми макроекономічними, макро-фінансовими, макро-технологічними, макро-політичними, макро-культурними вимірами визначає специфіку, динаміку, кордони, домінанти,

критерії та закони європейського ринку праці, який є полем реалізації особистості, об'єкта і суб'єкта освітнього процесу. Тому Європейський Союз стає виразником об'єктивно необхідних, системоутворювальних освітніх принципів, закономірностей і норм [3, с. 59].

В Україні, як і в усіх європейських країнах, освіта також вважається вирішальним чинником культурного прогресу держави й розвитку людських ресурсів. Урядова політика спрямована на приєднання країни до Євросоюзу. Відповідно до цією мети Україна приймає і буде повною мірою використовувати досягнення законодавства ЄС у галузі «Освіта та професійне навчання». Участь України в цьому процесі допоможе домогтися рівноправного становища українських закладів вищої освіти і фахівців не лише в європейському, а й у світовому співтоваристві, розв'язати проблему визнання українських дипломів і зміцнити позиції фахівців на ринку праці.

Проте на практиці спостерігаємо чимало суперечностей, проблем і навіть парадоксів у системі вищої освіти України, що значно гальмують процес її інтеграції в європейський освітній і науковий простір. Реформування вищої та післядипломної освіти, її поступова стандартизація відповідно до світових тенденцій і європейських вимог здійснюється дуже повільно, оскільки перетинаються, стикаються соціальні, економічні та політичні проблеми; не відбувається належним чином модернізація системи вищої професійної освіти та освіти дорослих; не повною мірою вивчається та використовується європейський досвід їхньої організації. Тому необхідною є інтенсифікація міжнародного співробітництва українських та європейських освітніх закладів. Однією із найефективніших форм такої співпраці є освітній і науковий туризм.

Мета статті – вивчити сучасний стан і визначити можливості освітнього та наукового туризму для підвищення професійного рівня викладачів українських педагогічних університетів, а також окреслити наявні умови та перспективи організації наукового туризму для закордонних колег. У дослідженні використано такі *методи*: дескриптивний аналіз визначень і суті поняття наукового та освітнього туризму; порівняльний аналіз освітнього та наукового туризму в Україні та за кордоном; кількісний та якісний аналіз актуальних пропозицій країн Європи щодо програм наукового стажування викладачів вищої школи; аналіз розширення спектру функцій викладача об'єднаної Європи; спостереження за професійною діяльністю викладачів в умовах європейської інтеграції; опитування викладачів щодо чинників вибору місця наукового туризму; прогнозування можливостей організації наукового туризму в українських університетах для закордонних колег.

Теоретичною основою дослідження стали Закон України «Про

вищу освіту» (2014), Педагогічна Конституція Європи (2013), Стратегія розвитку Національної академії педагогічних наук України на 2016-2022 роки (2016), Положення про підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів (2013), а також результати наукових досліджень європейських вчених, що стосуються визначення сутності й особливостей організації наукового та освітнього туризму в Європі (Brent, 2003; Laarman & Perdue, 1980; Holbrook & Hirschman, 1982; Ilyina & Mieczkowski, 1992; Kujawinski, 2018; Laing, 2010; Pichlerová, 2007; Molokacova & Molokac, 2011; Bourlon & Torres, 2016; Ivanov & Tashlai, 2014).

Аналіз останніх досліджень. Формування міжнародного ринку освітніх послуг і його розвиток на початку XXI століття призвели до злиття двох самостійних галузей економіки – освіти й туризму. У структурі ринку туристичних послуг виокремився самостійний напрям – міжнародний освітній туризм, особливістю якого є масовість, а не елітарність.

Різні аспекти взаємодії туристичного бізнесу з освітніми установами, позитивні ефекти від такої взаємодії та перспективні напрями розвитку освітнього туризму у XXI столітті представлені в колективній монографії Брента, Карра та Купера «*Managing educational tourism*» [7, с. 146]. Вчені зокрема зазначають, що завдяки освітньому туризму людина отримує нові знання, корисний досвід, підвищує свою кваліфікацію, розширює ділові контакти, пізнає звичаї та культуру місцевого населення. Освітні тури дозволять людям більш шанобливо ставитися один до одного, поважати й цінувати всі країни. Освітній туризм тут визначається як «поїздки окремих індивідів або їх груп у певні регіони і країни з метою отримання освітніх послуг за визначеними програмами». Отримання подібних освітніх послуг підвищує цінність людини як професіонала на ринку праці. Дослідники виокремлюють такі ознаки освітнього туризму: подорож, упродовж якої мандрівник навчається в певній сфері; подорож, у якій освіта є головною метою; доходи від освітнього туризму йдуть на підтримку економіки країни; завдяки розвитку освітнього туризму з'являються нові робочі місця; освітній туризм є допоміжним засобом для розвитку суспільства.

Поєднання освіти й відпочинку за кордоном робить освітній туризм усе більше затребуваним. Хороші комерційні результати стимулюють різноманітність і якість пропозицій на ринку міжнародних освітніх послуг. Проаналізувавши такі явища, як міжнародна академічна мобільність, освітні й наукові туристичні поїздки, ми прийшли до висновку, що міжнародний освітній туризм нині розвивається з урахуванням специфіки академічних обмінів у галузі освіти з опорою на розвинену інфраструктуру туристичної галузі.

Освітній туризм охоплює навчальні поїздки з метою вивчення іноземної мови, тих чи інших загальноосвітніх/спеціальних предметів; ознайомлювальні поїздки до установ, організацій, підприємств; участь у семінарах, конференціях, з'їздах, конгресах, творчих майстернях і майстер-класах, метою яких є обмін досвідом й отримання нової професійно важливої інформації; екскурсійно-ознайомчі подорожі по різних містах, природних зонах і країнах [1, с. 203].

Виклад основного матеріалу дослідження. Термін «науковий туризм» уперше з'явився 1980 р. у роботі Яна Лаармана та Річарда Перд'ю «*Tropical Science and Tourism: The Case of OTS in Costa Rica*», де науковий туризм, протиставлявся звичайній науковій експедиції та визначався як «цілеспрямована робота дослідника в іншій країні без використання належного технічного оснащення» [12, с. 33].

У 1982 р. Моріс Холбрук, Елізабет Хіршман у роботі «*The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies, Feelings, and Fan*» зробили спробу розглянути феномен наукового туризму з точки зору теорії споживання, зазначаючи, що «науковий турист» (дослідник, науковець, викладач) не лише споживає туристичний досвід, відвідуючи (одноосібно або колективно) закордонні університети, дослідницькі центри, лабораторії, інші цікаві з наукової точки зору місця. Він також вимагає, щоб здобутий туристичний досвід і пов'язані з ним конкретні туристичні послуги відповідали його найкращим очікуванням. Тобто, «науковий турист» є не лише споживачем пізнавального досвіду, а й активним учасником, що безпосередньо впливає на організацію процесу пізнання [8, с. 137].

Дослідники І. Ільїна та З. Мечковський у статті «*Developing scientific tourism in Russia*» взагалі трактують науковий туризм як «спосіб отримання нових знань і практичних навичок без суттєвих фінансових витрат» [9, с. 329].

Публіцист і популяризатор науки Пітер Куявінський у статті для *The New York Times «Colliders, Sundials and Wonder: When Science Is Your Destination»* називає науковий туризм «специфічною формою туризму, що має відношення до наукової практики та приносить зиск не лише науці, а й туристичній галузі, адже статті (роботи), написані за результатами такої туристичної подорожі, мають не лише наукову цінність, а й активно сприяють популяризації місць (країн, міст, університетів), які відвідали туристи-дослідники» [11].

Визначення наукового туризму представлено в роботі Дж. Ліанг «*Science Tourism: Exploring the Potential for Astrobiology Funding and Outreach*». На думку науковця, «успішний науковий туризм не лише містить усі атрибути звичайного туризму, а й висуває підвищені вимоги до рівня «обслуговуючого персоналу» (гідів, лекторів, наукових співробітників)

і технічного забезпечення наукового туру [13, с. 5047].

Схожої думки дотримується Магдалена Піклерова, стверджуючи в статті «*Scientific Tourism Development in the Slovak Carpathians*», що «в основі наукового туризму лежить задоволення дозвіллєвих, культурних та освітніх потреб індивіда або групи людей, зацікавлених у певній науковій проблематиці». Дослідниця впевнена, що головними складовими частинами наукового туризму є, по-перше, високо кваліфіковані наставники, експерти, які дають зрозумілі та вичерпні пояснення щодо проблематики наукового туру; по-друге, добре налагоджена туристична та наукова інфраструктура, починаючи від трансферу, поселення і харчування, закінчуючи сучасним науковим обладнанням, програмно-методичним забезпеченням (включаючи мультимедійні засоби та різноманітну наочність), репрезентативністю й доступністю курсів, програм, екскурсій тощо [15, с. 252].

Л. Молокачова та С. Молокач у своїй праці «*Scientific Tourism: Tourism in Science or Science in Tourism?*» стверджують, що наукові туристи використовують найсучаснішу аудіовізуальну та комп'ютерну техніку для проведення лекцій, занять, семінарів, а серед наукових туристів часто можна зустріти не лише вчених-дослідників, а й викладачів, вчителів, аспірантів і магістрантів, які зацікавлені в програмах міжнародного наукового стажування. «Отримані під час наукового туристичного туру нові знання, навички, інформацію вони активно використовують у подальшій практичній професійній діяльності, таких чином науковий туризм набуває статусу туризму освітнього» [14, с. 43].

На нашу думку, найбільш точне й універсальне визначення цього терміну пропонують Фаб'єн Бурлон і Робінсон Торрес у статті «*Scientific tourism, a tool for tourism development in Patagonia*», зазначаючи, що «науковий туризм – це своєрідна ніша в межах альтернативних форм туризму, що поєднує в собі особливості культурно-дозвіллєвого, рекреаційного, пригодницького, експериментального й освітнього туризму. Це різновид, який не лише генерує, але й розповсюджує (через публікації, звіти, статті) набуті туристами враження, досвід, задоволення, знання та навички, а тому є більш продуктивним і привабливим, у порівнянні із багатьма традиційними формами туризму» [6].

Отже, минуло майже 40 років з моменту появи, а термін й досі не отримав єдиного офіційного визначення і, відповідно до різних наукових джерел, може набувати різних трактувань. Проаналізувавши найбільш поширені варіанти, ми дійшли висновку, що всі вони, так чи інакше, визначають науковий туризм як різновид звичайного туризму, що здійснюється відповідно до певного наукового завдання, пов'язаного із збиранням даних, проведенням досліджень, додатковим навчанням,

участю в наукових заходах (конференціях, семінарах, симпозіумах), здобуттям нових знань, підвищенням рівня наукової компетентності викладача (дослідника) тощо. Тобто, під цю категорію підпадають будь-які організовані науково-орієнтовані дії, що відбуваються на території іншої держави.

Головною ознакою наукового туризму є орієнтація на здобуття нових наукових знань. Основними формами є закордонні тури з метою: проведення експериментальних досліджень; збору матеріалів і зразків; відвідування науково значущих місць та об'єктів (природних і цивілізаційних пам'яток, музеїв, закладів, дослідницьких центрів, лабораторій, обсерваторій, університетів, підприємств); обміну досвідом шляхом участі в наукових форумах (конференціях, симпозіумах, семінарах тощо); підвищення кваліфікації науковців через навчання в межах наукових програм, проектів, курсів, літніх та зимніх наукових шкіл, таборів тощо.

Останнім часом багато професійних дослідників, і зокрема відомих в усьому світі вчених, цікавляться пропозиціями наукового туризму. Вчених приваблюють провідні закордонні наукові центри, що проводять дослідження у сферах науки, відмінних від їхньої основної наукової спеціалізації. Отже, інколи відомі фізики на нетривалий час стають біологами-початківцями, маститі палеонтологи перетворюються на астрономів, а світила медицини – на педагогів. І робиться це не задля розваги. Таким чином вивчаються нові методики, технології, технічні засоби та обладнання, які потім вірогідно стануть у нагоді під час проведення досліджень у межах основної наукової спеціалізації [15, с. 253]. Отже, науковий туризм набуває все більшої популярності як ефективна форма освіти дорослих, а тому заслуговує на окреме дослідження.

Досвід спостережень демонструє, що не всі викладачі українських університетів готові до кардинальних змін власних професійних функцій. Для багатьох із них характерна надмірна зосередженість на усталених традиціях, закостенілість мислення, стереотипність у професійній позиції. Подолати такі прояви можна лише шляхом неперервного професійного розвитку, саморозвитку та підвищення кваліфікації викладачів. Одним із таких шляхів вважаємо відвідування викладачами вищої школи закордонних науково-освітніх закладів, що уможливлює вивчення передового світового досвіду.

В усьому світі класична система університетської освіти є доволі консервативною. Проте в Україні, як і в багатьох інших пострадянських державах, ця система ще й досі продовжує знімати з себе шар за шаром іржу комуністичного минулого. Вища освіта, наукові дослідження, педагогічні інновації відіграють вирішальну роль у підтримці соціального згуртування, економічного зростання та конкурентоспроможності в

сучасному суспільстві знань. Тому в умовах європейської інтеграції актуальним є аналіз проблем у системі вищої освіти України, пошук шляхів їх розв'язання з урахуванням позитивного досвіду європейських країн. Саме це й намагаються робити українські університети, активізуючи свою діяльність у сфері міжнародного співробітництва.

Швидке накопичення нових знань зумовлює необхідність розвитку міжнародного співробітництва в сфері освіти й науки. Для здійснення цієї мети необхідним є розширення мобільності студентів і викладачів, включаючи регулярні поїздки, академічний обмін студентів і викладачів, проведення міжнародних наукових заходів (конференцій, семінарів тощо).

Активна участь у міжнародній академічній мобільності стала невід'ємною частиною життя європейського наукового співтовариства. Законом України «Про вищу освіту» завдання включення України в міжнародний академічний простір, зокрема європейський, визначено важливою метою, до якої необхідно прагнути. Міжнародна академічна мобільність є показником успішності та визнання, як заслуга окремого науково-педагогічного працівника, так і університету в цілому. Участь у міжнародних програмах включена в систему визначення рейтингів університетів і є обов'язковим пунктом у системі оцінювання професійної діяльності професорсько-викладацького складу закладів вищої освіти [2].

Проте академічна мобільність представлена в Україні переважно у формі освітнього туризму. З кожним роком до країн ЄС виїжджають для проходження повного чи часткового курсу навчання все більше українських студентів. У той самий час викладачі українських університетів, як показує практика, не проявляють достатньої активності в напрямі участі в науковому туризмі.

В Україні основною ознакою наукового туризму визнано активну участь туриста в процесі наукового туру, а не просто отримання цікавої інформації та споглядання об'єктів, що характерно для пізнавального туризму. Видами наукового туризму є екологічний, етнокультурний і багато інших, а також знайомство з досягненнями науки й техніки, промисловості, сільського господарства, участь у конгресах, симпозіумах, наукових семінарах. Туристичними об'єктами в наукових турах виступають зазвичай природоохоронні території: заповідники, заказники, національні парки, пам'ятки природи.

На нашу думку, коли йдеться про закордонні поїздки викладачів вищої школи, то це саме науковий туризм, оскільки основною його метою є розширення науково-педагогічного світогляду учасників подорожі, обмін науково-професійною інформацією, участь у наукових семінарах, а часто обов'язковим результатом стажування є написання наукової статті. Науковий туризм викладачів вищої школи сприяє зародженню нових

наукових ідей, розширенню наукових і освітніх зв'язків між різними країнами, започаткуванню важливих міжнародних проектів.

Науковий туризм також приносить значні доходи країні, яка приймає туристів-науковців. Тому науковий туризм (закордонне стажування викладачів, міжнародні конференції, симпозіуми та ін.) разом з освітнім (академічна мобільність студентів) нині стають найбільш перспективною та високорентабельною галуззю туризму. Його частка в міжнародному туристичному обміні за останні роки значно зростає. За наявними оцінками, учасники міжнародних наукових заходів складають 6 - 7% загальної кількості іноземних тимчасових відвідувачів, і на їх частку припадає близько 10% валютних надходжень від туризму [10, с. 44].

Зазначимо, що не лише економічна роль наукового туризму сприяє його привабливості. Завдяки спілкуванню педагогів з різних країн відбувається ефект вирівнювання ступенів поінформованості про досягнення в сфері інноваційної педагогіки, інтеріоризації однакових загальноцивілізаційних цінностей, що все разом створює особливу соціально-психологічну реальність – міжнародне педагогічне партнерство. Науковий туризм у рамках роботи конференцій, конгресів, симпозіумів, семінарів, літніх/зимних шкіл сприяє встановленню нових ефективних контактів між представниками світової інтелектуальної еліти, незалежно від геополітичного чи соціального статусу кожного окремого туриста, що здійснює поїздку з науковою метою.

Таким чином, наукова подорож задля вивчення практичного досвіду закордонних колег сприяє не лише підвищенню рівня професійної компетентності українського викладача та зростанню його індивідуальних показників наукової діяльності, а й підвищує імідж наукових і науково-освітніх установ, які організовують, чи беруть участь у таких заходах. Завдяки цьому в українських ЗВО за останні роки значно активізувалась робота в напрямі організації наукового туризму. Наприклад, упродовж останніх 3-х років майже третина викладачів Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського взяли участь у закордонних подорожах наукового спрямування.

Звертаємо увагу, що під час практичного здійснення міжнародних зв’язків і контактів, зокрема, організації виїздів своїх працівників до зарубіжних закладів (закордонні відрядження (стажування), українські заклади мають керуватися, насамперед, корисністю цих поїздок як для самих університетів, так і для вітчизняної системи освіти і науки в цілому. У Вінницькому державному педагогічному університеті нещодавно введена система звітності за результатами наукових поїздок, однією з форм якої є доповідь співробітника на засіданні ректорату, або вченої ради університету (факультету). Мета такої доповіді – ознайомити викладацький

склад університету з основними ідеями та особливостями організації вищої освіти в європейських університетах, проаналізувати окремі переваги та недоліки, визначити, що із закордонного досвіду варто імплементувати на теренах України. Ця система звітності вже довела свою ефективність.

Як показує практика, серед висновків, які найчастіше роблять викладачі за результатами відвідування закордонних науково-освітніх закладів, є такі:

- навчальні плани й програми в європейських університетах формуються відповідно до запитів студентів і вимог сучасного суспільства;

- в європейських університетах створюються максимально комфортні умови для навчання студентів, зокрема й для осіб з інвалідністю;

- навчальні лабораторії з точних наук обладнуються найсучаснішими приладами для проведення наукових досліджень;

- освітній процес організовується з використанням інноваційних педагогічних технологій;

- перевага в навчанні надається проектній діяльності студентів і командній роботі.

Ще один висновок, зроблений нашими «науковими туристами», вказує на необхідність поліпшувати підготовку до зарубіжних наукових турів, особливо іншомовну. З цією метою у Вінницькому державному педагогічному університеті створено Центр іноземних мов, одним із завдань якого стало підвищення рівня англомовної компетентності професорсько-викладацького складу університету (здебільшого фахівців з немовних спеціальностей). Метою діяльності Центру є реалізація основних положень гуманітарної політики держави в частині популяризації соціальної значущості володіння іноземними мовами, а також поширення й підтримка англійської мови в Україні як одного з головних засобів міжкультурного спілкування.

Діяльність Центру регламентується відповідним Положенням університету, а навчальна робота здійснюється висококваліфікованими викладачами факультету іноземних мов. Ефективності роботи сприяє використання сучасних навчально-методичних комплексів і новітніх освітніх технологій, використання належної матеріально-технічної бази. Діяльність співробітників Центру здебільшого пов'язана із:

- розробкою програм іншомовної підготовки слухачів на основі вимог Загальноєвропейських Рекомендацій з мовної освіти (CEFR), відповідних кваліфікаційних стандартів, а також її реалізацією шляхом застосування ефективних лінгводидактичних технологій;

- забезпеченням якісної іншомовної підготовки слухачів, їх озброєнням ефективними прийомами самоосвіти, а також засобами

психологічної саморегуляції лінгвопізнавальної діяльності;

- інформаційною роботою з навчальними структурними підрозділами університету з метою популяризації вивчення англійської мови;

- сприянням міжнародному співробітництву та встановленню зв'язків з іншими закордонними закладами освіти, науковими установами, міжнародними організаціями.

Упродовж 2016-2019 рр. за програмами підготовки Центру підвищили рівень іншомовної компетентності 95 викладачів і 368 студентів університету (по закінченні програм слухачам видається сертифікат затвердженого зразка). Діяльність Центру має перспективи до подальшого розгортання, зважаючи на зростаючі вимоги щодо рівня іншомовної підготовки сучасних фахівців.

Окрім того, колеги зазначають, що задля збагачення професійного досвіду потрібно розширювати географію країн, які варто відвідати з науковою метою. Аналіз спектру пропозицій закордонних наукових турів, орієнтованих на викладачів з пострадянських країн, показав, що найбільша кількість надходить з боку найближчих сусідів – Польщі, Словаччини, Чехії, Румунії. Тому й не дивно, що переважна більшість українських науково-педагогічних працівників відвідують саме ці країни. У випадку Вінницького державного педагогічного університету – понад половина з усіх наукових турів припадає на освітні заклади Польщі.

Для визначення основних факторів привабливості тих чи інших науково-педагогічних турів ми проаналізували тематику семінарів, умови проживання, особливості трансферу, культурну програму та загальну цінову політику окремих освітніх програм, а також методом опитування викладачів з'ясували, який із згаданих чинників став вирішальним у виборі того чи іншого наукового туру. Отже, останнім часом українські викладачі зацікавились пропозиціями щодо відвідування наукових, освітніх, культурних установ Болгарії та країн Балтії (Литви, Латвії, Естонії). Передовий досвід цих держав становить значний інтерес, насамперед, через суттєву подібність до України за соціальними, історико-політичними, соціально-економічними, освітніми умовами. На початку XXI ст. вони стали членами Європейського Союзу завдяки глибокому реформуванню як соціальної й економічної систем, так і систем підготовки фахівців. У тому ж напрямі рухається і Україна, тому вивчення досвіду болгарських і балтійських освітян важко переоцінити.

Аналіз пропозицій, тематика семінарів, що пропонуються науково-педагогічним працівникам, є досить актуальною, а тому викликає щирий інтерес у багатьох педагогів-науковців. Наших колег зазвичай цікавлять питання, що пов'язані з інтернаціоналізацією навчального процесу в

університетах; академічною мобільністю викладачів і студентів; інноваційними методами й технологіями у навчальному процесі; інтеграцією науки та практики; науково-педагогічним розвитком та підвищенням кваліфікації фахівців; вивченням передового досвіду в організації дистанційного навчання; розробкою нових методик проведення дистанційних лекційних курсів та ін.

Окрім навчальних семінарів, інколи в програмах закордонних візитів передбачена участь у науково-практичних конференціях, виконання наукових проектів, написання наукових публікацій, читання лекцій для місцевих студентів, участь у наукових круглих столах кафедр, участь у підготовці міжнародних грантових проектів і програм, участь у складі рецензійних груп і редакційних колегіях, участь у міжнародних майстер класах, конференціях і наукових фестивалях тощо. Культурна програма традиційно включає екскурсії на природні та культурні об'єкти, відвідування виставок, різних навчальних закладів. Цінова політика інколи суттєво відрізняється, що зумовлено різною тривалістю стажування та умовами трансферу й проживання.

За результатами опитування викладачів, визначальним чинником у виборі місця стажування є не лише наукова, а й туристична привабливість країни, міста, закладу. А це означає, що Україна має значні шанси бути привабливою для туристів-науковців і в цьому аспекті.

Отже, ще одним, на нашу думку, головним, висновком, який зробили наші викладачі, стало глибоке переконання в тому, що українські університети також мають наукові та освітні здобутки, якими могли б поділитись із закордонними колегами. Саме тому, на нашу думку, аналіз успішного розвитку наукового туризму в країнах Європи є досить актуальною темою, дослідження якої дозволить виявити подібні напрями й перспективи розвитку наукового туризму в Україні.

Аналіз історії та рівня сучасного розвитку наукового туризму в Україні доводить, що наявна ресурсна база, яка представлена не лише науково-освітніми закладами, а й природними та історичними ресурсами, дає підстави для швидкого розвитку наукового туризму в Україні. Українські ЗВО часто організовують міжнародні конференції та конгреси з різних сфер науки, до участі в яких запрошуються науковці інших країн. Проте, як показав статистичний аналіз, кількість іноземних учасників (включаючи заочну участь) на таких форумах не сягає і 5%, а готових відвідати Україну з науковою метою ще менше. Причини такої ситуації різні: економічні, політичні, соціальні та інші. І якщо іноземних науковців можна привабити теоретичними науковими досягненнями в окремих сферах, цікавими з точки зору науки природними об'єктами, то застаріле обладнання, недосконала інфраструктура, низький рівень туристичних послуг відлякує

потенційних туристів-науковців. Констатуємо також цілковиту відсутність бренда «наука в Україні» та «освіта в Україні». Це означає, що науковий туризм в Україні потребує системного підходу, вироблення відповідної стратегії його розвитку на основі об'єднання зусиль науковців і практиків, які представляють сфери освіти, науки, туризму та дотичних галузей.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Є підстави вважати, що Україна також має значний потенціал у сфері наукового туризму. Створення наукових турів у містах України може сприяти розвитку дружніх відносин з іншими країнами та формуванню ефективного співробітництва в інших галузях економіки. Розвиток наукового туризму позитивно вплине на якість життя місцевого населення, уможливить створення нових робочих місць у туристичній сфері, а також допоможе зменшити рівень безробіття в країні.

Науковий туризм загалом є важливою складовою міжнародного співробітництва та міжкультурної взаємодії, тому цінність цього явища і його внесок в економіку не можна недооцінити. Крім того, організація наукового туризму в Україні зможе збільшити привабливість українських університетів для іноземних студентів. В українській освіті зацікавлені студенти азіатських, арабських і африканських країн. На сьогоднішній день у світі вони представляють величезний цільовий сегмент, який може бути задіяний в економіці, освіті, соціокультурних процесах. Крім цього, система освіти України володіє й іншим видом туристського потенціалу, тобто може успішно використовуватися як елемент наукового туризму залучення туристичних потоків викладачів і науковців.

Для того, щоб відреагувати на загальносвітову тенденцію міграції студентської молоді, а також привабити представників міжнародної наукової спільноти, потрібно вжити ряд організаційних заходів. Основним завданням визначаємо розроблення рекламних заходів, що презентують світу наші наукові та освітні здобутки. Потрібно також розвивати інфраструктуру та заохочувати діяльність інститутів, університетів, науково-дослідних центрів, спрямовану на освітнє та наукове міжнародне співробітництво, здебільшого на організацію наукового туризму.

Тому до *подальших напрямів дослідження* відносимо аналіз можливостей українських університетів у сфері організації наукового туризму для викладачів і науковців з інших країн.

Список використаних джерел

1. Агеева, О. А. (2011). Управление развитием образовательного туризма. Инновации и инвестиции. №3 (19). С. 201-205.

2. Закон України «Про вищу освіту» (2014). Відомості Верховної Ради України. № 1556-VII. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-

18/ed20150529

3. Ничкало, Н. Г. (2008). Розвиток професійної освіти і навчання в контексті європейської інтеграції. Педагогіка і психологія. № 1. С. 57-69.

4. Угода про асоціацію між Україною, з однієї сторони, та Європейським Союзом, Європейським Співтовариством з атомної енергії і їхніми державами-членами, з іншої сторони (2015) (ред. від 30.11.2015). URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/984_011

5. Халявка, М. (2016). Історія та стан розвитку наукового туризму в Україні. Східноєвропейський історичний вісник. № 1. С. 100-105.

6. Bourlon, F., Torres, R. (2016). Scientific tourism, a tool for tourism development in Patagonia. LabEx ITEM Innovation and Mountain territories. Paper presented at the Second International Winter School, 27-29 January 2016, Autrans (France) URL : https://labexitem.hypotheses.org/177

7. Brent, W.R., Carr, N., Cooper, C.P. (2003). Managing educational tourism. London : Cromwell Press. 260 p.

8. Holbrook, M.B., Hirschman, E.C. (1982). The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies, Feelings, and Fan. The Journal of Consumer Research. Vol. 9. P. 132-140. URL : https://www.mastermarketing. dauphine.fr/fileadmin/mediatheque/masters/master204/documents/Holbrook_-_10.pdf

9. Ilyina, L., Mieczkowski, Z. (1992) Developing Scientific Tourism in Russia. Tourism Management. Vol. 13. (3), S. 327-331. URL : https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/026151779290106H?via%3Dihub

10. Ivanov, S., Tashlai I. (2014). Educational tourism – the case of Eastern European students: driving forces, consequences, and effects on the tourism industry. Tourism Today, Vol. 14. S. 37-54. URL : https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id= 2585897

11. Kujawinski, P. (2018). Colliders, Sundials and Wonder: When Science Is Your Destination. The New York Times, May 28. URL : https://www.nytimes.com/ 2018/05/28/travel/science-tourism-cern-fermilab.html

12. Laarman, J.G., Perdue, R.R. (1980). Tropical science and tourism: The case of OTS in Costa Rica. Tourism Management. Vol. 10(1). P. 29-38.

13. Laing, J. H. (2010). Science tourism: exploring the potential for astrobiology funding and outreach. Evolution and Life: Surviving Catastrophes and Extremes on Earth and Beyond. Paper presented at Astrobiology Science Conference, April 26-20, 2010. League City, Texas. P. 5047-5048. URL : https://www.lpi.usra.edu/meetings/ abscicon2010/pdf/5047.pdf

14. Molokacova, L., & Molokac S. (2011). Scientific tourism: tourism in science or science in tourism? Acta Geoturistica. Vol. 2 (1). P. 41-45. URL : https://geotur.tuke.sk/ pdf/2011/n01/06_Molokacova_v2_n1.pdf

15. Pichlerová, M. (2010). Scientific Tourism Development in the

Slovak Carpathians. Ecotourism and sustainable development in the Carpathians. Paper presented at the International Conference. October 10-12. 2010. Carpathian Biosphere Reserve. Rakhiv, Ukraine. 251-254.

References (translated and transliterated)

1. Ageeva, O.A. (2011). Management of the Educational Tourism. Innovatsii i investitsii, № 19 (3), 201-205. (in Russian)

2. The Law of Ukraine «On Higher Education», 1556-VII. (2014). Verkhovna Rada of Ukraine Secretariat. URL : https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (in Ukrainian)

3. Nychkalo, N. G. (2008). Development of the Professional Education and Learning in the Context of European Integration. Pedagogika i psykhologia. № 1. C. 57-69. (in Ukrainian).

4. Association Agreement between the European Union and the European Atomic Energy Community and their member states, of the one part, and Ukraine, of the other part (2014). *Official Journal of the European Union*. L 311/1. 31.10.2014. Brussels. (in English)

5. Khaliavka, M. (2016). History and Development of Scientific Tourism in Ukraine. Shidnoevropeiskiy istorychyi visnyk. 1, 100-105. (in Ukrainian)

6. Bourlon, F., Torres, R. (2016). Scientific tourism, a tool for tourism development in Patagonia. *LabEx ITEM Innovation and Mountain territories*. Paper presented at the Second International Winter School, 27-29 January 2016, Autrans (France) URL : https://labexitem.hypotheses.org/177 (in English)

7. Brent, W.R., Carr, N., Cooper, C.P. (2003). *Managing educational tourism.* London : Cromwell Press. 260 p. (in English)

8. Holbrook, M.B., Hirschman, E.C. (1982). The Experiential Aspects of Consumption: Consumer Fantasies, Feelings, and Fan. *The Journal of Consumer Research*, Vol. 9, 132-140. URL : https://www.mastermarketing.dauphine.fr/fileadmin/mediatheque/masters/master204/documents/Holbrook_-_10.pdf (in English)

9. Ilyina, L., Mieczkowski, Z. (1992) Developing Scientific Tourism in Russia. *Tourism Management*. Vol. 13 (3). P. 327-331. URL : https://www.sciencedirect.com/ science/article/pii/026151779290106H?via%3Dihub (in English)

10. Ivanov, S., Tashlai, I. (2014). Educational tourism – the case of Eastern European students: driving forces, consequences, and effects on the tourism industry. *Tourism Today*. Vol. 14. P. 37-54. URL : https://papers.ssrn.com/sol3/papers.cfm?abstract_id= 2585897 (in English)

11. Kujawinsk,i P. (2018). Colliders, Sundials and Wonder: When Science Is Your Destination. *The New York Times,* May 28, 2018. URL : https://www.nytimes.com/ 2018/05/28/travel/science-tourism-cern-fermilab.html (in English)

12. Laarman, J.G., Perdue, R.R. (1980). Tropical science and tourism: The case of OTS in Costa Rica. *Tourism Management*. Vol. 10(1). P. 29-38. (in English)

13. Laing, J. H. (2010). Science tourism: exploring the potential for astrobiology funding and outreach. *Evolution and Life: Surviving Catastrophes and Extremes on Earth and Beyond.* Paper presented at Astrobiology Science Conference, April 26-20, 2010, League City, Texas. P. 5047-5048. URL : https://www.lpi.usra.edu/meetings/ abscicon2010/pdf/5047.pdf (in English)

14. Molokacova, L., & Molokac, S. (2011). Scientific tourism: tourism in science or science in tourism? *Acta Geoturistica.* Vol. 2 (1), 41-45. URL : https://geotur.tuke.sk/ pdf/2011/n01/06_Molokacova_v2_n1.pdf (in English)

15. Pichlerová, M. (2010). Scientific Tourism Development in the Slovak Carpathians. *Ecotourism and sustainable development in the Carpathians.* Paper presented at the International Conference, October 10-12, 2010. Carpathian Biosphere Reserve. Rakhiv, Ukraine, 251-254. (in English)

UDC 37:172.4:[001:(045/046)]
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.55-66

Jankowska Dorota M*. – Doktor nauk humanistycznych, Akademia Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie (Poland)*
E-mail: djankowska@aps.edu.pl

EDUKACJA DLA POKOJU – EDUKACJĄ W DIALOGU

Янковська Дорота М*. – доктор гуманітарних наук, Академія педагогіки спеціальної імені Марії Гжегожевської у Варшаві (Республіка Польща)*
E-mail: djankowska@aps.edu.pl

ОСВІТА ДЛЯ МИРУ – ОСВІТА В ДІАЛОЗІ

Анотація. У статті обгрунтовано актуальність порушеної проблеми. Автор звертає увагу на зростання значення освіти для миру у XXI столітті. Доводить, що доцільно освіту для миру розглядати у поєднанні із освітою у діалозі. Для обґрунтування цієї тези було проведено лексичний аналіз термінів «мир» та «діалог». З'ясовано, що категорія миру зустрічається у різних значеннях: мир суспільний (зовнішній та внутрішній, що розглядається з точки зору стану суспільної угоди між членами груп, партій, націй, тобто мирне співжиття, протилежністю якого є війна, конфлікт, смута тощо) та мир індивідуальний (психологічний та духовний спокій, протилежністю якому є внутрішня тривога, страх, дисгармонія, незадоволення). Виокремлено також кілька важливих конотацій - термін діалог: інформаційний діалог, діалог перемовин, діалог, що поглиблює розуміння (герменевтичний) та особистий діалог. Автор показала, що для

кожного із значень, наданих слову «мир», можна вказати відповідний (служить миру) тип діалогу.

У цьому контексті віднайдено загальні сфери освіти для миру та освіти у діалозі. Зокрема, освіта для миру вказує на гуманістичний підтекст цінності миру, багатоаспектність його прояву в житті людей та суспільства. В освітніх взаємостосунках навчання в діалозі передбачає партнерство і виступає проти демонстрації сили. У навчанні на основі діалогу суть освітніх взаємодій полягає у створенні ситуацій, які приведуть учня до діалогу з тими цінностями, які йому подаються. Він не обов'язково мусить їх прийняти, але завжди повинен розуміти їх значення, враховувати, чи служать вони людині та національній культурі, членом якої вона є. Виховання в діалозі розвиває повагу до інших - людей, товариств, культур, відкритості та співпереживання.

Ключові слова: мир суспільний, мир особистий, діалог, освіта для миру, освіта в діалозі.

Yankowska Dorota M. *– Doctor of Humanities, Mary Grzegorzewska Academy of Special Pedagogy in Warsaw (Republic of Poland)*
E-mail: djankowska@aps.edu.pl

EDUCATION FOR PEACE – EDUCATION IN DIALOGUE

Abstract*. The author draws attention to the growing importance of education for peace in the 21st century. She proves that it is legitimate to consider education for peace in connection with education in dialogue. For the argumentation of this thesis, lexical analysis of the terms «peace» and «dialogue» is made. She points out that the category of peace occurs in different meanings: social peace (external and internal which are viewed in terms of social agreement between members of groups, parties, nations, that is, peaceful coexistence, the opposite of which is a war, conflict, turmoil, etc.) and personal peace (psychological and spiritual peace, the opposite of which is internal anxiety, fear, disharmony, dissatisfaction). In addition, the author has also distinguished several important connotations of the term «dialogue»: information dialogue, negotiation dialogue, dialogue deepening understanding (hermeneutic) and personal dialogue. The author has shown that for each of the meanings given to the word «peace» one can indicate the corresponding (serving peace) type of dialogue. In this context, she has found common fields of education for peace and education in dialogue.*

In particular, education for peace points to the humanistic implication of the peace value, the multifaceted nature of its manifestation in the lives of people and society. In educational relationships, learning in dialogue involves

partnership and opposes demonstration of power. In dialogue-based learning, the essence of educational interactions is to create situations that will lead the student to the dialogue with those values that are conveyed to him/her. He/she does not have to accept them necessarily, but he/she must always understand their meanings, take into account whether they serve the person and national culture of which he/she is a member. Education in dialogue develops respect for others – people, societies, cultures, openness and empathy.

***Key words**: social peace, personal peace, dialogue, education for peace, education in dialogue.*

Wstęp. Działania mające na celu zapewnienie jednostkom ludzkim i zbiorowościom społecznym życia w warunkach szeroko rozumianego pokoju, stwarzających szanse na zaspokojenie podstawowej potrzeby jaką jest potrzeba bezpieczeństwa od wieków stanowiły inspirację rozważań filozoficznych, a od czasów nowożytnych – także badań naukowych. Przywołując kontekst historyczny warto zwrócić uwagę, że właściwie od początku problem pokoju i bezpieczeństwa ludzi łączył się z uznaniem faktu ich społecznej natury oraz przekonaniem, że jedynie życie w społeczeństwie zorganizowanym i zarządzanym zgodnie z przynależnymi człowiekowi naturalnymi prawami tworzy szanse ładu, harmonii i pokojowego współistnienia. Jest oczywiste, że kwestie zakresu i kształtu owych «praw obywatelskich», «praw człowieka» stanowiły (i wciąż stanowią) przestrzeń troski, dyskusji, tarć i konfliktów. W wieku XX prawa człowieka zostały ujęte w wielu międzynarodowych dokumentach, umowach i konwencjach, z Powszechną Deklaracja Praw Człowieka, uchwalona przez ONZ 10XII 1948 r.

Równolegle do myśli o pokoju jako harmonii społecznej rozwijała się refleksja czyniona z punktu widzenia osoby ludzkiej. Łączyła pokój z duchowym stanem, który nie jest prostym wynikiem psychicznego/psychologicznego poczucia bezpieczeństwa w sytuacji braku zagrożeń, ale poczucia spokoju płynącego ze swoistej wolności czy raczej duchowego uniezależnienia od tychże zagrożeń. Dość wspomnieć stoików, którzy nawoływali do zrozumienia bezsensowności przeciwstawiania się naturalnym porządkom, a w rozumnym zaakceptowaniu i przystosowaniu się do naturalnych praw dostrzegali drogę osiągnięcia cnoty szczęścia, płynącej z osiągnięcia wewnętrznego ładu [2]. Pragnienie pokoju i postrzeganie go jako wartości wyjściowo łączyło się zatem z uznaniem istnienia właściwego dla świata człowieka porządku rzeczy i konstatacją, że pokój ów porządek wyraża [4], a jego trwanie sprzyja realizacji innych wartości moralnych.

Współczesne zabieganie o pokój to nadal działanie na rzecz takiej konstrukcji rzeczywistości społecznej, w której każdy miałby zagwarantowaną realizację praw przynależnych człowiekowi (która też sprzyjałaby odkrywaniu i

rozwijaniu ich w sobie) i mógł realizować swoje człowieczeństwo. Rozumienie pokoju jako tak szeroko ujętej wartości orientuje ku paradygmatom edukacji humanistycznej, daleko wykraczając poza obszar edukacji dla bezpieczeństwa, szczególnie w jej technicznych konotacjach. W moim przekonaniu edukacja do wartości pokoju łączy się też ściśle z pedagogiką dialogu, bowiem, by «dbać o harmonijny i holistyczny rozwój społeczeństw i narodów trzeba wzmacniać dialog i współpracę w obszarach rudymentarnych wartości, istotnych dla kultury pokoju». Stąd też tytuł artykułu, który można zarazem potraktować jako jego wyjściową tezę, przewidującą wzajemność powiązań edukacji dla pokoju z edukacją w dialogu. W odniesieniu do tejże tezy postaram się: (1) opisać występujące perspektywy ujmowania pokoju, (2) przedstawić idee edukacji dla pokoju, (3) scharakteryzować typy dialogu edukacyjnego ze wskazaniem ich znaczenia dla pokoju. Mam nadzieję, że poczynione analizy pozwolą mi ustalić relacje jakie zachodzą pomiędzy edukacją dla pokoju a edukacją w dialogu, bo to właśnie stanowi cel artykułu.

Pokój społeczny i spokój/pokój wewnętrzny człowieka. Słowo «pokój» w języku polskim ma wiele znaczeń. W słowniku języka polskiego z roku 2000 przeczytamy (skupiając się na interesującym nas tu kontekście pokoju społecznego i pomijając konotacje myślenia o nim jako o części domu/mieszkania, oddzielonej od innych pomieszczeń i przeznaczonej do wykonywania określonych czynności), że pokój to «1. stan zgody między państwami, narodami, brak wojny, 2.układ przerywający stan wojny między państwami, określający warunki zakończenia wojny; 3. Podniośle: stan spokoju, beztroski, brak kłopotów». W aktualnie funkcjonującym elektronicznym wydaniu *SJP (Słownika Języka Polskiego)* ostatnia konotacja ulega jakby «spłaszczeniu» i w miejsce cytowanego «podniośle» odnajdujemy: «książkowo: stan równowagi psychicznej lub fizycznej spowodowany brakiem trosk, zmartwień; spokój». Pomijając zauważoną różnicę konstatujemy, że termin pokój rozpatrywany bywa albo z perspektywy stanu zgody społecznej między członkami grup, stron, narodów, czyli pokojowego współżycia i wówczas jego przeciwieństwem staje się wojna, konflikt, pożoga, zawierucha etc. (czyli brak pokoju zewnętrznego), rozruchy, zamieszki, destrukcja, dezintegracja etc (brak pokoju wewnętrznego), albo też z perspektywy jednostki – jej stanu duchowego bądź emocjonalnego, wolnego od konfliktów i zaburzeń. Przeciwieństwem pokoju w tym kontekście staje się tu niepokój duchowy/wewnętrzny, lęk, dysharmonia, niezaspokojenie.

Niektórzy badacze postulują wyraźne rozgraniczenie pomiędzy tymi dwoma perspektywami, wskazując, że w przypadku pokoju rozumianego jako subiektywna postawa indywidualna właściwszym jest posługiwanie się określeniem «spokój wewnętrzny». Alicja Żywczok definiując wspomniane terminy zaznacza: «chociaż semantycznie pokrewne , nie są tożsame i nie

należy ich identyfikować jako leksykalnie jednorodnych». Zgadzając się z odmiennością perspektyw rozpatrywania pokoju z punktu widzenia społecznego a indywidualnego, sądzę, że nie jest zasadnym przyjęcie spokoju wewnętrznego jako wystarczającego do opisu doświadczeń indywidualnych w tym zakresie. Inaczej mówiąc warto obok wewnętrznego spokoju wyróżniać fenomen *wewnętrznego pokoju* ducha, który nie jest tożsamy ze spokojem wewnętrznym. Zauważmy, bowiem, że spokój wewnętrzny bezpośrednio łączy się ze sferą psychiczną człowieka, Opisujący go – zwykle psychologowie, terapeuci, także wychowawcy – identyfikują go jako stan poradzenia sobie z lękami, spokojne podejście do problemów, skutkujące uporządkowaniem i skutecznością działań, podnoszącą pewność siebie. Spokój wewnętrzny jest emocją pozytywną, która wypiera blokującą złość, irytację, czy zdenerwowanie, stąd sprzyja dobrym relacjom, życiu w harmonii z innymi. Natomiast termin «pokój wewnętrzny» (dziś rzadziej, ale wciąż używany) odnosi się do sfery duchowej człowieka. Odnoszą się do niego zwykle filozofowie i mistrzowie życia duchowego, w kontekście osiągnięcia stanu, w którym panuje zgodność wszystkich pragnień i dążeń wokół określonego Dobra. Dojście do niego wymaga nie tylko wypracowania określonych i zorientowanych na Dobro sposobów myślenia i odczuwania, ale także zmiany postępowania, który przekracza psychologiczny egoizm a jednak zapewnia osobiste poczucie szczęścia i spełnienia. Pokój wewnętrzny pozwala bowiem człowiekowi na osiągniecie harmonii z otaczającym go *universum*.

Śledząc zakresy znaczeń pojęcia pokój wyraźnie widać wielość zachodzących między nimi relacji. Społeczny pokój zewnętrzny i wewnętrzny tworzy szanse zaspokojenia podstawowej potrzeby każdego człowieka - potrzeby bezpieczeństwa. W sytuacji poczucia stałego zagrożenia i niepewności, wojny czy niepokojów społecznych ulega ona deprywacji, a przecież - w odniesieniu do psychologii humanistycznej A. Maslowa - należy podkreślić, że dopiero zaspokojenie jej na określonym poziomie umożliwia jednostce ludzkiej właściwy rozwój. Kontynuacja tej refleksję rodzi przypuszczenie, że spokój wewnętrzny osiągany jest przez jednostkę w sytuacji zaspokajania jej dalszych potrzeb: miłości i szacunku do siebie i innych, a pokój wewnętrzny - na drodze samorealizacji/samourzeczywistnienia.

Z drugiej strony należy mieć świadomość, że nie są to zależności jednokierunkowe i wyłączne. Bezpieczeństwo społeczne nie warunkuje poczucia pokoju wewnętrznego, tylko mu sprzyja, a wewnętrzny spokój jednostek, żyjących w społeczeństwie i tworzących określone grupy społeczne stanowi ważny czynnik zachowania pokoju społecznego. Tę ideę najpełniej wyraża główne przesłanie włoskiego Projektu Inner Peace : «Aby osiągnąć pokój na świecie, musimy najpierw osiągnąć spokój w sobie» (*Przedsięwzięcie – Projekt Inner Peace*). I wydaje się, że jest to najmocniejszy argument dla

rozwoju edukacji dla pokoju. Potwierdzają to słowa Mahatmy Ghandiego zamieszczone na stronie projektu «Jeśli mamy osiągnąć prawdziwy pokój na świecie musimy zacząć od dzieci» (*Przedsięwzięcie – Projekt Inner Peace*).

Edukacja dla pokoju – ewolucja idei. Wartość pokoju – jako podstawowa dla człowieka – jawia się od zarania dziejów a sam pokój stał się przedmiotem myśli filozoficznej już w starożytności. Problematyka pokoju łączono wówczas z poznawaniem i przestrzeganiem zasad harmonii panujących we wszechświecie i społeczeństwie ludzkim [17, s. 16]. Wielcy filozofowie starożytności głosząc zasady życia zgodnie z naturą wskazywali zarazem na potrzebę takiej organizacji społecznej – państwa, w której panowałaby harmonia i moralny ład i w której obywatele mieliby wyznaczone warunki i możliwości sprawiedliwego i uporządkowanego funkcjonowania. Ład, budowany i zarządzany przez najmądrzejszych miał gwarantować wewnętrzny pokój społeczny. Kwestie pokoju i sposobów jego zapewniania rozwinęła myśl chrześcijańska, ujmując je w nieco innej perspektywie, choć także łączącej się z założeniami istnienia obiektywnego porządku i ładu. Ład ten wszak wynikał wprost z praw Bożych, a pokój odnajdywany był w jego Osobie. Postępowanie według Bożej woli/przykazań miało zapewniać poczucie bezpieczeństwa społecznego, a osobowa bliskość z Bogiem pokój duchowy. Wychowanie dla pokoju łączyło się więc też z wychowaniem religijnym.

Dla rozwoju idei edukacji dla pokoju wiele wniosła myśl nowożytna, którą charakteryzowało skoncentrowanie się na poszukiwaniu takiej organizacji życia społecznego, która miała gwarantować ludziom realizację prawa do godnego życia w warunkach wolności i sprawiedliwości, zapewniając poczucie bezpieczeństwa. Niebagatelną rolę odegrała tu inspiracja Immanuela Kanta. Jego osadzona w tradycji oświeceniowej rozprawa *O wiecznym pokoju. Zarys filozoficzny* nie tylko wskazała na zło kolonializmu jako źródło wojen, ale także przedstawiła projekt rozwiązań pokojowego współistnienia sprawiedliwych państw. Co ważne z punktu widzenia pedagogicznego wiązała idee pokoju z moralnymi powinnościami człowieka, a właśnie przez to – z jego edukacją. Czynienie pokoju można wszak sprowadzić do zrozumienia powinności życia zgodnie z imperatywem kategorycznym w swojej formule: «należy postępować zawsze wedle takich reguł, co do których chcielibyśmy, aby były one stosowane przez każdego i zawsze», bowiem przestrzeganie tego imperatywu wydaje się stanowić gwarant pokoju międzyludzkiego, także międzynarodowego.

Myśl modernistyczna i czasy nowoczesne utrwaliły wiarę w to, że światły człowiek kierując się rozumem będzie zdolny do takiej organizacji życia społecznego, która zagwarantuje pokój i harmonijne współżycie wolnych obywateli (zapewni wewnętrzny pokój społeczny) oraz zapobiegnie niesprawiedliwym wojnom z innymi państwami i podbojom (a więc przyczyni się do pokoju zewnętrznego). W kontekście tej filozofii wyraźniej odsłania się też

druga perspektywa myślenia o pokoju – nie tylko jako pokoju społecznym, warunkującym poczucie bezpieczeństwa, ale także o pokoju jako stanie wewnętrznym jednostki, płynącym z poczucia życia według moralnych zasad, oraz, choć w mniejszym zakresie – pokoju ducha.

W czasach ponowoczesnych obydwie te perspektywy są nadal obecne, a współczesny dyskurs edukacji dla pokoju, wobec coraz wyraźniejszego uświadamiania sobie wartości pokoju, i narastających dla niego zagrożeń, rozwijany jest ze wzrastającą intensywnością. Żyjemy wszak w społeczeństwie ryzyka, w którym: «obchodzenie się z lękiem i niepewnością staje się biograficznie i politycznie podstawową kwalifikacją cywilizacyjną, a kształcenie związanych z tym umiejętności – istotnym zadaniem instytucji pedagogicznych». Stąd dziś edukacja dla pokoju musi rozumiana być znacznie szerzej niż w kategoriach działań zapobiegającym wojnom i zamieszkom społecznym.

Choć – jak to już wyeksponowałam – pokój ceniono od tysięcy lat i wątki wychowawczego orientowania ku niemu nowych pokoleń odnajdziemy w wielu filozoficznych rozprawach, wyraziście pedagogicznie ujęta idea pokoju jako wartości oraz celu i zadań dla edukacji pojawiła się dopiero w drugiej połowie XX wieku, a więc stosunkowo późno. W Polsce szczególnymi inicjatorami dyskursu wychowania/edukacji do/dla pokoju stali się Bogdan Suchodolski i Irena Wojnar, propagatorzy międzynarodowych działań na rzecz pokoju i humanistycznego kierunku rozwoju świata. W jednym ze swoich artykułów Irena Wojnar przywołując słowa Suchodolskiego, konstatuje ich dojmującą aktualność: «Wychowanie dla pokoju polega na takim kształtowaniu świadomości i postawy ludzi, aby mogli oni współdziałać w przezwyciężaniu różnych źródeł zagrażających pokojowi, a wiec źródeł tkwiących w psychice ludzkiej, w systemach ideologicznych, w rzeczywistości społecznej i politycznej świata, w niesprawiedliwościach i krzywdach, w konfliktach mających swe uzasadnienie rzeczowe». Edukacja dla pokoju staje się coraz istotniejszym zobowiązaniem społecznym o wymiarze globalnym. «W dobie powszechnie odczuwanych, bystro i wnikliwie analizowanych zagrożeń dla świata i ludzi, wychowanie dla pokoju staje się hasłem nie tylko obrony, ale wręcz ocalenia ginącego dziś «ładu w świecie» i «ładu w ludziach». Wysiłki na rzecz wychowania dla pokoju zasługują na aprobatę i wsparcie, miał z pewnością rację Herbert Read, kiedy napisał: «Pokój zstępuje z niebios, z łaską gołębicy, ale tylko po to, by zamieszkać w umysłach pogodnych, w sercach, które biją bez trwogi i przymusu». Procesem, który czyni umysły jasnymi a serca wolnymi i otwartymi w moim przekonaniu jest dialog.

Dialog i jego odniesienia do kwestii pokoju. Termin dialog, podobnie jak pokój, to typowy polisem, używany (często nadużywany) w różnych kontekstach, bo też dotyczy wielu wymiarów ludzkiego bytowania: nie tylko

personalnego czy społecznego i instytucjonalnego, także kulturowego czy transcendentalnego. Etymologicznie wywodzi się od greckiego: *dia* + przez + *logos* + słowo; *dilogos* = rozmowa; *dialegein* = rozmawiać, stąd też jego związek z rozmową. Według cytowanego już słownika języka polskiego*:* «Dialog 1. rozmowa zmierzająca do uzgodnienia stanowisk, poglądów, toczona przez przywódców różnych grup ludzi; rozmowa dwóch osób dotycząca rzeczy istotnych 2. utwór literacki lub filozoficzny w formie rozmowy, nie będący dziełem scenicznym, 3. rozmowa toczona między postaciami filmu, powieści, dramatu lub innego utworu». W języku potocznym więc dialog sprowadzany jest do rozmowy między ludźmi (realnymi bądź fikcyjnymi), prezentującymi określone sposoby ludzkiego myślenia, co zwraca uwagę na w pierwszym rzędzie na jego formę, w tle artykułując poczucie, że nie bez znaczenia pozostaje jego treść (dotyczy rzeczy istotnych społecznie i personalnie) oraz cel jakim jest uzgodnienie stanowisk. Tę właściwość wagi dialogu (który nie jest czczą paplaniną) wzmacniają uściślenia, że «w rozpowszechnianym dziś rozumieniu filozoficznym jest to wzajemna prezentacja poglądów i postaw, w której uczestnikom zależy przede wszystkim na wytworzeniu wspólnotowej więzi (w odróżnieniu od dyskusji, która ma określony przedmiot, przebieg i odmienny cel". Dialog też nie jest kłótnią, której uczestnicy nie słuchają się wzajemnie, tylko siłą chcą wymóc posłuszeństwo dla swojego stanowiska, zniszczyć przeciwnika.

Dialog dokonuje się więc w przestrzeni rozmowy, ale takiej, w której dojdzie do spotkania dwóch racji (*di* – oznacza dwa), a więc dwóch ludzkich (jednostkowych, grupowych) spojrzeń/stanowisk, pod warunkiem, że spotkanie to zainicjuje proces wspólnego poszukiwania wartości, wypływającego z woli (po)rozumienia jego uczestników. Dialog wyzwala twórczy niepokój, bo zmusza swoich uczestników do weryfikacji prezentowanych poglądów, konfrontacji i gotowości refleksyjnego przyjęcia krytyki drugiej strony. *Dialog to nie synkretyzm, lecz spotkanie i rozmowa dwóch tożsamości,* to szczególna komunikacja, która zachodzi w warunkach dostrzeżenia, że inni postrzegają rzeczy inaczej, żyją w innych światach społecznych, kulturowych, a przecież zawsze bez względu kim są i kogo reprezentują w dialogu pozostają partnerami.

Konkludując czym jest dialog możemy więc uznać, że dialog to proces szczególnego typu rozmowy, dokonujący się podczas wyzwalającego ruch myśli spotkania tak «twarzą w twarz» z rozmówcą (występującego prywatnie bądź w roli reprezentanta określonej grupy, narodu), jak też «rozmowy» z symbolicznym przekazem drugiego człowieka, wyrażonego jego dziełem (np. dialog ze sztuką). Prowadzi do pogłębienia rozumienia kwestii stanowiącej przedmiot rozmowy, a także do zbliżenia rozmówców (w dialogu odkrywamy, iż mimo różnic wiele nas łączy). Jest komunikacją językową, toteż jego warunkiem

wstępnym jest wspólnota języka/znaków - zrozumiałych dla stron, a także wyjściowa znajomość tradycji/kultury rozmówców, na poziomie umożliwiającym interpretację ich przekazów. Co szczególnie ważne, a na co zwrócili uwagę filozofowie dialogu, będąc rozmową wymaga spojrzenia «w duchową całość» rozmówcy, co jest możliwe w sytuacji otwartości i szczerości, odwagi i pokory, intelektualnej ciekawości i krytyczności, poświęcenia uwagi i skupienia, wzajemnego szacunku. Dialog łączy ludzi, wzmacnia i buduje wspólnoty, tworzy szanse porozumienia i współdziałania, pomaga w bliskości z innymi poznawać siebie, czyni pokój.

Rozwijając ten wyłaniający się wątek relacji pomiędzy dialogiem a pokojem można by wskazać, że dialog funkcjonuje tu w kategorii optymalnej drogi (metody) dochodzenia do stanu pokoju, zbudowanej na wspólnej podstawie humanistycznych założeń, dotyczących ludzkiej godności, wolności, równości i braterstwa. To co im różne, ale nie sprzeczne tylko dopełniające się, to łączenie pokoju z homeostatycznym stanem równowagi, dialogu zaś – z różnicą, konfrontacją. Metaforycznie rzecz ujmując pokój to stan, w którym dzięki dialogowi możliwe jest trwanie równouprawnionej różnorodności bez wrogości, konfliktów i rozłamów. Dialog to twórcze przekształcanie niepokojów, konfliktów i spięć krzyżujących się racji w rozwój społecznego uniwersum, stabilizowanego fundamentami humanistycznych wartości.

Istnieje wiele odmian dialogu. Do klasycznych typologii należą zaproponowane przez Janusza Tarnowskiego, Joannę Rutkowiak, czy Tadeusza Gadacza. Niejako w odniesieniu do nich oraz w kontekście refleksji płynących z własnych studiów i badań dialogu dostrzegam następujące ich typy: dialog informacyjny – będący rozmową nakierowaną na wydobywanie wiedzy/prawdy o otaczającej nas rzeczywistości przyrodniczej i społecznej. Sprzyja procesom poznawczym uczestników oraz – poprzez tworzenie bezpiecznego, opartego na zaufaniu klimatu - ich emocjonalno-społecznemu rozwojowi; dialog społeczny (w skali mikro: negocjacyjny, w skali makro: dialog debatujących społeczeństw); dialog pogłębiający rozumienie (hermeneutyczny; dialog egzystencjalny (personalny).

Zauważmy, że każdy z wymienionych rodzajów dialogu pozostaje w związku z urzeczywistnianiem pokoju. Dialog informacyjny sprzyja osiąganiu spokoju wewnętrznego. Dialog społeczny negocjacyjny - służy pokojowi społecznemu wewnętrznemu, podobnie dialog debatujący społeczeństw, a w skali szerszej także zapewnia pokój społeczny zewnętrzny. Dialog hermeneutyczny budując świadomość więzi kulturowych wspólnot - może rozwijać społeczny pokój wewnętrzny i wzmacniać indywidualny spokój wewnętrzny. Dialog egzystencjalny - prowadzi do wewnętrznego pokoju ducha.

Podkreślmy też, że niemożliwe jest osiągnięcie pokoju bez dialogu, ale i vice versa – niepodobna myśleć o dialogu bez zaistnienia warunków

wyjściowych: woli partnerskiego porozumienia i ducha pokoju.

Edukacja w dialogu drogą budowania pokoju. Zastanawiając się nad relacjami łączącymi edukację dla pokoju z edukacją w dialogu warto jeszcze raz podkreślić łączność ich aksjologicznych podstaw. Obydwa kierunki postrzegają człowieka jako niezależne indywiduum i przyznają mu pełnię jego ludzkich praw (godności, wolności, równości, braterstwa). Urzeczywistnianie się człowieczeństwa rozumiane jest przez ich przedstawicieli jako dokonujące się «w» i «poprzez» podmiotowe relacje z innymi, w postawach partycypacji społecznej, wynikających z troski o innych i dostrzeganiu wagi wspólnotowego życia. Społeczeństwa rozpatrywane są jako komunikujące się zbiorowości, predystynowane do pokojowego i dialogowego rozwiazywania swoich problemów, zdolne do komunikacji pomiędzy swoimi członkami i pomiędzy innymi wspólnotami.

W edukacji opartej o dialog istotą oddziaływań wychowawczych staje się kreowanie sytuacji, które skłonią wychowanka do dialogu z docierającymi doń/prezentowanymi mu porządkami wartości – niekoniecznie by je miał przyjąć, ale zawsze by lepiej poznał ich sens, rozpatrzył czy służą one człowiekowi i wspólnocie (społecznej, narodowej, kulturowej), której jest członkiem. Edukacja dla pokoju wskazuje na humanistyczny wydźwięk wartości pokoju, na wielowymiarowość jej występowania w życiu jednostek i społeczeństw. Zwraca uwagę na potrzeby ludzi (grup i jednostek) oraz konieczność poszukiwań optymalnych i bezkonfliktowych środków i sposobów ich zaspokajania. Wskazuje na potrzebę uwzględniania wartości pokoju w ocenach dokonywanych wyborów.

Edukacja w dialogu dokonuje się w warunkach wolności, gdyż jedyny przymus o jakim można w jej kontekście mówić to przymus «odnoszenia się» się do napotykanych przez wychowanka wartości, a więc trud zajmowania stanowiska, zaangażowania się w dialog. Czyni wychowanków refleksyjnymi i krytycznymi a zarazem odpowiedzialnymi «za siebie w świecie» (za «ja» w relacji z «Ty»). W relacjach wychowawczych zakłada partnerstwo i przeciwstawia się demonstrowania władzy, wywierania zniewalającego przymusu. Edukacja dla pokoju – podobnie. Wielu jej rzeczników – wraz z jedną z pionierek Marią Montessori na czele – wskazuje, że zmuszanie dzieci do uległego posłuszeństwa rozwija egoizm, a zarazem skłonność do uległości oraz niezdolność do kierowania się własną wolą i rozsądkiem. Zniewalająca dominacja wychowawcza buduje «nieudanych ludzi», uczestników przyszłych wojen [21]. Gdy tymczasem: «Tylko silna osobowość, znająca swoją godność, będzie zdolna w duchu dialogu i tolerancji dla innych tworzyć jedność i harmonię w świecie» [21, c. 174].

Edukacja w dialogu rozwija szacunek dla innych - ludzi, społeczeństw, kultur, otwartość oraz empatię. Edukacji dla pokoju kiedy stawia cele

przeciwdziałania postawom autorytarnym, fanatycznym, eksploatatorskim, chodzi o to samo. Wskazując potrzebę walki z uprzedzeniami i dyskredytowania dyspozycji psychicznych, które zwiększają ryzyko konfliktów społecznych (takie jak chciwość, zazdrość, zawiść, nienawiść, afektywną impulsywność) – odwołuje się do dialogu i jego wychowawczego potencjału.

Między edukacją w dialogu a edukacją dla pokoju zachodzi więc łączność i teza, że edukację w dialogu można rozpatrywać jako drogę budowania pokoju (czy szeroko rozumianą metodę pracy edukacji dla pokoju) - jest uzasadnioną.

Bibliografia

1. Arystoteles (1982). *Etyka nikomachejska*. Warszawa: PWN.

2. Aurelisz, M. (1984). *Rozmyślania*. Warszawa: Państwowe Wydawnictwo Naukowe.

3. Beck, U. (2002). Społeczeństwo ryzyka. W drodze do innej nowoczesności. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe «Scholar».

4. Encyklopedia socjologii (2000). T.3 O-R. Warszawa: Oficyna Naukowa.

5. Gadacz, T. (2015). Pięć *koncepcji dialogu*. Kwartalnik Pedagogiczny. № 2 (236), s. 75-91.

6. Gajdamowicz, H. (1997). *Pedagogika pokoju – refleksje aksjologiczno-metodologiczne*. Biuletyn Centrum Badań nad Pokojem Uniwersytetu Łódzkiego. (2). S. 81-90.

7. Jankowska D. (2015). *Pedagogiczna interpretacja dialogu*. Meritum. № 2 (37). S. 2-9.

8. Jankowska D., 2017 *Emancypacyjny potencjał dialogu/kształcenia akademickiego współczesnych uczelni*, [w:] D. Jankowska (red.). Pedagogika dialogu. Emancypacyjny potencjał dialogu. Warszawa: Wydawnictwo APS. S. 80-95.

9. Jankowska D. *(*2018). *Dialog mimo wszystko*. Studia z Teorii Wychowania. S. 61-78.

10. Kaczyński, K. (2000). *Paweł VI a pokój*. Seminare. №16. S. 549-562.

11. Kopaliński, W. (1988) *Słownik wyrazów obcych i zwrotów obcojęzycznych*, Wiedza Powszechna, Warszawa.

12. Mayor, F. (2001) *Przyszłość świata*, Fundacja Studiów i Badań Edukacyjnych, Warszawa.

13. Maslow, A. (2016). *Motywacja i osobowość*. Warszawa: Wydawnictwo Naukowe PWN.

14. Miksza, M. (2016) *Koncepcja pokoju i wychowania dla pokoju w poglądach Marii Montessori*, [w:] M. Miksza (red.). *Wychowanie dla pokoju w*

pedagogice Marii Montessori. Łódź: Wydawnictwo Palatum.

15. Platon, (1958). *Państwo z dodaniem siedmiu ksiąg praw*. T. 1-2, Warszawa: PWN.

16. *Popularny słownik języka polskiego* (2000). Red. B. Dunaj. Warszawa: Wydawnictwo Wilga.

17. Rosa, R. (2006). *Filozofia i edukacja do bezpieczeństwa i pokoju. Tradycja i współczesność*, [w:] W. Leżańska, T. Jałmużyna (red.). *Pokój jako przedmiot badań społecznych i pedagogicznych*. Łódź: WSI.

18. Rutkowiak, J. *(*1992). *O dialogu edukacyjnym. Rusztowanie kategorialne*, [w:] J. Rutkowiak (red.). *Pytanie, dialog, wychowanie*. Warszawa: Wyd. Naukowe PWN.

19. Seneka (1987). O życiu szczęśliwym. Teksty filozoficzne, red. M. Łojek. Warszawa. WsiP.

20. Szarota, Z. (2016). Edukacja dla pokoju – wybrane aspekty. F. Medero, J. Maćkowicz, Z. Szarota. Kultura pokoju – trójgłos edukacyjny. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

21 Surma, B. (2014). Edukacja i pokój w koncepcji pedagogicznej Marii Montessori w kontekście wychowania do demokracji, [w:] R. Nowakowska-Siuta (red.), Edukacja alternatywna na rzecz demokratyzacji procesu kształcenia. Kraków: Oficyna Wydawnicza Impuls.

22. Świątek-Ochman, M. Dialog filozoficzny między judaizmem a chrześcijaństwem w XX wieku.

23. Andre Neher (1914 – 1988). Filozofia dialogu (2003). T. 1 UAM, Poznań.

24. Tarnowski, J. (1983). Jak wychowywać, Warszawa: Wydawnictwo ATK.

25. UNESCO (2002). The culture of peace, Wydawnictwo UNICEF, Paryż.

26. Wojnar, I. (2000) Kształtowanie kultury pokoju – zobowiązaniem edukacyjnym na XXI wiek. Humanistyczne intencje edukacji. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak».

27. Żarecka, M. (1997). Dialog. J. Herburt (red.), Leksykon filozofii klasycznej. Lublin: Towarzystwo Naukowe KUL, s. 114-115.

28. Żywczok, A. (2012). Spokój wewnętrzny wyznacznik bezpieczeństwa zbiorowego. Colloquium Wydziału Nauk Humanistycznych i Społecznych. №4. S. 171-188.

29. Wojnar, I. Aktualność idei wychowania dla pokoju, w: «Humanizm. Racjonalizm. Świeckość»: http://www.kulturaswiecka.pl/node/979 [10.05. 2019].

РОЗДІЛ ІІ

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРОСЛИХ

УДК 378. 014
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.67-78

Баніт Ольга Василівна *– доктор педагогічних наук, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*
E-mail: olgabanit@ukr.net
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9002-6439

ГОТОВНІСТЬ ТОП-МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОЕКТНИХ КОМАНДНИХ СТРУКТУР

Анотація. *Автором обгрунтовано актуальність досліджуваної проблеми. З'ясовано, що топ-менеджери проектів відіграють ключову роль у створенні високоефективних проектних команд. Створення й функціонування проектної командної структури є багатоступінчастим і тривалим процесом, який охоплює низку етапів: формування й становлення команди, на якому відбувається знайомство й розподіл командних ролей, розвиток команди, у процесі якого відбувається згуртування, налагоджується взаєморозуміння, продуктивна діяльність команди, завдяки якій досягається ціль проекту, розформування/реорганізація команди. Готовність топ-менеджера до формування проектної командної структури визначається такими ключовими критеріями як: розуміння переваг командної роботи, уміння ефективно розподіляти ролі в команді, навички організації командних процесів, зорієнтованість на результат з урахуванням стратегічних цілей організації. Кожен з цих критеріїв має показники, аналіз яких проведено у цій статті.*

Ключові слова: *топ-менеджер, готовність; проектна команда; рольова структура команди, стадії життєвого циклу.*

Banit Olga *– Doctor of Pedagogical Sciences, Leading Researcher of the Andragogy Department of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine*
E-mail: olgabanit@ukr.net
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-9002-6439

READINESS OF INTERNATIONAL ORGANIZATIONS TOP MANAGERS FOR THE FORMATION OF PROJECT TEAM STRUCTURES

Abstract. *The author substantiates the relevance of the researched problem. The author has found out that the project top managers play a key role in creating highly effective project teams. They recruit the staff, form teams, conduct training, develop understanding of a common goal and shared vision of the problem, form and manage a system of rewards that helps support the overall team efforts, direct a decision-making process, resolve conflicts within the team, lead the team process by inspiring all members with their own example.*

Creation and functioning of a project team structure is a multi-stage and long process covering a number of stages: formation of a team, when the acquaintance and the team roles dividing takes place, the development of a team providing the process of consolidation and mutual understanding, the productive activities of the team, thanks to which the purpose of the project is gained, and the disbandment / reorganization of the team. The readiness of a top manager to formation of a project team structure is determined by such key criteria as: understanding the benefits of teamwork, the ability to effectively distribute roles in the team, the skills of organizing team processes, the orientation on results taking into account the strategic goals of the organization. Each of these criteria has indicators that are analyzed in this article.

As a result of the competent and scientifically substantiated management by the top manager, the project teams that have undergone a process of formation through all the stages of the group dynamics development, can achieve a high level of organization and teamwork skills.

Key words: *a top manager, readiness; project team; role structure of a team, stages of a life cycle.*

Постановка проблеми. В системі управління людськими ресурсами міжнародних організацій відбувається переорієнтація бізнес-процесів з індивідуальної роботи на командну. Потреба в командоутворенні виникає у зв'язку з новими тенденціями розвитку людського капіталу й необхідністю змін у педагогіці праці [4, с. 25], зокрема, модернізації управлінських процесів, структурних змін, пов'язаних з глобальними цілями й новими напрямами діяльності, консолідації зусиль для вирішення складних завдань, що вимагають нового погляду на проблеми й прийняття колективних рішень. Якість продукту й зосередженість на процесах, з одного боку, адаптація до запитів споживача – з іншого, створюють передумови для формування проектних

командних структур. Створення команди для роботи в проекті передбачає, передусім, готовність топ-менеджерів до організації групової взаємодії, налагодження й підтримання дружніх стосунків у колективі, подолання конфліктних ситуацій, підвищення рівня узгодженості, довіри та взаємодопомоги між співробітниками.

Аналіз наукових досліджень показує, що проблемами, пов'язаними зі створенням і функціонуванням команд займалися такі вчені, як В. Авдєєв, Т. Базаров, К. Карташевич, Р. Муха, В. Співак (технологія створення й особливості розвитку команд), Т. Куликова. Ю. Жуков, А. Журавльов (командоутворення в сучасних організаціях), С. Булганіна, О. Картушина, А. Шкунова, Н. Яшкова (командоутворення як сучасний метод управління людськими ресурсами), В. Боковець, М. Бронштейн, В. Горбунова, І. Хломов, О. Хотулєва (теорія й практика управління командами), С. Павлова, Т. Сотникова, К. Хелдман (формування й розвиток проектних команд) та ін. Натомість, питання, пов'язані з готовністю топ-менеджерів до створення команд й управління ними залишилися поза увагою дослідників.

Метою статті є виявлення критеріїв готовності топ-менеджерів до створення проектних командних структур та аналіз їхніх показників.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування проектної командної структури в міжнародній організації передбачає процес цілеспрямованого вибудовування колективної взаємодії людей для своєчасного досягнення запланованих результатів і ефективного використання потенціалу кожного члена команди [6]. Проектні командні структури є тимчасовими й створюються для вирішення конкретних завдань. Проекти виконуються групою співробітників, і чим краще вони працюватимуть разом, тим успішнішим буде виконання проекту. У міжнародній організації створення команди під проект будь-якого типу може об'єднувати представників різних країн, етнічних груп, різних напрямів діяльності та профілів підготовки. Команда проекту часто формується з людей, які не знають один одного. Вони не обов'язково знають мету проекту і не обов'язково хочуть бути частиною команди. Можливо й топ-менеджер, на якого покладаються обов'язки керівника проекту, не працював раніше з цими людьми. Крім того, потрібно враховувати, що значна чисельність членів команди може бути частково зайнята. Співробітники, які входять у групи функціональної організації, мають звітувати перед функціональними менеджерами, а учасники групи матричних організацій, які в свою чергу звітують двом різним керівникам, мусять поєднувати роботу в проекті з виконанням своїх посадових обов'язків [8, с. 312].

Натомість, як засвідчує практика, тисячі проєктів починаються

саме в таких умовах і, в результаті, стають успішною командною структурою. Це відбувається завдяки готовності топ-менеджера до формування відкритої, скоординованої, функціональної команди, здатної до спільної консолідованої діяльності, та його вмінню ефективно організувати роботу цієї групи над створенням продукту чи послуги в обмежений період часу.

У результаті вивчення наукових джерел (А. Шкунова, С. Булганіна, Н. Яшкова, К. Хелдман) було з'ясовано, що готовність топ-менеджера до формування проектної командної структури визначається низкою критеріїв, серед яких ключовими є: 1) розуміння переваг командної роботи; 2) уміння ефективно розподіляти ролі в команді; 3) навички організації командних процесів; 4) зорієнтованість на результат із урахуванням стратегічних цілей організації. Наведені критерії були визначені на основі теорії управління, згідно з якою командні процеси відбуваються послідовно за такими етапами: становлення команди, розвиток команди, визначення командних ролей, формування згуртованості команди, продуктивна діяльність команди, розформування/реорганізація команди [9, с. 2].

Отже, згідно з першим критерієм, топ-менеджер має усвідомлювати переваги колективної роботи. Відтак, готовність топ-менеджера до формування проектної командної структури можна перевірити за допомогою опитувальника, укладеного нами за результатами аналізу різного рівня діагностик готовності:

1. Чи доводилося Вам раніше працювати в команді? (Так. Ні.)

2. У команді набагато легше працювати над великим і складним проектом, ніж індивідуально. (Так. Ні.)

3. Основна мета створення команди полягає у швидкому досягненні поставлених цілей завдяки злагодженій роботі всіх членів команди. (Так. Ні.)

4. Суть командної роботи полягає в тому, що всі члени команди працюють активно, злагоджено, чітко, весь час узгоджуючи свої дії з іншими. (Так. Ні.)

5. Конфлікти й непорозуміння в команді вирішуються шляхом колективного обговорення й вироблення шляхів подальших спільних дій. (Так. Ні.)

6. Ефективність діяльності команди визначається індивідуальною успішністю в поєднанні з можливістю об'єднати особисті цілі зі стратегічними цілями організації. (Так. Ні.)

7. Авторитет кожного члена команди ґрунтується не на статусі або положенні, а на професіоналізмі й компетентності. (Так. Ні.)

8. Робота в команді поєднує її членів таким чином, що вони підвищують продуктивність своєї праці, не втрачаючи своєї

індивідуальності. (Так. Ні.)

9. Результат командної роботи з реалізації проекту досягається завдяки синергетичному ефекту від об'єднання групових зусиль, знань і вироблення групових управлінських рішень. (Так. Ні.)

10. Після закінчення проекту команда може розвиватися й надалі вирішувати більш складні завдання. (Так. Ні.)

Кількість позитивних відповідей на запитання цієї анкети є показником рівня готовності топ-менеджера до формування проектної командної структури за першим критерієм.

Другий критерій передбачає уміння топ-менеджера ефективно розподіляти ролі в команді. Показником готовності топ-менеджера до формування проектної командної структури за цим критерієм можна вважати уміння вибудувати рольову структуру команди не на емоційних симпатіях і антипатіях чи міжособистісній привабливості й популярності, а на науково обґрунтованому виборі ціннісно прийнятної для кожного ролі.

Аналіз наукових джерел [2; 3; 5; 6; 7] показує, що при формуванні проектної команди враховуються як функціональні ролі, тобто поведінка членів команди, що визначається предметним змістом виконуваної ними діяльності в проекті, так і командні (групові) ролі, тобто моделі поведінки, що забезпечують продуктивну взаємодію членів команди один з одним. У визначенні рольових позицій в команді топ-менеджер може використовувати типологічні підходи (концепція Д. Кейрсі про психотипи (інтелектуальні ролі), в якій виділяються чотири позиції: стратег / дипломат / тактик / логістик), рольові підходи (концепція Т. Базарова, що визначає чотири рольові позиції: організатор / адміністратор / управлінець / керівник, або модель Р. Белбіна, у якій фігурують такі командні ролі: координатор / реалізатор / контролер / мотиватор / генератор ідей / аналітик / натхненник / постачальник). Крім того, варто звернути увагу на «Колесо команди» Марджерісона-МакКена, який пропонує вісім робочих функцій у процесі управління командою аналізує типи завдань, що вирішуються, і визначає на цій основі вісім командних ролей [5].

З огляду на ці концепції, а також враховуючи особливості діяльності міжнародних організацій, можемо стверджувати, що швидкий і ефективний розподіл ролей в проектній команді можливий за дотримання таких умов:

1) проведення анкетування й тестування з метою виявлення схильності кожного члена команди до певних видів діяльності, конфліктів, самостійності, лідерства, стресів, комунікативності, активності тощо;

2) ознайомлення членів команди з характеристикою кожної ролі;

3) надання можливості кожному вибрати одну чи кілька найбільш прийнятних їм ролей;

4) подання членами команди (в т.ч. і топ-менеджером) пропозицій щодо їхнього бачення представників на ту чи іншу роль в команді.

При цьому доцільно взяти до уваги міркування Р. Белбіна про те, що до командної роботи здатна не кожна людина. Приблизно для 30 % учасників проекту не вдається підібрати командну роль. Такі співробітники найкраще працюють в індивідуальному режимі. У решти можна виявити дві-три ролі, які вони можуть виконувати – це, зазвичай, головна роль і запасні [5].

Знання командних ролей покращує взаєморозуміння членів команди й дозволяє виправдати очікування один від одного. На етапі оцінки сумісності топ-менджеру важливо зіставити індивідуальні міжособистісні профілі й забезпечити високий рівень групової сумісності при наявності чітко виражених психофізіологічних і характерологічних відмінностей кандидатів на участь у створюваній команді. Наприклад, екстраверт і інтроверт з доповнюючими універсальними міжособистісними потребами притруться один до одного в роботі в рамках спільної діяльності набагато легше, ніж два екстраверти з однаково вираженими потребами в контролі. Це означає, що на етапі формування команди поряд з оцінкою особистісного потенціалу та особливостей кандидатів необхідно оцінити особливості поведінки кожного з них в умовах командної роботи [6]. Команда вважається збалансованою, якщо в ній представлені основні предметні та інтелектуальні позиції. Загалом команда досягає успіху, якщо:

- топ-менеджер, як її лідер, використовує адекватний стиль управління з погляду ефективності реалізації проекту, а також з точки зору членів команди;
- хоча б один із членів команди генерує інноваційні ідеї як шлях вирішення проблем;
- до складу команди входять люди з високими розумовими здібностями;
- команду створюють різні індивідуальності, що дає їй можливість витримувати баланс.

Зважаючи на це, команда має бути творчою, гнучкою, а топ-менеджер повинен бути готовий міняти ролі й завдання членам команди у процесі роботи з метою швидкого й ефективного досягнення поставлених цілей.

Третій критерій готовності топ-менеджера до формування проектної командної структури передбачає уміння організувати командні процеси. Виходячи із загальноприйнятої класифікації, згідно з якою всі створювані команди проходять у своєму розвитку такі основні стадії життєвого циклу, як формування, спрацьовування, продуктивне функціонування, розформування/реорганізація [2, с. 13], проаналізуємо дії

топ-менеджера на кожній з них та низку умінь і навичок, необхідних для їх здійснення.

На першій стадії – формування команди – мотивація всіх учасників достатньо висока, адже вони були обрані для виконання проекту, однак ефективність роботи низька, оскільки члени команди не знайомі один з одним, виявляють стриманість, настороженість, обережність. Основні труднощі виникають через відчуття вимушеності й взаємного нерозуміння. Завдання топ-менеджера як керівника проекту полягає в тому, щоб повідомити їм, передусім, про те, навіщо вони зібралися разом, познайомити членів команди один з одним і з проектом загалом, його цілями, завданнями, окреслити шляхи й принципи їх досягнення, сформувати загальні цілі й цінності, визначити норми й правила взаємодії.

На цій стадії топ-менеджеру важливо проявити навички міжособистісного спілкування, уміння ставити цілі, а також такі якості, як працьовитість, організованість, чесність, відкритість, професійні знання, аналітичне мислення, творче мислення, уміння довіряти інтуїції, бачення майбутнього, впевненість, віра в себе і в кожного члена команди, готовність ризикувати, комунікативність, сила переконання, завзятість, пристрасть, бажання досягти успіху.

На другій стадії – спрацьовування – починаються активні дії. Це період початку спільної роботи, розвитку згуртованості команди, яка має реалізовувати проект. Всередині команди йде процес виявлення лідерів, формування неформальних груп, визначаються ролі окремих працівників і їх місце в команді, встановлюється психологічний клімат в колективі, його внутрішня культура тощо. Цей період характеризується підвищеним рівнем конфліктності, викликаним відмінністю в характерах фахівців, підходах, стилях і методах розв'язання проблем. На початку спільної роботи з'ясовується, що вони мають різні уявлення про найкращі шляхи досягнення цілей проекту. Ці розбіжності можуть викликати суперечки й навіть конфлікти, що стає причиною зниження ефективності роботи команди.

Основні проблеми, що виникають на цьому етапі, пов'язані з виявленням характерів та моделей поведінки (властолюбці, неформали, лірики, мильні бульбашки, ледарі тощо); неналагодженими взаємостосунками (ворожнеча, відсутність підтримки й довіри, конфлікти, суперечки тощо); викривленням чи неправильним розумінням інформації; помилками керівництва (різкі коливання, зміна настрою, не досить чітке планування, слабкий контроль тощо).

Ефективність проходження другої стадії вимагає від топ-менеджера:

- уміння раціонального використання командного ресурсу,

підвищення рівня взаємодії між співробітниками, згуртування колективу, виявлення лідерів, аутсайдерів, розподілу функціональних і рольових обов'язків, призначення керівників і відповідальних за окремими напрямами, забезпечення своєчасного планування й розподіл обов'язків, чіткого пояснення місця, ролі й завдань кожного члена команди, підвищення мотивації на досягнення колективних цілей;

- навичок бачення спільної мети, спільного планування й розподілу відповідальності в команді, своєчасного виявлення й вирішення конфліктних ситуацій, вирішення нестандартних ситуацій;

- особистісних якостей: товариськість, доброзичливість і позитивне ставлення до кожного члена команди, дбайливість та милосердя, ініціативність, прийняття рішень, відповідальність, здатність мотивувати й надихати, гнучкість, уміння домовлятися, поважати думку й досягнення інших, витримка та стійкість (у т.ч. стресостійкість), наполегливість, уміння долати перешкоди, вирішувати конфлікти, працювати під тиском, співробітництво, націленість прийняття цінностей команди, єдності в розумінні цілей і завдань проекту, шляхів і способів їх досягнення, на ефективне виконання командних завдань; на підтримку в команді атмосфери довіри та взаємовиручки, на створення привабливого іміджу команди.

Третя стадія – продуктивного функціонування – найбільш тривала. Це етап зрілості створеної команди. Якщо топ-менеджер ефективно попрацював на попередній стадії, то тепер члени команди досить добре знають один одного, задоволені своїм становищем у групі, між ними існує високий рівень довіри. Замість вирішення міжособистісних проблем вони починають працювати над завданнями проекту. Члени команди досягають згоди з різних питань за допомогою переговорів і компромісів. Як результат цих пристосувань, у них починає вироблятися почуття команди, спільні норми й цінності. На основі сформованого командного духу йде нормальний продуктивний процес роботи, досягаються високі результати. Деталі взаємодії уточнюються в ході виконання завдань, у процесі спілкування в різних ділових ситуаціях. Всі рішення приймаються спільно, а члени команди пов'язані дружніми взаємостосунками. Новий тип відносин всередині команди, заснований на глибокому прийнятті та розумінні один одного, сприяє підвищенню особистої відповідальності членів команди за досягнення спільної мети. Підвищення рівня довіри й, відповідно, зниження рівня конфліктності, зростання конструктивності й творча активність команди створює умови для особистісного розвитку кожного її члена [1, с. 12-13; 3, с. 99-102].

На цій стадії з'являється команда, згуртована навколо спільної мети зі справжнім лідером. Топ-менеджер як лідер виступає каталізатором

групової взаємодії та співпраці. Він повинен підтримувати досягнутий високий рівень продуктивності праці, навіть якщо в команді проекту відбуваються вимушені зміни. Від нього вимагається створення дієвої системи мотивації; відстеження прогресу, визнання досягнень, заохочення, зацікавлення й підтримка, своєчасна допомога; контроль за соціально-психологічним кліматом (зняття стресу, втоми) і за досягненням проміжних результатів проекту, координування діяльності всіх напрямів роботи, уважність до деталей.

Наведений перелік вимог не є вичерпним і може бути доповнений іншими характеристиками: володіння топ-менеджером технологією й інноваціями щодо моделювання бізнес-процесів, підвищення ефективності бізнес-комунікацій; здатність опанувати більш складним комплексом прийняття рішень; високий ступінь гнучкості при виконанні робіт; робота з різними системами мотивації; знання психології людей та вміння керувати ними, готовність до інтернаціоналізації.

Таким чином, команди, які успішно пройшли попередні три стадії розвитку групової динаміки, досягають високого рівня організованості й навичок командної роботи з поділом лідерства, ротацією ролей, власними правилами та нормами. Члени команди вміють ставити цілі, творчо досягати їх, розкриваючи особистісний потенціал кожного учасника. Менеджер проекту повинен підтримувати досягнутий високий рівень продуктивності праці, навіть якщо в команді проекту відбуваються вимушені зміни. Ці зміни можуть виникати в кількісному і якісному складах команди у випадках, викликаних змінами в проекті (завданнях, планах, результатах проекту); змінами структури управління проектом; завершенням окремих стадій проекту; зміною об’ємів і видів робіт, учасників проекту; заміною працівників через професійну невідповідність; додатковим залученням нових фахівців; запрошенням тимчасових експертів.

З наближенням до завершення проекту ефективність роботи або зростає, якщо члени команди сконцентрували зусилля на виконанні завдання, або знижується, якщо члени команди шкодують про закінчення робіт і розрив взаємостосунків, які сформувалися. Останнє має місце тоді, коли майбутнє команди не визначене.

Останній, четвертий критерій, готовності топ-менеджера до створення проектних командних структур полягає в зорієнтованості на досягнення результатів з урахуванням стратегічних цілей організації. Він тісно пов’язаний із четвертою стадією життєвого циклу проектної команди – розформування/реорганізація. При завершенні окремих стадій і всього проекту, зазвичай, розформовуються окремі підрозділи або вся команда проекту. При цьому, в залежності від прийнятої організаційної структури,

що існує в міжнародній організації, виникають два варіанти подальших дій: при матричній структурі управління працівники по закінченню проекту повертаються у свої функціональні підрозділи організації; при проектній структурі управління менеджер проекту стикається з проблемою подальшого працевлаштування працівників, які не мають можливості повернутися на колишнє місце роботи. У цьому випадку, якщо очікується замовлення на новий проект, при успішній попередній діяльності команди менеджер має можливість запросити частину фахівців в команду нового проекту [7].

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, введення в практику діяльності міжнародних організацій мобільних проектних команд є необхідною умовою їхнього успіху на ринку праці. Створення й функціонування проектної командної структури є багатоступеневим і тривалим процесом, який охоплює низку етапів: формування й становлення команди, на якому відбувається знайомство й розподіл командних ролей; розвиток команди, у процесі якого відбувається згуртування, налагодження взаєморозуміння; продуктивна діяльність команди, завдяки якій досягається ціль проекту; розформування або реорганізація команди.

Топ-менеджери проектів відіграють ключову роль у створенні високоефективних проектних команд. Вони набирають працівників, формують команди, проводять збори, створюють відчуття розуміння спільної мети та спільного бачення проблеми, формують і керують системою заохочень, що сприяє підтримці загальних зусиль команди, керують прийняттям рішень, вирішують конфлікти, що виникають всередині команди, очолюють і керують командними процесами, надихаючи всіх членів своїм прикладом. З огляду на це готовність топ-менеджера до формування проектної командної структури визначається такими ключовими критеріями: розуміння переваг командної роботи; уміння ефективно розподіляти ролі в команді; навички організації командних процесів; зорієнтованість на результат з урахуванням стратегічних цілей організації. Кожен з цих критеріїв має показники, аналіз яких здійснено в цій статті.

У результаті грамотного й науково-обґрунтованого управління з боку топ-менеджера проектні команди, які пройшли процес формування з проходженням всіх стадій розвитку групової динаміки, досягають високого рівня організованості й навичок командної роботи з поділом лідерства, ротацією ролей, власними правилами й нормами. Члени команди вміють ставити цілі, досягати їх, розкриваючи особистісний потенціал. Незаперечними перевагами роботи в команді є: підвищення узгодженості взаємодій, істотний приріст знань і навичок у членів команди за рахунок

навчання та обміну досвідом; набуття членами команди досвіду синергетичного ефекту; підвищення рівня професіоналізму тощо.

Новим напрямом у командоутворенні є формування віртуальних проектних команд, які створюються завдяки активному розвитку інформаційно-комунікаційних технологій, що відкриває нові можливості для ефективної соціально-економічної діяльності міжнародної організації. У цьому напрямі будуть продовжені наші подальші наукові дослідження.

Список використаних джерел

1. Аніщенко, О.В., Баніт, О.В., Василенко, О.В., Волярська, О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., Сігаєва Л.Є. (2016). Особистісний розвиток дорослих у неперервній професійній освіті: посібник. Київ: ІПООД НАПН України. 379 с.

2. Грисюк, Ю.С., Дмитриченко, А.М., Цимбал, Н.М., Лабута, А.В., Гусєв О.В. (2013). Моделювання життєвого циклу команди проекту. *Управління проектами, системний аналіз і логістика. Технічна серія*. Вип. 11. С. 12-21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Upsal_2013_11_4 (22.07.2019)

3. Картушина, Е.Н. (2013). Командообразование как потребность в современном процессе управления персоналом. *Социально-экономические явления и процессы.* 5 (051). С. 99-102.

4. Ничкало, Н.Г. (2012). Теорії людського капіталу і педагогіка праці. *Kształcenie zawodowe: pedagogika і psychologia: пол.-укр., укр.-пол. щорічник.* Ченстохова; Київ. Вип. XIV. С. 25–36.

5. Рольовий розподіл в команді. URL: https://stud.com.ua/60471/psihologiya/roloviy_rozpodil_komandi (25.07.2019)

6. Сотникова, Т. (2013). Создание команды . URL: https://www.pro-personal.ru/article/613276-sozdanie-komandy-proekta (23.07.2019)

7. Стадії розвитку команди проекту. URL: https://studfiles.net/preview/5483468/page:5/ (28.07.2019)

8. Хелдман К. (2016). *Профессиональное управление проектом*. Бином: Лаборатория знаний. 760 с.

9. Шкунова А.А., Булганина С.В., Яшкова Н.В. (2016). Командообразование как современный метод управления человеческими ресурсами в социальной сфере. *Интернет-журнал «Науковедение».* 8(3). URL: http://naukovedenie.ru/PDF/67EVN316.pdf (20.07.2019)

References (translated and transliterated)

1. Anishchenko, O.V., Banit, O.V., Vasylenko, O.V., Voliarska, O.S., Doroshenko, N.I., Zinchenko S.V., Sihaieva L.Ie. (2016). Personal development of adults in continuing vocational education: posibnyk. Kyiv: IPOOD NAPN Ukrainy. 379 s. (in Ukrainian)

2. Hrysiuk, Yu.S., Dmytrychenko, AM., Tsymbal, N.M., Labuta, A.V.,

Husiev O.V. (2013). Project team life cycle modeling. *Upravlinnia proektamy, systemnyi analiz i lohistyka. Tekhnichna seriia.* Vyp. 11. S. 12-21. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Upsal_2013_11_4 (22.07.2019) (in Ukrainian)

3. Kartushina, E.N. (2013). Team building as a need for a modern personnel management process. *Sotsialno-ekonomicheskie yavleniya i protsessyi*. 5 (051). S. 99-102. (in Russian)

4. Nichkalo, N.G. (2012). Human capital theories and pedagogy of work. *Kształcenie zawodowe: pedagogika i psychologia: пол.-укр., укр.-пол. щорічник.* Ченстохова; Kyiv. Vyp. XIV. S. 25–36. (in Ukrainian)

5. Role distribution in the team. URL: https://stud.com.ua/60471/psihologiy a/roloviy_rozpodil_komandi (25.08.2019) (in Ukrainian)

6. Sotnikova, T. (2013). Creating a project team URL: https://www.pro-personal.ru/article/613276-sozdanie-komandy-proekta (23.07.2019) (in Russian)

7. Project team development stages. URL: https://studfiles.net/preview/5483468/page:5/ (28.07.2019) (in Ukrainian)

8. Heldman, K. (2016). *Professional project management*. Binom: Laboratoriya znaniy. 760 s. (in Russian)

9. Shkunova, A.A., Bulganina, S.V., Yashkova, N.V. (2016). Team building as a modern method of human resource management in the social sphere. *Internet-zhurnal «Naukovedenie».* 8(3). URL: http://naukovedenie.ru/PDF/67EVN316.pdf (20.07.2019) (in Russian)

УДК 378.37
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.78-89

Ващенко Любов Іванівна *– аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*
ORCID iD: https://orcid.org/ 0000-0003-0208-7675
E-mail: banit22@ukr.net

ДИСИМІНАЦІЯ ДИСТАНЦІЙНИХ ФОРМ НАВЧАННЯ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ МОЛОДІ ТА ДОРОСЛИХ

Анотація. *Автором обґрунтовано актуальність досліджуваної проблеми. З'ясовано, що впровадження в систему освіти інформаційно-комунікаційних технологій призводить до необхідності принципового перегляду підходів до організації навчання. У цьому контексті безперечно важливим видається вивчення можливостей дистанційної форми навчання. Діючі центри дистанційного навчання можна умовно розділити на три групи за ступенем «занурення» в Інтернет. Першу, найчисленнішу групу, представляють навчальні заклади, що поєднують різні традиційні форми очного й дистанційного навчання з*

нововведеннями в дусі часу. До другої групи належать заклади, установи, організації, для яких Інтернет служить лише внутрішнім комунікаційним середовищем, яке називається Інтранет і є, зазвичай, приватною корпоративною мережею. До третьої групи відносяться навчальні центри, вся робота яких будується виключно на Інтернет-технологіях. На прикладах провайдерів освітніх послуг, які пропонують дистанційні платформи онлайн-навчання для різних категорій населення України детально проаналізовано змістовий контент онлайн-програм та онлайн-курсів.

Охарактеризовано переваги онлайн-навчання: відсутність часових і територіальних обмежень; використання декількох засобів зв'язку одночасно; можливість вчасно зв'язатися з викладачем і задати питання, отримати консультацію; постійний моніторинг навчальної діяльності слухачів викладачем тощо.

Ключові слова: *неформальна освіта, дистанційна освіта, дистанційна платформа, онлайн-програма, онлайн-курс, провайдери освітніх послуг.*

Vashchenko Lubov *– Postgraduate Student of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine*
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-0208-7675
E-mail: banit22@ukr.net

DISSIMINATION OF DISTANCE LEARNING FORMS IN THE NON-FORMAL EDUCATION OF YOUTH AND ADULTS

Abstract. *The author substantiates the relevance of the researched problem. The author has found out that introduction of information and communication technologies into the education system leads to the necessity of a fundamental revision of approaches to the training organization. In this context, it is indispensable to study the possibilities of distance learning. The existing distance learning centers can be divided into three groups according to the degree of immersion in the Internet. The first, largest group is represented by educational institutions that combine different traditional forms of full-time and distance learning with innovations in the spirit of time. The second group includes institutions and organizations for which the Internet serves only as an internal communication medium, called the Intranet, which is usually a private corporate network. The third group includes training centers, the work of which is based solely on the Internet technologies. There have been analyzed the content of online programs and online courses on the examples of educational service providers offering distance-based online learning platforms for different*

categories of Ukrainian population.

The conducted analysis revealed the following advantages of online learning such as: absence of time and territorial restrictions; using several means of communication simultaneously; an opportunity to contact the teacher on time and ask questions, get advice; continuous monitoring of the learning activities of the trainees by the teacher since the automated system provides a very detailed and almost constant analysis of the distance acquired knowledge.

Key words: *non-formal education, distance education, distance learning platform, online program, online course, educational service providers.*

Постановка проблеми. Широке впровадження в систему освіти інформаційно-комунікаційних технологій призводить до необхідності принципового перегляду самого підходу до організації навчання. Вільний доступ до інформації всіх учасників навчального процесу, можливість висловлювати свої думки, свою позицію в рамках національного або міжнародного форуму, а також різні форми навчання з використанням ресурсів і технологій глобальної мережі Інтернет усувають звичні для традиційної системи вітчизняної освіти бар'єри між викладачами та учнями. Це є однією з причин дисимінації дистанційної форми навчання як у формальній так і в неформальній вітчизняній освіті.

Аналіз останніх досліджень і публікацій свідчить, що дистанційна форма навчання (як й освітня система) передбачає мету, зміст, методи, педагогічні технології, організаційні форми і засоби навчання. Педагогічне й інформаційне забезпечення дистанційного навчання у формальній освіті ґрунтовно досліджували Н. Думанський. В. Кухаренко, В. Глазунова, О. Самойленко, Н. Сиротенко, Н. Морзе, В. Олійник та ін. Теоретико-методологічні проблеми формування та моделювання навчальних середовищ засобами технологій дистанційного навчання вивчали В. Биков, Ю. Богачков, Л. Ляхоцька, О. Пінчук, О. Рибалко та ін. Науково-теоретичні та практичні аспекти неформальної освіти дорослих висвітлені в працях О. Аніщенко [1], Л. Лук'янової, Н. Ничкало [5]. В той же час, питання змістового наповнення дистанційних програм і курсів для неформальної освіти не були предметом окремих детальних досліджень і потребують глибшого висвітлення з огляду на динамічний розвиток цієї відносно нової форми навчання дорослих.

Мета статті полягає у виявленні в Інтернет-просторі пропозицій сучасних провайдерів освітніх послуг щодо онлайн-програм та курсів для неформальної освіти різних категорій населення та аналізі їхнього змістового контенту.

Виклад основного матеріалу. Базові законодавчі акти в галузі освіти в Україні, в т. ч. Закон України «Про освіту», «Національна доктрина

розвитку освіти», «Національна стратегія розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», наголошують на необхідності реформування навчального процесу й оновленні змісту навчання. Зокрема, актуальним завданням є забезпечення доступності здобуття якісної освіти протягом життя для всіх громадян та дальше утвердження її національного характеру, постійне оновлення змісту освіти й організації навчально-виховного процесу відповідно до демократичних цінностей, ринкових засад економіки, сучасних науково-технічних досягнень [7]. Ці завдання охоплюють, серед іншого, неформальну освіту та оновлення форм і методів навчання дорослих. У цьому контексті безперечно важливим видається вивчення можливостей дистанційної форми навчання. Як зазначається в Законі України «Про освіту», дистанційна форма здобуття освіти – це індивідуалізований процес здобуття освіти, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників освітнього процесу в спеціалізованому середовищі, що функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій [4]. Згідно з Положенням про дистанційне навчання можливе запровадження його або як окремої форми навчання, або використання технологій дистанційного навчання для забезпечення навчання у різних формах [6]. У цьому контексті більшість діючих центрів навчання можна умовно розділити на три групи за ступенем «занурення» в Інтернет.

Першу, найбільш численну групу, представляють навчальні заклади, що поєднують різні традиційні форми очного й дистанційного навчання з нововведеннями в дусі часу. Наприклад, деякі заклади вищої освіти частину своїх програмних курсів переводять у віртуальну форму, а центри дистанційного навчання, використовуючи Інтернет-технології, у той же час не відмовляються від практики проведення очних екзаменаційних сесій. Варіантів тут може бути багато, але в кожному випадку комп'ютеризована лише частина навчального процесу.

До другої групи належать заклади, установи, організації, для яких Інтернет служить лише внутрішнім комунікаційним середовищем, яке називається Інтранет і є, зазвичай, приватною корпоративною мережею. Нині простежується тенденція використання Інтранет-технологій та інструментів для задоволення всезростаючих потреб спілкування та обміну інформацією: зв'язок з колегами через електронну пошту й проведення конференцій, збір, зберігання та поновлення найновішої інформації з мінімальними затратами на управління та високим ступенем безпеки. На своїх сайтах корпорації розміщують також інформацію про навчальні програми (плани), семінари, бібліотечні каталоги тощо.

До третьої групи можна віднести навчальні центри, вся робота

яких будується виключно на Інтернет-технологіях. Вибір навчального курсу, його оплата, заняття зі слухачами, передача контрольних завдань та їх перевірка, а також здача проміжних і фінальних іспитів здійснюються через мережу Інтернет. Подібних навчальних центрів, іноді іменованих «віртуальними університетами», не так багато через високі вимоги до апаратно-програмного оснащення й рівня підготовки персоналу, а також необхідності значних початкових фінансових вкладень [3].

З огляду на те, що в межах статті видається неможливим проаналізувати всі групи, детальніше зупинимося на останній. Навчання (освіту), що здійснюється з використанням ресурсів та технологій глобальної мережі Інтернет називають Інтернет-навчанням (Інтернет-освітою) чи онлайн-навчанням (онлайн-освітою). У цьому випадку «освіта» розуміється як процес і є синонімом до поняття «навчання». У той же час «онлайн-освіта», яка чітко регламентує техніко-технологічну специфіку навчання – використання мережі Інтернет, є видовим поняттям стосовно «дистанційної освіти», оскільки дистанційно можна навчатися не тільки через Інтернет, але і за допомогою локальних мереж, відеозв'язку тощо.

У рамках нашого дослідження нас цікавить, передусім, можливість використання онлайн-навчання в неформальній освіті дорослих. Тим паче, саме ця форма (третя) найбільш орієнтована на неформальну освіту різних категорій дорослого населення. Важливою перевагою онлайн-навчання є відсутність вікових, територіальних, освітніх, професійних обмежень; а також обмежень за станом здоров'я. Слухачами можуть бути не тільки студенти або школярі, а й представники різних компаній, які організовують корпоративне навчання для своїх співробітників. Вони можуть пройти необхідні їм тренінги, відповідну професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації, не залишаючи робочих місць, що істотно знижує рівень витрат на навчання. Отримати або поповнити свою освіту можуть також молоді мами, які перебувають у декретній відпустці по догляду за дитиною, інші люди, змушені через сімейні обставини більшу частину дня знаходитися дома, але в майбутньому планують вийти на роботу. Онлайн-освіта відкриває широкі можливості для навчання людей третього віку.

Як зазначає Е. Сардалова, українська онлайн-освіта почала розвиватися у 2014 р., коли майже одночасно запустилися три онлайн-платформи: ВУМ Online, EdEra і Prometheus [8]. Для порівняння наведемо короткі дані про кожен із зазначених майданчиків.

1. Відкритий Університет Майдану (ВУМ) починався як всеукраїнський рух громадянської освіти, який виник під час «Революції Гідності» на Майдані у 2013-2014 рр. Нині це громадська організація (Київ), яка нараховує 24 регіональних осередки. Організація створює й розвиває

формати неформальної освіти, самоосвіти, доступної кожному громадянину України. ВУМ є майданчиком для висловлення думок про майбутнє України, формування проактивного громадянського суспільства та розвитку громадянських компетенцій. Ідея навчати на Майдані була втілена кількома ініціативними групами працівників, серед яких випускники й викладачі київських бізнес-шкіл та громадські активісти. Все почалося з лекцій під відкритим небом, встановленням сцени біля Лядських воріт на Майдані Незалежності у Києві. Так, у грудні 2013 р. на сцені Відкритого Університету Майдану було проведено 295 публічних лекцій, які збирали аудиторії від 30 до 700 слухачів, а учасниками навчання стали близько 50000 киян і гостей міста. За словами співзасновника громадської організації «Відкритий університет Майдану» (ВУМ) і керівника проекту О. Стасіва, майданчик в Інтернеті був запущений, щоб розширити роботу організації на більшу аудиторію, оскільки давати «живі лекції» по всій Україні було складно [8].

Свою місію ВУМ вбачає у тому, щоб розвивати громадянське суспільство України через неформальну освіту, мережування громад, розвиток громадянських компетенцій та реалізацію проектів соціальної дії. Мережування – це створення умов для активістів у місцевих громадах для спілкування, об'єднання та співпраці через ідеї, ініціативи та проекти. Проекти соціальної дії передбачають активацію громад через соціальні дії задля зміни соціальної, культурної, економічної ситуації та сталого розвитку локальних і глобальних громад. Візія ВУМ – стати лідером у галузі громадянської освіти України – розвиненої та успішної країни з сильним громадянським суспільством та критичною масою активних громадян. Ключовими цінностями ВУМ є співпраця, рішення, орієнтовані на перспективу майбутнього, відкритість новому, результативність, гідне ставлення, нестандартне мислення, проактивність. Серед принципів діяльності ВУМ виділяє турботу про доступність знань, виховання громадян, а не членів тієї чи іншої політичної сили, відкритість до змін, повага різних точок зору, сповідування лідерства в дії, підтримка ідеї сталого розвитку [2].

2. EdEra (Educational Era) позиціонується як студія онлайн-освіти, значною мірою орієнтована на освітян. Тут можна знайти курс із управління школою або онлайн-доповнення до шкільної програми. Сам проект, як наголошує його керівник Ілля Філіпов, виріс із бажання поєднати різні підходи до вивчення однієї теми. Він згадує, що, навчаючись на першому курсі університету, почав додатково прослуховувати лекції з фізики, які публікував Масачусетський інститут технологій. Займаючись репетиторством (з фізики й математики), він відчув запит й загорівся ідеєю створити гарний продукт саме з фізики, щоб школярі зрозуміли, що вона

цікава й може виглядати красиво. Разом із однодумцями він вирішив зробити естетично та практично гарний продукт українською мовою. Звідси й мета проекту – зробити освіту в Україні якісною, доступною та наявною у глобальному освітньому контексті [8]. Нині EdEra пропонує онлайн-курси, інтерактивні підручники, освітні спецпроекти та моделі інтеграції сучасних освітніх рішень у традиційний навчальний процес. Ці продукти команда створює за власними методиками, базуючись на дослідженнях у сфері онлайн-освіти та когнітивістики. Кожен курс розробляється з унікальним підходом до інформації та студентів. Напрями діяльності EdEra охоплюють: шкільну освіту – пропозиції для школярів та вчителів; професійну освіту – пропозиції для професіоналів соціального сектору (юристів, журналістів, підприємців тощо); громадянську освіту – пропозиції для кожного громадянина країни; корпоративну освіту – пропозиції для бізнесу. *EdEra* не має платних послуг для слухачів, натомість або створює курси самостійно, за підтримки спонсорів, або розробляє освітні продукти на замовлення приватних компаній. Робота над курсом може відбуватися в різних містах, в тому числі за межами України [9].

3. Платформа масових відкритих онлайн-курсів Prometheus, заснована у 2014 р., є одним з найбільших в Україні проектів безкоштовної освіти для всіх, хто бажає навчатися. Місія проекту – зробити найкращі курси від провідних викладачів, університетів та організацій світу доступними для всіх. Досягти цього команда проекту змогла завдяки базі OpenEdx. Це неприбуткова платформа з відкритим кодом, що була розроблена та впроваджена Массачусетським технологічним інститутом та Гарвардським університетом. OpenEdx дозволяє адаптувати зовнішній вигляд платформи, мову та налаштування під користувача, що робить цей інструмент найзручнішим та найпотужнішим у світі як з боку користувацького досвіду, так і для викладачів, які працюють над розробкою онлайн-курсів. OpenEdx складається з двох частин – власне рішення для користувача, завдяки якому він одержує доступ до найкращих світових курсів, та модуля для створення курсів у системі, в якому працюють розробники онлайн-курсів. У світі цією платформою послуговуються понад 200 освітніх організацій. OpenEdx весь час удосконалюється, аби покращити навчальний досвід користувачів – у системі можна розмістити відеолекції, конспекти, презентації, тестові завдання різних типів, долучити користувачів до обговорення на форумі. Відповідно й проект невпинно розвивається та зростає, збільшується кількість доступних курсів та впроваджуються новітні навчальні методи подання інформації [10].

Аналіз освітніх пропозицій цих платформ показав, що, хоча побудова й виклад їхніх програм мають багато спільного, змістовий контент дещо різниться. Так, наприклад, ВУМ має чіткий акцент на громадянській

освіті: тут можна навчитися поводитися з побутовими відходами чи розпоряджатися своїми фінансами. Курси розподілені на шість основних напрямів: особисту ефективність, комунікації, соціальне підприємництво, вплив на владу, формування громад і розуміння світового контексту. Серед найбільш відвідуваних дисциплін на платформі – критичне мислення, медіація та креативне мислення [8; 2].

О. Стасів згадує, що за п'ять років своєї роботи ВУМ отримав один грант – від Європейського фонду підтримки демократії. Однак у команді думають про модель монетизації. «Ми стали одним із провайдерів, до яких звертаються організації, зацікавлені в онлайн-освіті. І ми їм надаємо якісні послуги формування, створення, розвитку і розміщення дистанційних курсів. Наприклад, курс «Європейська ідея» з Володимиром Єрмоленком був створений за підтримки Фонду Конрада Аденауера. Але це не був грант, це був конкретний проект, який ми зробили під замовлення», – каже він [8]. Керівник платформи сподівається на розбудову корпоративної освіти в українському бізнесі, до якого зможуть долучитися онлайн-освітяни. За його словами, протягом 2019 р. ВУМ планує співпрацювати з бізнесом, який зацікавлений у розробці освітніх курсів для своїх працівників. О. Стасів наводить приклади, коли знання, отримані на цій платформі, слухачі застосовують на практиці, що сприяє змінам у реальному житті. З цими історіями можна ознайомитися у блозі ВУМ [2].

EdEra позиціонує себе як школа для вчителів та інших категорій молоді та дорослих. Згідно зі статистикою на платформі розміщено 24 курси, зареєстровано понад 280 000 слухачів. Крім онлайн-курсів для освітян, попитом користуються курси з економіки та перевірки інформації. Одним із найбільш популярних виявився курс української мови, який спершу розробляли для школярів. На нього зареєструвалося близько 30 тисяч користувачів, з яких лише 50 % – школярі. Окрім онлайн-курсів, студія онлайн-освіти *EdEra* також має сторінку з інтерактивними підручниками, де, за словами співзасновника та керівника проекту І. Філіпова, протягом місяця буває близько 600-700 тисяч осіб [8; 9].

Статистика Prometheus показує понад 100 курсів і 700 тисяч слухачів. Користувачі Prometheus найчастіше слухають курси з англійської мови, основ програмування й медіаграмотності. Ця платформа також не залишилася осторонь тенденції навчати освітян. За словами співзасновниці й координатора проекту В. Примаченко, вчителі на сайті можуть пройти курс із критичного мислення, медійної грамотності, наразі в розробці курс булінгу (протидії шкільному цькуванню). Досвід використання онлайн-курсу CS50 у своїх навчальних програмах вже має низка українських ЗВО – зокрема, Львівська політехніка, Український католицький університет, Київський політехнічний інститут [8; 10].

Відгуки щодо курсів зазначених вище онлайн-платформ дозволяють їх вдосконалювати, а статистику їхнього проходження і завершення збирають завдяки формам зворотного зв'язку. За відкритою статистикою проекту ВУМ, на 55-ти курсах навчається нині 37 097 слухачів. За даними О. Стасіва, 85 % слухачів обирають один-два курси. Загалом слухачі отримали 12 768 сертифікатів про завершення курсів. Із цієї чисельності сертифікатів близько 10-9 тисяч – це унікальні студенти, які повністю завершили курс. Це досить високий показник, тому згідно з загальною статистикою, якщо говорити про світовий тренд, то завершуваність онлайн-курсів вважається на достатньому рівні 5-7 % і на високому рівні – 12 %. У ВУМ показник становить понад 33 % завершуваності, що втричі вищий за середній показник високого рівня. Відносно високий показник керівник онлайн-платформи пояснює тим, що її аудиторія – люди з чітко визначеною мотивацією. Серед них – зокрема, вчителі, які хочуть розвиватися, пройти перекваліфікацію, передбачену Міністерством освіти і науки, громадські активісти, які хочуть навчитися контролювати владу, або ж працівники місцевого самоврядування [8].

За І. Філіповим, курси *EdEra* найчастіше прослуховують до кінця вчителі початкової школи: із 180 000 зареєстрованих успішно завершили навчання 107 тисяч освітян, тобто близько 60 %. Як пояснює очільник проекту, що вужча спеціалізація курсу, то більше зареєстрованих користувачів пройдуть його до кінця, і навпаки – курси загальної тематики частіше «кидають» на півдорозі. Дуже багато користувачів губляться на етапі від зареєструватися до того, щоб взагалі почати хоч щось. Це, на думку І. Філіпова [8; 9], пов'язано з тим, що в інтернеті дуже багато різних пропозицій, і люди просто переглядають все підряд. Голова проєкту повідомляє, що, хоча найбільше слухачів у великих містах – Києві, Львові, Харкові, загалом в аналітиці нараховується близько 350-400 населених пунктів України.

У пріоритеті Prometheus завжди була робота саме з вчителем. Це дуже благодатна цільова аудиторія: вчителі вчать, але вони дуже добре вчаться, допомагають один одному, і з задоволенням отримують сертифікати. Координатор Prometheus В. Примаченко розповідає, що в середньому відсоток тих, хто дослуховує курси до кінця, на платформі сягає 10,8 % від учасників курсу. Всього сайт згенерував наразі близько 200 тисяч сертифікатів. Є курси, які мають дуже високий KPI, наприклад, «Публічні закупівлі» – 64 %. Є курси для вчителів, які мають 60 % успішності. Prometheus збирає відгуки користувачів. Як згадує В. Примаченко, в одному випадку незгода онлайн-студентів із викладачами призвела до того, що курс довелося закрити і відправити на доопрацювання. Західні платформи онлайн-освіти, як правило, працюють

на базі провідних університетів і мають бізнес-моделі. Натомість *Prometheus* [8; 10] фінансується за рахунок грантів і пожертв користувачів. Організатори вважають платформу «народним проектом», а добровільні внески – свідченням того, що аудиторія розуміє важливість онлайн-навчання.

Зазначимо, що значну частину часу слухачі присвячують самостійному навчанню. Це дозволяє здійснювати постійний контакт слухача як з викладачем, так і з іншими учнями, що сприяє реалізації групової форми роботи, орієнтованої на набуття, розвиток, вдосконалення навичок колективної/командної роботи (наприклад, заходів, реалізація спільного проекту членами однієї навчальної групи), виявленню індивідуально диференційованих можливостей слухача (наприклад, виконання випускної кваліфікаційної роботи в рамках навчання за курсом підвищення кваліфікації в формі слайд-шоу, відео-презентації тощо). При цьому система оцінки знань об'єктивна й незалежна від викладача.

Слід наголосити, що навчання за неформальними онлайн-програмами, зазвичай, безкоштовне або дешевше, ніж здобуття формальної освіти. Ця обставина пояснюється насамперед, відсутністю необхідності в навчальних, адміністративно господарських, навчально-виробничих та інших приміщеннях, за використання яких необхідно було б платити. При цьому слухачеві не потрібно займатися пошуком і придбанням навчальних матеріалів, посібників, довідково-ілюстративного матеріалу, оскільки доступ до комплекту необхідних навчальних матеріалів слухач отримує після реєстрації.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Проведений аналіз дає підстави стверджувати, що використання онлайн-навчання дозволяє враховувати часові й територіальні обмеження. Зазвичай онлайн-навчання проводиться з використанням декількох засобів спілкування одночасно, що дозволяє слухачеві не тільки добре засвоювати навчальний матеріал, а й знайомитися в процесі навчання з новітніми досягненнями й розробками у відповідних галузях знань. Особливо важливо, що в процесі навчання забезпечується можливість своєчасно зв'язатися з викладачем, задати питання, отримати консультацію за незрозумілим розділом або темою. У свою чергу викладач має можливість здійснювати постійний контроль за навчальною діяльністю слухачів, оскільки автоматизована система забезпечує дуже детальний і практично постійний аналіз дистанційно придбаних знань.

Досвід упровадження дистанційної форми навчання поширюється і доводить свою безперечну ефективність. Паралельно створюються нові ресурси для досягнення освітніх цілей, наприклад: віртуальної бібліотеки, енциклопедії, бази даних, реферати, електронні навчально-методичні

комплекси з навчальних дисциплін, курсів, обмін професійним досвідом педагогів, працівників освіти різних країн світу та ін. Це потребує відповідної підготовки фахівців. Відтак перспективою подальших досліджень вбачаємо аналіз програм підготовки викладачів для дистанційного навчання дорослих.

Список використаних джерел

1. Аніщенко, О., Лук'янова, Л., Прийма, С. (2017). Неформальна освіта дорослих – освітній тренд XXI століття. *Рідна школа*. № 11–12. С. 3–7.
2. Відкритий Університет Майдану. (2019). Офіційний сайт. URL: https://vum.org.ua/about/ (26.07.2019)
3. Інтернет-освіта. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Інтернет-освіта (27.07.2019)
4. Закон України «Про освіту». (2017). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (09.08.2019)
5. Лук'янова, Л.Б. (2011). Неформальна освіта дорослих: проблеми і перспективи. *Професійна освіта: педагогіка і психологія: пол.-укр., укр.-пол. Щорічник.* За ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. Ченстохова: Київ. Вип. XIII. С. 377–333.
6. Про затвердження Положення про дистанційне навчання. (2013). Наказ МОН № 466. URL https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13 (16.07.2019)
7. Про Національну доктрину розвитку освіти. (2002). Указ Президента України № 347/2002 URL: https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002 (11.07.2019)
8. Сардалова, Е. (2018). Онлайн-курси в Україні вчать навчати, спілкуватись і бути громадянами. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/online-osvita-v-ukraini/29672247.html (12.08.2019)
9. EdEra – студія онлайн-освіти. (2019). Офіційний сайт. URL: https://www.ed-era.com/about/ (03.08.2019)
10. Prometheus. (2019). Офіційний сайт. URL: https://prometheus.org.ua/about-us/ (23.07.2019)

References (translated and transliterated)

1. Anishchenko, O., Lukianova, L., Pryima, S. (2017). Non-formal adult education is an educational trend of the 21st century. *Ridna shkola.* № 11–12. S. 3–7. (in Ukrainian)
2. Open University of Maidan. (2019). Ofitsiinyi sait. URL: https://vum.org.ua/about/ (26.07.2019) (in Ukrainian)
11. Online education. URL: https://uk.wikipedia.org/wiki/Internet-osvita (27.07.2019) (in Ukrainian)
3. Law of Ukraine «On Education». (2017).

URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (09.07.2019) (in Ukrainian)

4. Lukianova, L.B. (2011). Non-formal adult education: challenges and perspectives: pol.-ukr., ukr.-pol. shchorichnyk za red. T. Levovytskoho, I. Vilsh, I. Ziaziuna, N. Nychkalo. Chenstokhovo: Kyiv. Vyp. XIII. S. 377–333. (in Ukrainian)

5. On approval of the Regulations on distance learning. (2013). Nakaz MON № 466. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13 (16.07.2019) (in Ukrainian)

12. About the National Doctrine. (2002). Ukaz Prezydenta Ukrainy № 347/2002. URL: https://zakon3.rada.gov.ua/laws/show/347/2002 (11.07.2019) in Ukrainian)

6. Sardalova E. (2018). Online courses in Ukraine teach to teach, communicate and be citizens. URL: https://www.radiosvoboda.org/a/online-osvita-v-ukraini/29672247.html (12.07.2019) (in Ukrainian)

7. EdEra – студія онлайн-освіти. (2019). Офіційний сайт. URL: https://www.ed-era.com/about/ (03.07.2019) (in Ukrainian)

8. Prometheus. (2019). Офіційний сайт. URL: https://prometheus.org.ua/about-us/ (23.07.2019) (in Ukrainian)

УДК 37.091.214:348(477)
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.89-98

Нагрибельний Ярослав Анатолійович *– кандидат історичних наук, декан факультету судноводіння Херсонської державної морської академії*
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-3266-5798
E-mail: yar1507@ukr.net

РОЛЬ АКАДЕМІКА ІВАНА ЗЯЗЮНА В РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Анотація. *У статті на основі аналізу педагогічних праць Івана Андрійовича Зязюна визначено вплив його наукових ідей на розвиток педагогічної освіти в Україні. Зазначено, що фундаментальні основи майстерної педагогічної діяльності вчителя складають, на думку І.А. Зязюна, такі аспекти: цільовий, зорієнтований на цілісну особистість учня як самоцінність, змістовий, спричинений появою авторизованих варіантів навчальних курсів, процесуальний, що уможливлює корелювання методики і змісту відповідно до особистісного розуміння і стилю, професійно-особистісний, за якого актуалізуються самобутні і неповторні вміння та особистісні якості педагога, що характеризують його акторську майстерність, рефлексію згідно з власною, ексклюзивною педагогічною дією.*

Аналіз змісту наукових студій Івана Зязюна переконує, що концептуальні засади педагогічної майстерності побудовані на засадах етнопедагогіки, культурології, історії, дидактики.

Ключові слова: *педагогічна спадщина Івана Зязюна, особистість, учитель, учень, педагогічна майстерність, людиноцентризм, філософія освіти.*

Nahrybelnyi Yaroslav *– Candidate of Historical Sciences, the Head of the Navigation Faculty of the Kherson State Maritime Academy*
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0003-3266-5798
E-mail: yar1507@ukr.net

THE ROLE OF THE ACADEMICIAN IVAN ZIAZIUN IN THE PEDAGOGICAL EDUCATION DEVELOPMENT IN UKRAINE

Abstract. *The article analyzes the influence of the scientific ideas of Ivan Andriiovych Ziaziun on the formation and development of pedagogy in independent Ukraine on the basis of the analysis of his pedagogical works.*

The versatility and heterogeneity of the researcher's interests have been determined, since his writings have raised topical and complex philosophical, psychological and pedagogical problems. Consistency of the academician's ideas with the ideas of the competence approach, which is being implemented in all educational establishments and foresees shifting of accents from the accumulation of a certain knowledge to mastery their application in various educational and life situations is established. It is determined that the foundations of the teacher's pedagogical activity are, according to I. A. Ziaziun, the following aspects: targeted aspect, which focuses on the whole personality of the student as self-worth; semantic aspect, caused by the emergence of authorized variants of training courses; procedural aspect, which allows correlation of methodology and content according to personal understanding and style; professional and personal aspect, which updates the original and unique skills and personal qualities of the teacher characterizing his acting skills and reflection in accordance with his own exclusive pedagogical action.

In this context, the role of the artistic and emotional spheres, improvisation, as well as artistic and pedagogical creativity of the teacher's personality increases.

The analysis of the content of scientific studies of Ivan Ziaziun convinces that the conceptual foundations of pedagogical excellence are based on the principles of ethnopedagogy, cultural studies, history, and didactics. As a teacher and the rector of the Poltava V. G. Korolenko National Pedagogical

University, and the Minister of Education of Ukraine, the educator scientifically substantiated and practically tested the basic provisions and effective ways of forming pedagogical skills in future teachers. He proposed to introduce such educational discipline as «Pedagogical Mastery» into the educational process of pedagogical institutions of higher education, which made it possible to identify a new direction in the development of pedagogical science – the formation of pedagogical skills of future teachers.

Key words: *Ivan Ziaziun's pedagogical heritage, personality, teacher, student, pedagogical skills, humanocentrism, philosophy of education.*

Постановка проблеми, її актуальність. Постать Івана Андрійовича Зязюна, видатного науковця, академіка НАПН України, педагога-практика, директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, стала знаковою у становленні й розвитку педагогічної думки не тільки в Україні, а й далеко за її межами. Про це свідчить той факт, що американський біографічний інститут 1998 р. визнав Івана Андрійовича Зязюна «Людиною року».

Вивчення багатої педагогічної спадщини дослідника засвідчує наукову цінність та актуальність його педагогічного досвіду, багатовекторність та оригінальність його педагогічних ідей. Науковцеві належить понад 500 наукових праць, з-поміж яких численні монографії, підручники, посібники, статті, що допомогли багатьом студентам і вчителям-практикам оволодіти основами педагогічної майстерності.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Окремі аспекти педагогічної спадщини Івана Андрійовича Зязюна досліджували Г. Васянович, М. Вовк, Ю. Грищенко О. Дубасенюк, В. Кремень, А. Кузьмінський, Л. Ликтей, Н. Ничкало, О. Отич, В. Рибалка, О. Романовський, В. Секретар, О. Семеног, В. Сидоренко, Ю. Степура та інші науковці.

А. Кузьмінський визначив наукові засади людиноцентричної педагогіки Івана Зязюна. Г. Васянович обґрунтовує, що теоретико-практична діяльність дослідника має неоціненне значення для розвитку української та зарубіжної педагогіки, зазначаючи, що провідними філософсько-педагогічними положеннями науковця є ті, що розвивають сутність Людини, її вихованння, засадничі ідеї педагогічної майстерності вчителя, філософії освіти, естетичні чинники розвитку особистості тощо. У працях О. Романовського зроблено докладний аналіз витоків формування потужної наукової школи академіка, висвітлено основні ідеї та ключові напрями, які розробляють учні й послідовники вченого-педагога. На думку А. Кузьмінського, «праці академіка Івана Андрійовича Зязюна, його унікальний соціально-педагогічний досвід – глибоке джерело для

педагогічних і психолого-педагогічних досліджень» [7, с. 100]. Однак, як переконує аналіз спеціальної літератури, цей досвід потребує узагальнення й систематизації. На нашу думку, ідеї Івана Зязюна повинні бути відображені в змісті підручників і посібників з історії педагогіки незалежної України з огляду на їх перспективність і наукову значущість. Це й зумовлює актуальність нашої розвідки.

Мета статті – проаналізувати педагогічні праці Івана Андрійовича Зязюна й визначити вплив його наукових ідей на розвиток педагогічної освіти в Україні.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз праць Івана Зязюна засвідчує багатогранність і різновекторність його інтересів, адже в них порушено актуальні й складні філософські, психологічні й педагогічні проблеми. На думку науковця, у побудові сучасної парадигми освіти провідне значення належить «філософії життя» як «опозиції класичному раціоналізму, реакції на кризу механістичного природознавства, технократизму». Філософські роздуми Івана Зязюна висвітлено в його фундаментальних працях «Філософські засади освіти: освітні і виховні парадигми, освітні технології, діалектика педагогічної дії», «Філософія, освітні стратегії і якість національної освіти», «Філософія поступу і прогнозу освітньої системи», «Філософські проблеми гуманізації і гуманітаризації освіти», «Філософія педагогічної дії», «Гуманізм освіти XXI століття: філософський і психологічний аспект», «Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти» тощо.

Предметом дослідження науковця були проблеми врівноваження протиріч і протилежностей у системі освіти й виховання – важливій царині соціального поступу. Наскрізною ідеєю праць Івана Зязюна є ідея гармонійного розвитку особистості на засадах Істини, Добра, Краси, Творчості, Свободи. Дослідник вважав, що «… необхідна побудова цілісного процесу набування знань, адекватних життю, побудова органічного комплексу гуманітарно-соціально-історичних, природничо-наукових і художніх дисциплін, об'єднаних єдністю гуманістичних смислів і духовно-моральних цілей» [8, с. 215]. На його думку, освіта є процесом та умовою розвитку духовних начал народу й кожного індивіда. Метою національної за змістом освіти є виховання людини. Це актуалізує проблему людської сутності, яку науковець розглядає комплексно на засадах діалектичного розвитку, гуманістичної, культурологічної методології, що уможливлює розгляд проблеми у взаємозв'язку людини з довкіллям, власним «Я», своїм призначенням і майбутнім.

Цікавою є думка Івана Зязюна про те, що «Сукупність ідей, теорій і підходів, які обираються як методологічні засади наукового пошуку, складає ту «призму», через яку й завдяки якій з'ясовується сутність об'єкта

дослідження, моделюються уявлення про нього, здійснюється пошук засобів та умов удосконалення, ефективного розвитку» [8, с. 41].

Науковець усвідомлює, що проблема розвитку особистості завжди залишається відкритою й потребує нових досліджень, оскільки її вирішення залежить від багатьох чинників – соціальних, психологічних, – а також від тих конкретних соціально-історичних умов, у яких перебуває особистість. Дослідник пише: «У сучасному до надзвичайності складному світі, коли людське співтовариство вимушене вирішувати об'єктивно поставлені завдання самозбереження і розвитку в умовах глибоких змін практично в усіх сферах організації його життєдіяльності і в суспільстві відбувається перегрупування сил, людський чинник набуває особливого значення. Актуалізується проблема активізації суб'єктів історичної дії, зростання відповідальності в умовах об'єктивно зростаючої потреби і реального поглиблення їх самовизначення. В цих умовах ускладнюються їхні контакти і в той же час зростає та загострюється необхідність розширення взаємодії суб'єктів усіх рівнів (від особистості до держави)» [10, с. 601].

У цьому контексті особливої значущості набуває освіта, функції якої докладно проаналізовано науковцем, на думку якого, зростає роль завдань, пов'язаних з формуванням у молоді якостей самореалізації в розв'язанні економічних, політичних, ідеологічних, наукових, освітніх, виховних, державотворчих проблем. Водночас у дослідженнях Івана Зязюна акцентовано, що кінцевим результатом сучасної освіти є внутрішній стан людини на рівні потреби пізнавати нове, здобувати знання, виробляти матеріальні й духовні цінності, допомагати ближньому, бути добротворцем. Найвищий результат освіти – духовний стан нації, зростання національної самосвідомості, коли в суспільстві існують ідеї, які мають загальний інтерес і можуть бути доступними для кожного громадянина [5, с. 24]. Ці ідеї суголосні положенням концепції нової української школи.

Іван Андрійович Зязюн усвідомлював, що підготувати таку особистість може лише вчитель-майстер. Саме тому значну кількість його праць присвячено розвиткові педагогічної майстерності, що, на думку науковця, хоч і виявляється в діяльності, проте її не можна обмежити лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь, тому сутність майстерності криється в особистості вчителя, його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей [8, с. 25]. Науковець виокремив такі складники педагогічної майстерності:

- знання й високий рівень загальної культури. Загальнонаукові знання. Наукова ерудиція з обраної спеціальності. Розуміння психології учнів і закономірностей формування їх особистостей. Оволодіння сучасною дидактичною системою, теорією навчання й виховання, методикою

викладання свого предмета;

- практичні уміння й навички. Гностичні уміння встановлюють відношення між окремими процесами, фактами, поняттями і явищами. Предметні уміння і навички. Професійні уміння і навички, відповідні кожній функції педагога.
- професійно необхідні якості педагога. Громадянські й соціально значущі якості: ідейна переконаність і суспільна активність. Спрямованість особистості: любов до учнів і бажання з ними працювати. Висока інтелектуальна активність і пізнавальна самостійність. Педагогічні здібності. Культура мови і мовленнєві навички» [8, с. 366].

Іван Зязюн обґрунтовує висновок про те, що знання педагога – не сума засвоєних дисциплін, а особистісно усвідомлена система, де є місце власним оцінкам, критичним поглядам, і майстерність полягає в «олюднюванні», натхненності знання [8, с. 27-28]. Цю думку вважаємо суголосною ідеям компетентнісного підходу, що реалізується нині в усіх закладах освіти й передбачає зміщення акцентів із накопичення певного обсягу знань на майстерне їх застосування в різноманітних навчальних та життєвих ситуаціях,

Фундаментальні основи майстерної педагогічної діяльності вчителя складають, на думку Івана Зязюна [4, с. 6], такі аспекти: цільовий, зорієнтований на цілісну особистість учня як самоцінність, змістовий, спричинений появою авторизованих варіантів навчальних курсів, процесуальний, що уможливлює корелювання методики і змісту відповідно до особистісного розуміння і стилю, професійно-особистісний, за якого актуалізуються самобутні і неповторні вміння та особистісні якості педагога, що характеризують його акторську майстерність, рефлексію згідно з власною, ексклюзивною педагогічною дією. У цьому контексті підвищується роль художньо-емоційної та артистичної сфери, імпровізаційності, художньо-педагогічної творчості особистості педагога.

Педагогічна майстерність хоч і виявляється в діяльності, проте її не можна обмежити лише високим рівнем розвитку спеціальних узагальнених умінь, тому сутність майстерності криється в особистості вчителя, його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей [9, с. 153]. Нам імпонує думка науковця про те, що «Високий рівень майстерності надає нової якості всій роботі педагога: формується професійна позиція, що акумулює в собі вищі рівні спрямованості, знання і готовність до дії; розвинуті знання стають інструментом для самоаналізу і виявлення резервів саморуху; високий рівень здібностей стимулює розкриття особистості, а вдосконалення педагогічної техніки – пошук результату, адекватного задумові» [8, с. 29].

Аналіз змісту наукових студій Івана Зязюна переконує, що

концептуальні засади педагогічної майстерності побудовані на засадах етнопедагогіки, культурології, історії, дидактики. Працюючи викладачем, ректором Полтавського педагогічного інституту імені В. Короленка, міністром освіти України, педагог науково обґрунтував і практично перевірив основні положення та ефективні шляхи формування педагогічної майстерності в студентів-майбутніх педагогів. Він запропонував увести в освітній процес педагогічних закладів вищої освіти таку навчальну дисципліну, як «Педагогічна майстерність», що уможливила виокремлення нового напряму в розвитку педагогічної науки – формування педагогічної майстерності майбутніх педагогів.

Дослідник переконливо доводив, що досягнення педагогічної майстерності можливе за умови систематичної копіткої роботи, оскільки цей процес надзвичайно складний. Сутність майстерності Іван Зязюн вбачав в особистості вчителя, у його позиції, здатності виявляти творчу ініціативу на підставі реалізації власної системи цінностей. Майстерність – вияв найвищої форми активності особистості вчителя у професійній діяльності, активності, що ґрунтується на гуманізмі і розкривається в доцільному використанні методів і засобів педагогічної взаємодії у кожній конкретній ситуації навчання і виховання [8, с. 25].

Науковець виходив з того, що самореалізація особистості є психологічним утворенням, з огляду на це визначати шляхи її формування доцільно на психологічних засадах. Саме тому обґрунтовує думку, згідно з якою самореалізація в освітній системі відбувається в межах психологічно зорієнтованих методичних моделей, що ґрунтуються на розробленнях зарубіжних і вітчизняних дослідників. До них дослідник відносить вільну, особистісну, розвивальну та формувальну моделі. Так, *вільна модель* зумовлює самостійність учня, щоправда з допомогою вчителя, у визначенні інтенсивності та пролонгованості в часі навчальних занять, вільне планування часу, самостійний засобів навчання. Психологічна мета *особистісної моделі* полягає в тому, щоб забезпечити учням загальний розвиток, у тому числі пізнавальний, емоційно-вольовий, моральний і естетичний. Учіння відбувається на високому рівні складності, водночас педагог створює умови для формування атмосфери довірливості, варіативності освітнього процесу з урахуванням індивідуальних особливостей суб'єктів навчання. Водночас *розвивальна модель* спрямована на перебудову навчальної діяльності учня для забезпечення теоретичного мислення, рефлексії, самостійності у вирішенні різних навчальних завдань. *Активізувальна модель* спрямована на підвищення рівня пізнавальної активності учнів за рахунок включення в навчальний процес проблемних ситуацій, опори на пізнавальні потреби та естетичні почуття. *Формувальна модель* зумовлює вплив на розумовий розвиток

учня означає здійснення цілеспрямованого управління процесом засвоєння знань і умінь [2, с. 16-17].

У сучасних соціально-політичних умовах особливої актуальності для українських студентів – майбутніх учителів набуває ідея Івана Андрійовича Зязюна, що у XXI столітті має домінувати людиноцентрична педагогіка, що виявлялася в особливій увазі педагога до проблем учителя. Ці ідеї були втілені в комплексній програмі «Вчитель», розробленій під керівництвом Івана Зязюна. Основні положення цієї програми реалізовано і в новому Законі України «Про вищу освіту». Іван Зязюн також акцентує увагу на тому, що інноваційні процеси в освіті потребують інтелектуальної, емоційної і вольової взаємодії. Розвиток та узгодженість цих складників визначають значною мірою ефективність освітніх процесів. Важливо враховувати й інтелектуальну компетентність, ініціативу, творчість, саморегуляцію, унікальність розумового розвитку суб'єктів освітнього процесу. [6, с. 76].

Серед представників наукової школи Івана Зязюна – доктори і кандидати педагогічних наук, які втілюють ідеї педагогіки добра, культуровідповідності, дитиноцентризму в освітньому процесі. Під керівництвом академіка захищено 22 докторських і 20 кандидатських дисертацій з актуальних педагогічних проблем. Як слушно зазначають дослідниці аксіологічних засад розвитку наукової школи академіка Івана Зязюна М. Вовк, Ю. Грищенко, «аксіологічні актуалітети спадщини академіка І. Зязюна визначають провідні напрями розвитку його наукової школи теорії і практики педагогічної майстерності, відомої в Україні та за її межами (теоретико-методологічні засади розвитку педагогічної освіти, функціонування системи післядипломної освіти, теорія і практика мистецької освіти, професійної підготовки вчителів мистецьких дисциплін, персонологічний аспект розвитку педагогічної думки, зарубіжний досвід підготовки вчителя, мистецтвознавчі дослідження у контексті педагогічного потенціалу мистецтва, психолого-педагогічні аспекти розвитку дітей та молоді, ретроспектива становлення національної освіти)» [1, с. 15].

Висновки та перспективи подальших досліджень . Як свідчить аналіз змісту педагогічних, філософсько-педагогічних, психолого-педагогічних праць науковця, їхніми ключовими словами є такі, як особистість, учитель, учень, педагогічна майстерність. Педагогічна творчість Івана Зязюна характеризується різноаспектністю напрямів досліджень, якими він займався. У процесі аналізу педагогічного доробку Івана Зязюна доходимо висновку про його значний внесок в українську та світову педагогіку, зокрема й історію педагогіки, дидактику, теорію виховання. Висловлені науковцем ідеї сьогодні на часі й потребують нових досліджень.

Список використаних джерел

1. Вовк, М., Грищенко Ю. (2018). Наукова школа академіка І.А.Зязюна: Аксіологічні актуалітети розвитку. *Естетика і етика педагогічної дії*. Вип. 18. С. 44-55.

2. Зязюн, І. А. (2000) Концептуальні засади теорії освіти в Україні. *Педагогіка і психологія професійної освіти*. № 1. С. 11-24.

3. Зязюн, І. А. (2003). Освітні парадигми в контексті філософських ідей. *Професійна освіта: педагогіка і психологія*. Українсько-польський журнал за ред. І. Зязюна, Т. Левовицького, Н. Ничкало, І. Вільш. Київ; Ченстохова. Вип. 5. С. 213-226.

4. Зязюн, І.А. (2011). Педагогічна майстерність – технологія педагогічної дії. Іван Андрійович Зязюн. *Теорія і практика підготовки майбутніх учителів до педагогічної дії*: Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції з міжнародною участю. 20-21 травня 2011 р. Житомир: ЖДУ ім. І.Франка. С. 6-12.

5. Зязюн, І.А. (2003). Світоглядна парадигма освіти. *Проблеми інженерно-педагогічної освіти*: зб. наук. праць. Українська інж.-пед. академія. Х. Вип. 5. С. 24-31.

6. Зязюн, І. А. (2001). Технологізація освіти як історична неперервність. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика* : Науково-методичний журнал. № 1. С. 73-85.

7. Кузьмінський, А. І. (2015). Людиноцентрична педагогіка І. А. Зязюна. *Science and Education a New Dimension*. Pedagogy and Psychology, III (26), Issue: 50. URL: www.seanewdim.com

8. Педагогічна майстерність: підручник (2008). І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна. 3-тє вид., допов. і переробл. К.: СПД Богданова А.М. 376 с.

9. Семеног, О.М. (2013). Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна: лінгвоаксіологічний аспект. *Педагогічна майстерність академіка Івана Зязюна* : зб. наук. пр. Редкол.: Н.Г.Ничкало (голова) та ін. Упорядн. : Н.Г. Ничкало, О.М.Боровік. К. : Богданова А.М. С. 153-160 с.

10. Філософія педагогічної дії : монографія (2008). І. А. Зязюн. Київ; Черкаси : [Б. в.]. 608 с.

References (translated and transliterated)

1. Vovk M., Hryshchenko Yu. (2018). Scientific school of the Academitian I.A.Ziaziun: Axiological approach of the development. *Estetyka i etyka pedahohichnoi dii*. Vyp. 18. S. 44-55. (in Ukrainian)

2. Ziaziun I. A. (2000). Conceptual foundations of the education theory in Ukraine. *Pedahohika i psykholohiya profesiynoyi osvity*. №1. S. 11-24. (in Ukrainian)

3. Ziaziun, I. A. (2003). Educational paradigms in the context of

philosophical ideas. *Profesiyna osvita*: pedahohika i psykholohiya. Ukrayins'ko-pol's'kyy zhurnal za red. I. Ziaziuna, T. Levovyts'koho, N. Nychkalo, I. Vil'sh. Chenstokhova; Kyyiv: Vydavnytstvo Vyshchoyi Pedahohichnoyi shkoly u Chenstokhovi. Vyp. 5. S. 213-226. (in Ukrainian)

4. Ziaziun, I.A. (2011). Pedagogical Mastery – technology of pedagogical action. *Teoriya i praktyka pidhotovky maybutnikh uchyteliv do pedahohichnoyi diyi*: Materialy Vseukrayins'koyi naukovo-praktychnoyi konferentsiyi. 20-21 travnya 2011 r. Zhytomyr: ZhDU im. I. Franka. S. 6-12. (in Ukrainian)

5. Ziaziun I.A. (2003). Worldview paradigm of Education. *Problemy inzhenerno-pedahohichnoyi osvity*: zb. nauk. prats'. Ukrayins'ka inzh.-ped. akademiya. Kh. Vyp. 5. S. 24-31. (in Ukrainian)

6. Ziaziun, I. A. (2001). Technological development of education as historical continuity. *Neperervna profesiyna osvita: teoriya i praktyka*: Naukovo-metodychnyy zhurnal. № 1. S. 73-85. (in Ukrainian)

7. Kuz'mins'kyy, A. I. (2015). Human oriented Pedagogy of I. A. Ziaziun. *Science and Education a New Dimension*. Pedagogy and Psychology, III (26). Issue: 50. URL: www.seanewdim.com (in Ukrainian)

8. Pedagogical Masterity (2008). Pidruchnyk. I.A. Ziaziun, L.V. Kramushchenko, I.F. Kryvonos ta in.; za red. I.A. Zyazyuna. 3-tye vyd., dopov. i pererobl. K.: SPD Bohdanova A.M. 76 s. (in Ukrainian)

9. Semenoh, O. M. (2013). Pedagogical Masterity of the Academician Ivan Ziaziun: lingvoaxiological aspect. *Pedahohichna maysternist' akademika Ivana Ziaziuna* : zb. nauk. pr. Redkol. : N.H.Nychkalo (holova), ta in. Uporyadn.: N.H. Nychkalo , O.M. Borovik. K.: Bohdanova A.M. S. 153-160 (in Ukrainian)

10. Philosophy of pedagogical action. (2008). Monohrafiya. I. A. Ziaziun. Kyyiv; Cherkasy: [B. v.]. 608 s. (in Ukrainian)

УДК 159.9:378-043.83[172:005.336.5]
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.98-107

Піддячий Володимир Миколайович – *кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*
ORCID ID: *https://orcid.org/*0000-0002-8596-6749
E-mail: pvm2010@ukr.net

ПСИХОЛОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ

Анотація. *У статті зосереджено увагу на важливості й доцільності формування громадянської компетентності майбутніх педагогів з метою сприяння розбудови громадянського суспільства в Україні. Визначено поняття «умови», «психологічні умови», «формування*

громадянської компетентності майбутніх педагогів». Вказано на необхідність створення спеціально спроектовані обставини зовнішнього та внутрішнього середовища, що спонукатимуть майбутніх педагогів до активного і ефективного набування громадянських знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей. Проаналізовано психологічні умови, що спрямовані на підвищення ефективності забезпечення виконання дій щодо формування громадянської компетентності майбутніх педагогів.

Ключові слова: *умови, психологічні умови, формування громадянської компетентності майбутніх педагогів.*

Piddiachyi Volodymyr – *Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher at the Andragogy Department of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine*
ORCID ID: *https://orcid.org/*0000-0002-8596-6749
E-mail: pvm2010@ukr.net

PSYCHOLOGICAL CONDITIONS FOR ENHANCING CIVIC COMPETENCY OF FUTURE PEDAGOGUES

Abstract*. The article states that one of the most important systemic problems of the socio-economic sector of the Ukrainian state-building for many decades has been the development of a civil society in which citizens and their unions at a highly developed level will systematically interact with each other, realizing their own rights and obligations, in accordance with the laws of Ukraine. The focuses on the importance and feasibility of enhancing civic competence of future teachers in order to promote the development of civil society in Ukraine.*

The methodological basis of the research, which consists of personality-oriented, competence and activity approaches, is revealed. The competence approach is expressed in the aspiration of the future teacher to master the knowledge, skills and values, formation of values and other professional qualities that determine his ability to successfully carry out educational, professional and social activities. According to the personality-oriented approach, the formation of the civic competence of the future teacher is aimed at the development of his personality during the subject-subject interaction of all participants of the educational process. The content of a activity approach is to consider the future educator in forming civic competence as an active subject who plans and acts according to his or her own values.

The psychological conditions aimed at improving the efficiency of

ensuring the implementation of actions to enhance the civic competence of future teachers are identified and analyzed. The necessity of creating specially designed circumstances of the external and internal environment, encouraging future teachers to acquire civic knowledge, abilities and practical skills, ways of thinking, professional, philosophical and civic qualities, moral and ethical values actively and effectively, is indicated. Psychological conditions aimed at improving the effectiveness of ensuring the implementation of actions to enhance civic competence of future educators are analyzed.

Key words: *conditions, psychological conditions, enhancing civic competence of future teachers.*

Постановка проблеми, її актуальність. Однією з найважливіших системних проблем соціально-економічного сектору українського державотворення впродовж багатьох десятиріч є розбудова громадянського суспільства у якому громадяни і їх об'єднання на високорозвиненому рівні системно взаємодіятимуть між собою, реалізуючи власні права і обов'язки, дотримуючись законів України. Це обумовлює необхідність і доцільність формування громадянської компетентності населення України, зокрема, майбутніх педагогів, які: здійснюватимуть навчання і виховання підростаючого покоління; сприятимуть отриманню молоддю соціального і професійного досвіду; передаватимуть і розвиватимуть культуру українського народу. Адже з часом та за відповідних умов вони ставатимуть «символами педагогіки серця, любові, творчості й активної дії, радісної і повсякденної співпраці з учнями, батьками, різними громадськими організаціями, усіма тими, хто причетний до Освіти, яка має стати в державі реальним пріоритетом» [7, с. 49-55].

У зв'язку з цим діяльність закладів, перед усім, формальної освіти доцільно спрямовувати на використання здобутків фундаментальної науки та новітніх інформаційних технологій у наданні освіти й формуванні у суб'єктів учіння громадянської компетентності. Адже, зважаючи на Рекомендації Європейського Парламенту та Ради ЄС від 18 грудня 2006 р., громадянська компетентність включена до восьми основних компетентностей для навчання впродовж усього життя. Це обумовлює необхідність надання особливої уваги громадянській освіті, в основу якої покладені загальнолюдські, національні та європейські цінності [10, с. 15-21]. Важливим аспектом дослідження даної тематики є виокремлення психологічних умов, спрямованих на підвищення ефективності забезпечення виконання дій щодо формування громадянської компетентності майбутніх педагогів.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз напрацювань В. Т. Бусела, Л. Ф. Ільчєва, П. Н. Фєдосєєва, С. М. Ковальова, В. Г. Панова,

А. М. Новікова та В. М. Полонського дозволив уточнити визначення поняття «умови». Проблемі формування громадянської компетентності майбутніх педагогів присвячені напрацювання І. А. Зязюна, В. В. Рибалки, Г. Г. Філіпчука, О. В. Шестопалюка та ін. Дослідження сутності та змісту психологічних умов формування громадянської компетентності майбутнього педагога відображені у працях А. Адлера, М. Бушканец, К. Левіна, Д. Макклелланда, А. Маслоу, В. Моргуна, Г. Мюррея, Р. Немова, О. Орлова, С. Рубінштейна, П. Сірса, Е. Торндайка та ін. Незважаючи на значну кількість напрацювань, дана тематика потребує подальших досліджень із урахуванням специфіки сфери її застосування у сучасних умовах.

Мета статті – дослідити психологічні умови формування громадянської компетентності майбутніх педагогів.

Виклад основного матеріалу дослідження. Методологічну основу дослідження складають особистісно-орієнтований, компетентнісний та діяльнісний підходи. Компетентнісний підхід виражається у прагненні майбутнього педагога до опанування знаннями, уміннями та навичками, формування цінностей та інших професійних якостей, які визначають його здатність успішно здійснювати навчальну, професійну та громадську діяльність. Відповідно до особистісно-орієнтованого підходу, формування громадянської компетентності майбутнього педагога спрямоване на розвиток його особистості впродовж суб'єкт-суб'єктної взаємодії всіх учасників навчально-виховного процесу. Зміст діяльнісного підходу полягає у розгляді майбутнього педагога упродовж формування громадянської компетентності як активного суб'єкта, який планує та діє відповідно до власних ціннісних орієнтирів [10, с. 16].

У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «умова» визначається як необхідна обставина, що сприяє утворенню, здійсненню чого-небудь, або ж особливість реальної дійсності за якої відбувається що-небудь [1, с. 1506]. У Філософському енциклопедичному словнику поняття «умова» розглядається як суттєвий компонент об'єктів, за необхідної наявності якого існує дане явище. Умови поділяють на достатні та необхідні. Достатніми є комплекс умов, що обумовлюють існування певного явища. Необхідними вважаються лише ті, які зустрічаються кожного разу серед достатніх умов, коли має місце зумовлене явище [2, с. 707]. У педагогічній довідковій літературі поняття «умова» визначають як обставина, що зумовлює появу чи розвиток того чи іншого процесу [8, с. 236]. Умовно виокремлюють внутрішні (фізіологічні і психічні властивості організму людини) і зовнішні (оточення та середовище в якому людина живе і розвивається) умови. Вони чинять взаємообумовлючий вплив одна на одну.

Зазначимо, що у довідковій літературі з психології поняття «умова» визначають як сукупність явищ зовнішнього та внутрішнього середовища, що впливають на розвиток конкретного явища, яке опосередковується активністю особистості [5]. До психологічних умов відносять мотиви, спрямованість, інтереси, нахили та здібності особистості, а також обставини навчання і виховання, організацію навчального середовища, доступ до культурних цінностей, стан соціального оточення тощо [6].

Формування громадянської компетентності майбутнього педагога розглядається як набування знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, які дозволять усвідомлено, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські обов'язки та права у суспільно-політичній і навчальній діяльності, користуватися свободами, займати активну громадянську позицію з метою розвитку демократичного суспільства, бути патріотом своєї держави, шанобливо ставитися до народів і культур інших країн. Його ефективність залежить від спеціальних психологічних умов. Вони передбачають створення творчої атмосфери впродовж формування громадянської компетентності. До них належать: 1) мотивація; 2) побудова взаємодії на позитивних почуттях; 3) дотримання усталених норм поведінки і правил ввічливості; 4) вираження ставлення до людини як найбільшої соціальної цінності; 5) побудова взаємодій на демократичних засадах.

Мотивація майбутнього педагога до формування громадянської компетентності розглядається як його внутрішнє прагнення досягнення поставленої мети, що виникає у результаті перебування під впливом зовнішніх та внутрішніх чинників, які ініціюють, спрямовують та підтримують поведінку і діяльність в конкретний момент. Умовно вона поділяється на зовнішню та внутрішню.

На основі аналізу та узагальнення напрацювань А. Адлера, М. Бушканец, К. Левіна, Д. Макклелланда, А. Маслоу, В. Моргуна, Г. Мюррея, Р. Немова, О. Орлова, С. Рубінштейна, П. Сірса та Е. Торндайка визначено, що до зовнішніх мотивів формування громадянської компетентності майбутніх педагогів можуть належати:

1. Матеріальні блага, які виступають вагомим стимулом до навчально-пізнавальної діяльності, оскільки приносять майбутньому педагогу те, що здатне реалізувати різні його суб'єктивні потреби. До них можна віднести: премії за досягнення кращих результатів у навчальній чи громадській діяльності; безкоштовні стажування в спеціалізованих установах для набуття досвіду; різноманітні подарунки за заслуги (книжки, журнали, медалі, грамоти тощо);

2. Прагнення навчитись реалізовувати свої права. На основі аналізу та узагальнення напрацювань А. Адлера, М. Бушканец, Е. Дісі, Д. Макклелланда, А. Маслоу, В. Моргуна, Г. Мюррея, С. Рубінштейна, Р. Раян, П. Сірса, Р. Уайта та ін. визначено, що до внутрішніх мотивів формування громадянської компетентності майбутніх педагогів можуть належати:

2.1. Усвідомлення соціальної значущості розбудови громадянського суспільства.

2.2. Потреби майбутнього педагога у: а) визнанні іншими членами суспільства; б) самоствердженні своєї особистості, демонстрації своєї цінності, значущості, прагнення до реалізації свого «Я»; в) змаганнях із іншими; г) самовираженні своїх думок; ґ) самореалізації своїх здібностей, можливостей, прагнень тощо; д) самостійності щодо досягнення власних завдань, реалізації власних планів; е) прагненні: відстоювати свої інтереси; бути у центрі уваги, проявити свої ораторські якості, підвищувати свій статус; управляти суб'єктами свого впливу, проявляючи керівний статус, реалізовуючи право судити, оцінювати, характеризувати, дозволяти або забороняти щось тощо; є) відкритому спілкуванні, енергійному ритмі життя.

2.3. Професійні ідеали.

2.4. Життєві цінності.

2.5. Відповідальність.

2.6. Переконання у тому, що [14, с. 41-47]: а) громадянська компетентність майбутнього педагога є суспільно важливою, адже суттєво впливає на формування світогляду та психіки підростаючого покоління, яке з часом буде самостійно визначати вектор і динаміку розвитку суспільства; б) педагог – взірець для наслідування учнів, тому потрібно розвивати в собі найкращі людські, громадянські та професійні якості.

Наступною психологічною умовою підвищення ефективності формування громадянської компетентності є побудова взаємодії на позитивних почуттях. Вона спрямована на розвиток довіри та зміцнення віри у власні сили серед суб'єктів-учасників взаємодії. З позиції естетики, почуття розглядається як один із найскладніших видів духовного переживання людини, яке виникає на основі суспільних та культурних чинників. Найзагальніше їх поділяються на позитивні і негативні. До позитивних почуттів належать прекрасне та піднесене, до негативних – потворне та низьке, перехідними є комічне та трагічне.

Для побудови взаємодії на основі *почуття прекрасного* її учасники мають візуально охайно виглядати, починаючи від зачіски, закінчуючи взуттям, володіти виразною невербальною комунікацією та мати приємний запах. Як зазначав І. Кант, це пов'язане з тим, що задоволення від прекрасного є некорисливим та свобідним [4, с. 276].

Почуття піднесеного виникає у суб'єкт-суб'єктних стосунках через слуховий контакт при спілкуванні, тому голос має добре звучати, мовлення бути виразним, ритмічним та з потрібного швидкістю, його зміст повинен бути цікавим, захоплюючим, зрозумілим, переконливим та загальновизнаним з боку тих хто його слухає.

У побудові взаємодії на рівні почуття комічного важливого значення набуває уміння розповідати оповіді, що викликають сміх і піднімають настрій. Важливо враховувати, що частота позитивних переживань має більше значення ніж їхня інтенсивність [9, с. 62], а хороший настрій підтримує високу пізнавальну активність. Як наслідок, це забезпечує високий рівень успішності навчання, оскільки яскраві образи, що викликають сміх швидко і на довго запам'ятовуються. Якщо це поєднати із навчальним матеріалом, то рівень його засвоєння значно підвищиться. Отже, естетичний фактор є значущим у становленні і розвитку майбутнього педагога [3, с. 3; 11, с. 138-143; 13].

Важливою психологічною умовою підвищення ефективності формування громадянської компетентності є дотримання усталених норм поведінки і правил ввічливості. Вона виражається у прояві взаємної поваги впродовж міжособистісної комунікації. Це передбачає володіння системою програм діяльності, поведінки і спілкування, які регулюють стосунки з оточуючим світом на основі моральних принципів, що укорінені в суспільстві. До них належать звичаї, традиції, якості, норми, ідеали, принципи, світоглядні поняття про добро і зло, обов'язок та совість, справедливість й гідність.

Отже, у процесі формування громадянської компетентності доцільно зосередити увагу на її аксіологічних основах, дотримуючись положення, що освітні технології мають бути спрямовані на обслуговування загальнолюдських, національних та європейських цінностей [15, с. 63]. У зв'язку з цим важливого значення набуває рівень етичної культури суб'єктів взаємодії. Її зміст становлять: моральна свідомість, моральні стосунки та моральна поведінка. Від рівня дотримання усталених норм поведінки і правил ввічливості залежать: 1) якісне й ефективне виконання навчальних обов'язків; 2) честь, гідність, репутація та імідж суб'єктів взаємодії; 3) ставлення до навчання та його результатів; 4) міжособистісні стосунки.

Наступною необхідною психологічною умовою побудови ефективної навчальної взаємодії впродовж формування громадянської компетентності майбутніх педагогів є вираження ставлення до людини як найбільшої соціальної цінності. Воно характеризується такими ознаками: повага до свободи та гідності учасників взаємодії; врахування інтересів, потреб та індивідуальних особливостей; сприяння благополуччю і отримання рівних умов для розвитку; турбота про щастя; створення умов

для самовдосконалення особистості; високоморальна взаємодія [12].

Зважаючи на євроінтеграційні прагнення України, значущою психологічною умовою, що спрямована на підвищення ефективності формування громадянської компетентності, є побудова взаємодій на демократичних засадах. Така взаємодія передбачає: вільне висловлювання думок; взаємоповагу; мирне вирішення конфліктів; дотримання прав і обов'язків; соціальну активність; відповідальність; побудову стосунків на довірі, а не на страху; упередження деспотизму; допомогу у захисті інтересів; урахування індивідуальних особливостей; усвідомлення власної важливості і моральної відповідальності за дії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Результати проведеного дослідження дозволили дійти таких висновків: 1. Психологічні умови формування громадянської компетентності розглядаються як спеціально спроектовані обставини зовнішнього та внутрішнього середовища, що спонукають майбутніх педагогів до активного і ефективного набування громадянських знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей. 2. Підвищенню ефективності набування майбутнім педагогом громадянських знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей сприятимуть такі психологічні умови: а) формування зовнішньої та внутрішньої мотивації; б) побудова взаємодії на позитивних почуттях з метою розвитку довіри та зміцнення віри у власні сили; в) дотримання усталених норм поведінки і правил ввічливості при спілкуванні; г) вираження ставлення до людини як найбільшої соціальної цінності; ґ) побудову взаємодії на демократичних засадах.

Перспективними напрямами подальших досліджень є вивчення нормативно-правового, організаційно-педагогічного забезпечення формування й розвитку громадянської компетентності майбутніх педагогів.

Список використаних джерел

1. Бусел, В. (2005). *Великий тлумачний словник сучасної української мови*. Київ; Ірпінь. С. 1506.

2. Ильичев, Л. *Философский энциклопедический словарь*. Москва. 1983. С. 707.

3. Зязюн, І. А. (1976). *Естетичний досвід особи формування і сфери вияву*. Київ. С. 3.

4. Кант, И. (1966). *Сочинения : в 6 т. Т. 5.* Москва. С. 276.

5. Конюхов, Н. И. *Справочник практического психолога. Прикладные аспекты современной психологии. Термины, законы, концепции, методы : справочное изд.* URL: http://www.twirpx.com/file/15704

6. Матійків, І. М. (2008). *Психологічні умови формування професійної компетентності учнів професійно-технічних навчальних закладів сфери обслуговування* : дис. ... канд. психол. наук : 19.00.07. Івано-Франківськ. С. 70.

7. Ничкало, Н. (2017). Педагогіка серця і добра Івана Зязюна. *Рідна школа*. 9-10. С. 49-55.

8. Новиков, А. (2013). *Педагогика: словарь системы основных понятий. Москва. С. 236.*

9. Лактіонова, Г. М. (2014). Щастя і сучасна освіта: інформація до роздумів. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. 2 (9). С. 62.

10. Піддячий, В. (2018). Аксіологічні основи розвитку громадянської компетентності майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. 1-2. С. 15-21.

11. Піддячий, В. М. (2012). Естетичне почуття в контексті стосунків між викладачем та студентом. *Науковий часопис імені М. П. Драгоманова*. Серія № 5. *Педагогічні науки: реалії та перспективи*. Вип. 35. С. 138-143.

12. Піддячий, В. М. (2015). Обґрунтування змісту культурологічної підготовки майбутнього педагога. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Вип. 1-2. С. 52-58.

13. Піддячий, В. М. (2012). Філософське осмислення почуттів прекрасного, піднесеного та комічного. *Теорія та методика управління освітою*. № 9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_9_33

14. Піддячий, В. М. (2014). Мотивація до здійснення професійного саморозвитку майбутнього вчителя. *Education and pedagogical sciences (Освіта та педагогічна наука)*. № 2 (163). С. 41-47.

15. Піддячий, М. І. (2016). Освіта і наука України у вимірі громадянських суспільств: соціально-професійна орієнтація. *Неперервна професійна освіта: теорія і практика*. Пед. науки. 3-4 (48-49). С. 63.

References (translated and transliterated)

1. Busel, V. (2005). A great explanatory dictionary of modern Ukrainian. Kiev, Irpin. S. 1506. (in Ukrainian)

2. Ylychev, L. (1983). *Encyclopedic Dictionary of Philosophy*. Moscow. S. 707. (in Russian)

3. Ziaziun, I. A. (1976). *Aesthetic experience of the personality of formation and sphere of expression.* Kiev. S. 3. (in Ukrainian)

4. Kant, I. (1966). *Works: in 6 volumes, vol. 5. Moscow. S. 276.* (in Russian)

5. Koniukhov N. Y. *Handbook of a practical psychologist. Applied aspects of modern psychology. Terms, laws, concepts, methods: reference ed.* URL: http://www.twirpx.com/file/15704 (in Russian)

6. Matiikiv, I. M. *Psychological conditions of formation of professional*

competence of students of vocational schools of service: dis. ... cand. psychol. sciences: 19.00.07. Ivano-Frankivsk, 2008. S. 70. (in Ukrainian)

7. Nychkalo, N*. (2017). Pedagogy of the Heart and Good of Ivan Ziazun.* Native school. №9-10. S. 49-55. (in Ukrainian)

8. Novykov, A. (2013). *Pedagogy: a dictionary of a system of basic concepts.* Moscow. S. 236. (in Russian)

9. Laktionova, H. M. (2014). Happiness and modern education: information for thought. Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy. Vyp. 2 (9). S. 62. (in Ukrainian)

10. Piddiachyi, V. M. (2018). *.Axiological bases of future teachers civic competence development.* Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. 1-2. S. 15-21. (in Ukrainian)

11. Piddiachyi, V. M. (2012). *Aesthetic sense in the context of the relationship between teacher and student.* Naukovyi chasopys Natsionalnoho pedahohichnoho universytetu imeni M. P. Drahomanova. Seriia № 5. Pedahohichni nauky: realii ta perspektyvy. 35. S. 138-143. *(in Ukrainian)*

12. Piddiachyi, V. M. (2015). *Justification content culturally prepare future teacher.* Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka. 1-2. S. 52-58. (in Ukrainian)

13. Piddiachyi, V. M. (2012). *Philosophical understanding of the feelings of the beautiful, the sublime and the comic.* Teoriia ta metodyka upravlinnia osvitoiu. № 9. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ttmuo_2012_9_33 (in Ukrainian)

14. Piddiachyi, V. (2014). *Motivation for the future teacher's professional self-development.* Education and pedagogical sciences (Osvita ta pedahohichna nauka). 2 (163). S. 41-47. (in Ukrainian)

15. Piddiachyi, M. I. (2016). *Education and science of Ukraine in the dimension of civil societies: socio-professional orientation.* Neperervna profesiina osvita : teoriia i praktyka. Ped. nauky. 3-4 (48-49). S. 63. (in Ukrainian)

УДК 378:62-057.21(-032.32:-037.65)
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.107-114

Tymkiv Nadiya *– Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of the English Language at the Ivano-Frankivsk National Technical University of Oil and Gas*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5598-7717
E-mail: nadia_tymkiv@ukr.net

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF PETROLEUM ENGINEERS IN LIFELONG EDUCATION

Abstract. *The article deals with the urgent issues of the development of lifelong professional education, state policy implementation directed to the*

petroleum engineers' training. The essence, content and structure of future engineers professional training with the aim of formation professional competence are highlighted in this article. The features of cognitive and practical activities of future experts in petroleum industry are revealed. The constituents and conditions for increasing the efficiency of forming the professional competence of a petroleum engineer and his willingness are defined. The impact of globalization challenges to ensure qualitative training of future petroleum engineers to meet requirements and needs of national and regional labour markets is analysed. A great attention is given to the importance of prediction of lifelong professional education development, strengthening of forecast scientific research function. The specific features of forming the content of training and the application of innovative and advanced pedagogical technologies are identified. The interaction of economic, scientific and technical factors being considered in training experts for petroleum industry is outlined. In order to estimate efficiency of this training interdisciplinarity is essential. The necessity of using interdisciplinary educational technologies in the professional training of future petroleum specialists is substantiated. The significance of interdisciplinarity in education under the condition of sharp growth in information activity and the increased role of intellectual property items in modern economy are shown. It has been found that interdisciplinarity of petroleum education is based on the network interrelations of the studied disciplines. The goal, content, and trends in interdisciplinarity of petroleum education are presented in the system of petroleum training. The study has confirmed that interdisciplinary intergrity in petroleum industry boosts the development of international collaboration and intercultural cooperation.

***Key words**: lifelong petroleum education; an engineer of petroleum industry; professional education and training, qualification, the internationalization of knowledge; state educational policy; labour market; forecast; practice; technologies; upgrading.*

***Тимків Надія Михайлівна** – кандидат педагогічних наук, доцент кафедри англійської мови Івано-Франківського національного технічного університету нафти і газу ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-5598-7717*

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ІНЖЕНЕРІВ НАФТОГАЗОВОЇ ГАЛУЗІ У НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ

***Анотація.** У статті розглядаються актуальні питання розвитку неперервної професійної освіти, реалізації державної політики, спрямованої на підготовку інженерів нафтогазової галузі. Висвітлено сутність, зміст і структуру професійної підготовки майбутніх*

інженерів-нафтовиків із метою формування фахових компетенцій. Розкрито особливості пізнавально-практичної діяльності майбутніх фахівців нафтогазової галузі. Визначено складові та умови підвищення ефективності формування професійної компетентності інженера-нафтовика та його готовності. Проаналізовано вплив глобалізаційних викликів на забезпечення якості професійної підготовки майбутніх інженерів нафтогазової галузі відповідно до вимог і потреб національного та регіональних ринків праці. Привернуто увагу до важливості прогнозування розвитку неперервної нафтогазової освіти, посилення прогностичної функції наукових досліджень. Визначено особливості формування змісту підготовки та використання інноваційних педагогічних технологій. У статті розглядаються основні аспекти взаємодії науково-технічних та економічних чинників, які враховуються при підготовці нафтогазових кадрів. Розглянуто основні аспекти взаємодії науково-технічних та економічних чинників, які враховуються при підготовці кадрів нафтогазової галузі. У контексті вирішення проблем наголошується на використанні міждисциплінарності задля ефективності навчання. Обґрунтовано необхідність застосування міждисциплінарних освітніх технологій у процесі підготовки фахівців нафтогазової справи. Показана важливість міждисциплінарності освіти в умовах різкого росту інформаційної активності та зростання ролі об'єктів інтелектуальної власності в сучасній економіці. Виявлено, що міждисциплінарність нафтогазової освіти ґрунтується на мережевих взаємовідношеннях виучуваних дисциплін. Наведено мету, зміст, спрямованість міждисциплінарності освіти в системі нафтогазового навчання.

***Ключові слова**: неперервна нафтогазова освіта; інженер нафтогазової галузі; професійна освіта і навчання; кваліфікація; інтернаціоналізація знань; державна освітня політика; ринок праці; прогнозування; практика; технології; модернізація.*

Introduction. The petroleum industry has particular strategic impact both on economic development of the country and Ukrainian society generally. In recent years, it is under transitional conditions to a new technological level on the basis of innovative partnership formation of state, business, Ukrainian science and education. In the epoch of global changes in the Ukrainian society, higher vocational education is becoming one of the large scaled and most crucial spheres of the professional education system in the country. In this regard, petroleum industry engineers' training, particularly ways of its effective development are becoming the most significant tasks of state educational policy.

Transition of the petroleum industry to a qualitatively new technological level requires petroleum engineers with formed cultural and professional competencies, which are indicated in the state educational standards of higher professional training by petroleum engineering direction, providing their active participation in the development and implementation of scientific and intensive technologies for the effectiveness of this transition. A great deal of the petroleum engineers' training to their future professional activities' implementation is the result of fundamental disciplines' cycle studying, which includes maths, chemistry, physics, geology in the process of studying of which they obtain a holistic system of professional competence, knowledge and skills in the occupation field, the ability to acquire methods for solving professional tasks, as their career life as petroleum engineers are connected with the development and implementation of projects, small groups works' designing, implementation of project tasks involving the technical knowledge [8].

The future petroleum engineer forming in the educational process takes place in the connection of personal and professional growth (wishes, essentialities, intentions, targets, duties) and external learning. The function of an educator is to create the appropriate educational conditions and to apply adequate pedagogical technologies to help the students in comprehending and realizing the requirement of self-perfection, to develop the professional and personal features that are crucial in their future professional activities, in particular, to train competitive and proficient specialists on the labor market. It demands possibilities' and conditions' theoretical rationalization of future experts' professionally significant characteristics at different stages of training in various disciplines' learning process at higher educational establishments.

Literature Review. Theoretical and methodological aspects of our study are based on standout works by the outstanding scholars like M. Barth, S. Babidge, J. Boynton, D. Chan, A. Cortese, C. Didier, J. Frynas, R. Huet, D. Hussey, P. Kirsop, C. McClelland, R. Meissen, J. Smith and others are keen to teach the future generation of petroleum engineers to be well-rounded professionals who consider the technical and social aspects and the broader effects of their activities. Their researches include pedagogical interventions in labs and lecture rooms, comprising how to teach technical and professional competence.

The petroleum industry introduces peculiar callings to its specialists who are occasionally obliged to operate contesting general patterns and codes of behaviour, various commitments, shared beliefs, values and duties, the importance of individual dignity, social responsibility approaches of their management (M. Blowfield, J. Boutelle, L. Bucciarelli, S. Costa, G. Catalano, D. Douglas, J. Frynas, M. Scoble and others). In short, the competence of social responsibility is the contemporary prevailing core taken by the petroleum

sector to develop companies' commitments to all their collaborators because it has a slight part in petroleum ethics training.

Our study is aimed at analyzing professional development of the future engineers for petroleum industry in continuing training and revealing the procedure of acquiring and forming these experts' professional competence.

To reach the objective of the study we have used such methods as theoretical analysis, systematization, generalization, synthesis, comparative analysis.

Results. By "petroleum engineers' professional competence" we mean a complex integrated system of specialists' professional competences, reflecting the synthesis of technical and engineering knowledge, abilities, skills, intellectual abilities, the value orientations' aggregation, action programs, motivations and needs in professional self-improvement, which are manifested in professional activity of a petroleum engineer, related to technical and technological projects' design and prediction. So, the development of cognitive interests' and students' educational motivation to study fundamental disciplines; integration of educational and research activities; the forming of students' skills in designing activity; an advanced entry into the future professional activity; evolution of reflective and evaluative skills.

Functions of professional competence' forming of the future petroleum engineers in the educational process are: 1) developmental function due to the educational objectives aims to raise the future specialists' general development level are defined, creativity, to identify and eliminate their causes critical thinking, ability to analyze and find the right solution, the willingness to overcome difficulties are formed, educational activity is initiated; 2) raising function regards as future engineers' sense of responsibility, collaboration, essentials of selfawareness, self-esteem, assertiveness in training activity, independence, commitment to the achievement of the target; 3) the classification function presents the ground of a differentiated facet, learners are divided into subgroups by training level during their training at university, which helps to intensify the process of students' education and self-education, select their individual learning plans, the selection of perspective students with regard to their potential and further targeted training that considers the current labour market demands; 4) professional orientation function illustrates conscious awareness of continuing education and self-development's need for a prosperous professional life; 5) advancing innovation function indicates petroleum engineers' capability to form their professional activities and willingness to combine a career with continuing education, duties to innovative entrepreneurship [8].

According to N. Nychkalo theoretically well-grounded standards of integration and at the same time specialization in pedagogical sciences, as well

as globalization in pedagogy and education, are extremely significant. Particular attention should be paid to scientific problems, analysis of genesis and modern categories of specialization and integration. There is no doubt about the interdependence of these concepts, which, at first glance, are contradictory and even, sometimes mutually exclusive [5, p. 37]. Under these conditions, the primary task is to address to the urgent problems of modern education philosophy, uniting the efforts of representatives of scientific knowledge in different fields to carry out theoretical and methodological researches.

Taking into consideration that a petroleum engineer serves as a bridge between science, engineering, and the business world we can assume that the most significant constituent of petroleum engineers' professional competence is a synthesis of such competence as special fundamental knowledge, skills and personal qualities necessary for the specialists' effective fulfillment of their professional duties, particularly, for the successful implementation of engineering projects, requiring the fulfillment of technical calculations, abilities, allowing to operate in professional activity effectively, to be guided in work situations successfully, to adapt to changing manufacturing conditions in various work groups. Thus, the urgent need appears to develop future petroleum engineers' methodical training regulation in the process of professional cycle disciplines, which differs from the traditional approaches in assessing personal growth of a petroleum engineer and his willingness to perform his job. That is to say, the educational system ought to be sensitive to the diversity in science, technics and technologies, that, undoubtedly, result in advances in petroleum engineer's professional activities.

On the whole, a society of competitive structure needs personnel ready and capable of inventory, innovative, managerial and rationalization activity, possessing interdisciplinary knowledge and tools of generating a reliable and effective solution with high level of novelty (petroleum engineering education), innovativeness (social and commercial efficiency), reliability and responsibility, and strategies in advance of invention "resource" in the professional petroleum sphere.

Modern training of a petroleum engineer requires the integration of fundamental natural sciences and technical knowledge with the ability to perform specific tasks and developments ensuring their rapid usage in real life. A substantial role in the development of innovative approaches to the problem of organizing petroleum engineers training in modern conditions of high information satiety of the educational process belongs to engineering pedagogy.

Petroleum engineering assures that energy will keep to be a main part to social operation and person's common activities. Petroleum experts resolve vital issues that donate to energy safety and public welfare. However, there are certain limitations in engineering evolution from a purely technical viewpoints

[7]. The essential point of Lori's analysis is that interdisciplinarity ought not to be a crew of people where everybody is a professional on everything; but it is a team of people from various fields of study in the same location; developing the tools for everything that is required in all areas; forming of information exchange. Lori [2, p. 33] draws attention to the role of idea-filtering communication that is valuable, permitting helpful data evolve into institutional information, which is the real prosperity of an establishment.

Modern engineers are professionals whose activity directly influences the technological infrastructure of a society. As stated by National Guidelines for Engineering Education petroleum engineers "are able to use both your analytical and creative skills to solve socially valuable technological problems. They have to work innovatively, structurally, and diligently; have to analyze, generate solutions, assess, determine, execute, and report – be a good entrepreneur" [3]. In addition to natural science and technological subjects, for petroleum engineers linguistic skills are important, both written and oral, both in mother tongue and in foreign languages. Interacting systems are essential to the modern society, and experts in hydrocarbon field must thus be skilled at working independently as well as in teams with engineers from their discipline and from others, professionals from other fields, and in interdisciplinary teams. Besides, petroleum engineers work with people, so they have ethical and environmental responsibilities and a significant impact on society. Also, petroleum professionals need to enjoy the challenge of working in a unique focused environment. To put it another way it is of great importance to realize how innovative competence within their field because of the arrangement of competence applied on-site in the extraction of oil and gas, both onshore and offshore.

Conclusion. All things considered, competency development in petroleum engineers is a life-long process. It starts with the undergraduate education and continues on throughout the career of the petroleum engineer. The main competencies include dimensions not found in traditional petroleum engineering and geoscience programs such as leadership, health, safety and environment, interdisciplinary and intercultural competence. Furthermore, the interdisciplinarity of petroleum education is based on network interaction of studied disciplines. It is pedagogical integration in the complex of natural, engineering, technological, mathematical, social, economic, legal, philosophic, and language knowledge. Besides, it develops a uniform, integrated, dynamically interactive, dialectic and synergetic, fractal and holographic existence image and relevant mode of thinking. Improvement of petroleum engineering education due to its interdisciplinarity introduces the relevant content of invariant part of petroleum learning process which is so necessary in modern conditions, when one should response to new social challenges, new

technologies, and new markets quickly and adequately, making decisions in the unbalanced condition of uncertainty keeping balance of mobility and stability. Also, transition to interdisciplinarity of education is neither technological nor conceptual one. It is the problem of values, rational will, and choice.

Our research has shown that leadership training at the undergraduate level is a key need for future readiness of petroleum engineering students. The remaining core competencies, health, safety and environment, interdisciplinary and intercultural competency, are mostly learned at the workplace. Both university educators, corporate trainers and managers need to adapt their pedagogical methods to build competencies in Generation Y petroleum engineers.

Further studies should cover the problem of forming intercultural communicative competence of future petroleum engineers in leading European countries.

References (translated and transliterated)

1. Hesson, M., Shad, K. F. (2007). A student-centered learning model. *American Journal of Applied Sciences*. 4. P. 628-636. (in English).

2. Lori, N. F. (2014). Interdisciplinarity in engineering education: Trends and concepts. *Engineering Education*. 14. P. 31–36. (in English).

3. National Council for Technological Education. National guidelines for engineering education. (2011). URL: http://www.uhr.no/ documents/ Nasjonale_retningslinjer_ for_ingeni_rutdanning_ENGELSK.pdf (in English).

4. Nychkalo, N. H. (2000). Continuing Professional Education: An International Aspect. Continuing Professional Education: Problems, Searches, Prospects: Monograph. Ed. I. A. Ziaziun. Kyiv: Vipol. S. 58-80 (in Ukrainian).

5. Nychkalo, N. H. (2010). Professional pedagogy and pedagogy of labour: problems of interconnection in terms of a market economy. *Pedahohika i psykholohiia*. 2. S. 33-45. (in Ukrainian).

6. Seddigi, Z. S., Capretz, L. F. and House, D. (2009). A multicultural comparison of engineering students: Implications to teaching and learning. Journal of Social Sciences, 5. P. 117-122. (in English).

7. Tarvainen, M. Engineering education and interdisciplinary studies, 2006. URL: http://www.pantaneto. co.uk/issue22/tarvainen.htm.

8. Zaripova, I. M., Shaidullina, A. R., Upshinskaya, A. E., Sayfutdinova, G. B., Drovnikov, A. S. (2014). Modeling of petroleum engineers design-technological competence forming in physical-mathematical disciplines studying process. American Journal of Applied Sciences. 11 (7). P. 1049–1053. (in English).

УДК 378.091.12:005.966.5:811.111
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.115-124

Халемендик Юлія Євгенівна *– кандидат педагогічних наук, доцент кафедри іноземних мов професійного спілкування Запорізького національного університету*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5335-5292
E-mail: halemendyk@gmail.com

РОЗВИТОК АНГЛОМОВНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ І СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті досліджена проблема ролі викладача в процесі розвитку англомовної професійної компетентності студентів як майбутніх фахівців в умовах заклад вищої освіти. Метою статті був аналіз діяльність викладачів закладів вищої освіти з розвитку англомовної професійної компетентності майбутніх фахівців на прикладі студентів спеціальності «Психологія» Запорізького національного університету. Підкреслено, що в Україні англомовна підготовка студентів-психологів спирається на концепцію іншомовної освіти, яка базується на інтегрованому навчанні мови та культури відповідних країн, на діалозі рідної та іноземної культур. Експериментально доведено, що загальне значення середнього показника англомовної компетентності студентів як майбутніх фахівців становило 9,13 балів із 20 можливих, що свідчить про нагальну необхідність удосконалення викладання англійської мови у закладах вищої освіти.

Ключові слова: *англомовна професійна компетентність; викладач; заклад вищої освіти; майбутні фахівці; професійна підготовка; розвиток.*

Khalemendyk Yulia *– Candidate of Pedagogical Sciences, Associate Professor of the Department of Foreign Languages for Professional Purpose of the Zaporizhzhia National University*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5335-5292
E-mail: halemendyk@gmail.com

DEVELOPMENT OF ENGLISH-SPEAKING PROFESSIONAL COMPETENCE OF TEACHERS AND STUDENTS OF HIGHER EDUCATION INSTITUTES

Abstract. *The relevance of the study is determined by the requirements of the society for the professionalism of teachers at higher education institutions who have a sufficient level of English-speaking*

professional competence through the convergence of European professional education and practice that has developed with foreign language trainings of future specialists in these higher education institutions.

The article emphasized that in Ukraine the English-speaking trainings of psychology students is based on the concept of foreign education, the basis of which is integrated in the language and culture education. The purpose of such an education, in our opinion, is to teach language through culture, and culture through language. "Foreign language course for professional purpose" at higher education institutions acquires special motivation , subject to the professional interests of the students as future specialists. Through the interconnection of academic disciplines on the basis of inter-subject coordination of the English language makes it possible to form a whole picture of perception of prospective professional activity.

It proved that the content component of English-speaking competence in training of students at higher education institutions is aimed primarily at increasing a part of interactive forms of training – thematic discussions, practical exercises, including interactive ones. In the course of experimental studies (2018-2019) to determine the levels of development of English-speaking professional competence of future psycologists a complex of English classes was developped with second-year psycology students at the Department of Social Psycology of Zaporizhzhia national university.

It was shown that the total average English-speaking professional competence of the respondents was 9.13 points from possible 20 points. This indicates the urgent need for improvement of English trainings in higher education institutions. Thus, in response to increased English proficiency requirements by graduates of higher education institutions, increased competition in the European market, the global crisis in pedagogical science occurs the process of an intensive search for such approaches and methods of teaching English to students that would ensure the formation of personality of future specialists in a competitive environment on the Eropean labor market.

We see the further studies in modelling the process of professional and personal development of students at higher education institutions by means of the English anguage.

Key words: *English-speaking professional competence; teacher; higher education institution; future specialists; professional trainings; development.*

Вступ. Процес модернізації освіти в Україні в умовах інтенсивного розвитку її соціально-економічної співпраці з іншими країнами зумовлює актуалізацію проблем підвищення якості освіти, що передбачає здатність фахівців до виконання професійної діяльності в умовах іншомовного

середовища. Оновлення змісту освіти фахівців в нашій країні відповідає вимогам Угоди про асоціацію між Україною та Європейського Союзу (2014 р.), європейським Стратегіям модернізації вищої освіти (2010 р.), висновкам Ради ЄС щодо інтернаціоналізації вищої освіти (2010 р.), документам Ради Європи «Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання» (2001 р.) і «Європейський мовний портфель» (2002 р.). Педагогічна наука та практика доводять необхідність підсилення викладання англійської мови в закладах вищої освіти майбутнім фахівцям. Активізувались останніми роками наукові пошуки в галузі професійної академічної мобільності студентів.

Українські викладачі вищої школи не можуть нехтувати політичним і культурним значенням цих документів та стояти осторонь від загальних інтеграційних тенденцій у європейській системі освіти і науки. Вища освіта нашої країни зазнає змін відповідно до процесів європейської інтеграції, що підтримуються урядом України та МОН України. Навчання іноземній мові було й залишається невід'ємною складовою процесу формування сучасного фахівця. Щодо значущості виконання соціального замовлення свідчить той факт, що показник рівня володіння іноземною мовою включений у кваліфікаційну характеристику випускника закладу вищої освіти. Отже, оновлення змісту освіти населення на тлі процесів глобалізації та інтеграції України у світовий освітній простір підвищує вимоги до формування професійно компетентнісних і професійно мобільних викладачів і студентів.

Аналіз зарубіжних джерел доводить, що англійська мова в Європі набуває все більшого поширення, зростає її вплив на інші мови. Учені відзначають домінування англійської мови в сфері торгівлі, міжнародних зв'язків, освіти, науки, медицини, тощо. У таких країнах як Австрія, Іспанія, Нідерланди, Фінляндія, Швеція все більше дисертацій захищається англійською мовою, тому англомовна компетентність європейських викладачів і науковців є складовою професійної компетентності і забезпечує їхню конкурентоспроможність в умовах ринку праці.

Серед численних праць зарубіжних науковців з проблем розвитку англомовної компетентності як складової професійної компетентності сучасних фахівців варто акцентувати увагу на публікації Л. Ортона [6] з інтернаціоналізації освіти. Л. Ортон пише, що в Канаді, яка є полікультурною країною, функціонує система навчальних закладів, освітніх просвітницьких та громадських організацій і центрів, які надають повний спектр освітніх послуг відповідно до потреб та запитів дорослих. Ці заклади класифікуються за принципом відповідності напряму діяльності: мовна, базова освіта та вивчення другої мови, професійна освіта, освіта дорослих, освіта корінного населення, дистанційна освіта тощо [6].

Проблемі підготовки майбутніх фахівців до професійного іншомовного спілкування присвячено праці дослідників О. Тарнопольського, Ю. Ніколаєнко, О. Нітенко, О. Хоменка та ін. Міжкультурна компетентність в контексті професійної компетентності фахівців у сучасній вітчизняній педагогічній науці досліджується з позицій світових освітніх тенденцій (Н. Авшенюк, О. Аніщенко, Л. Лук'янова, Н. Ничкало), міжнаціональних та міжкультурних відносин (О. Огієнко, Ж. Таланова), окремих складових професійної підготовки (О. Баніт, О. Волярська).

Водночас нами не виявлено праць, в яких досліджувалася та дістала розв'язання проблема ролі викладача в процесі розвитку англомовної професійної компетентності майбутніх психологів в умовах університету. Актуальність зазначеної проблеми посилюється виявленою в процесі дослідження суперечністю між вимогами суспільства до професіоналізму викладачів закладів вищої освіти, які володіють достатнім рівнем англомовної професійної компетентності через зближення європейської професійної освіти, і практикою, що склалася щодо іншомовної професійної підготовки майбутніх фахівців у цих закладах України.

Мета статті – проаналізувати діяльність викладачів закладів вищої освіти з розвитку англомовної професійної компетентності майбутніх фахівців на прикладі студентів спеціальності «Психологія». Для досягнення мети статті, використовувались теоретичні методи: аналіз наукової, філософської, психолого-педагогічної літератури з метою систематизації та узагальнення різних підходів досліджуваної проблеми; вивчення законодавчої та навчально-методичної документації щодо організації навчального процесу у закладах вищої освіти; систематизація теоретичних здобутків з проблеми розвитку англомовної компетентності викладачів і студентів; емпіричні: тестування студентів; методи обробки даних: кількісний та якісний аналіз результатів експерименту методами математичної статистики.

Виклад основного матеріалу дослідження. У дослідженнях зарубіжних вчених нами на основі компаративного аналізу встановлено, що володіння академічною англійською мовою фахівцями, для яких вона не є рідною, включає не лише розуміння змістової лексики, а й певні розумові операції (класифікація, порівняння, синтез, узагальнення). Науковці стверджують, що знання та поняття, які люди набувають у межах рідної мови, автоматично переносяться при навчанні в іноземну. Наприклад, більшість висококваліфікованих та освічених іммігрантів, які вивчають англійську мову, мають тенденцію до швидкого й досконалого оволодіння. Наголосимо, що базових

навичок міжособистісної професійної комунікації, які формуються паралельно з соціолінгвістичною, стратегічною та дискурсивною компетенціями, не вистачає дорослим для успішного оволодіння англійською мовою. Такі компетенції мають формуватися безпосередньо в процесі викладання в умовах професійної підготовки.

Встановлено, що в Україні англомовна підготовка студентів-психологів спирається на концепцію іншомовної освіти, яка базується на інтегрованому навчанні мови та культури відповідних країн, на діалозі рідної та іноземної культур. Метою такої освіти, на нашу думку, є навчання мови через культуру, культури через мову. Вивчення курсу «Іноземна мова за професійним спрямуванням» у вищій школі набуває особливої мотивації за умов урахування професійних інтересів студентів як майбутніх фахівців. Через взаємозв'язок навчальних дисциплін на засадах міжпредметної координації англійська мова дає можливість сформувати в студентів цілісну картину світосприйняття та майбутньої професійної діяльності.

Англомовна підготовка студентів-психологів передбачає володіння випускниками університету сформованою мовною, мовленнєвою, соціокультурною та дискурсивною компетенціями на рівні B2 – C1. Визначені компетенції передбачені Загальноєвропейськими рекомендаціями з мовної освіти, в яких визначено, що «лише шляхом кращого оволодіння сучасними європейськими мовами можна полегшити спілкування та взаємодію між європейцями з різними рідними мовами заради підтримки європейської мобільності, взаєморозуміння і співпраці, та подолати упередження й дискримінацію» [4, с. 17].

Відповідно до цих Рекомендацій з мовної освіти щодо рівня володіння англійською мовою студенти, спеціальності «Психологія» повинні «володіти уміннями вільно висловлюватися без суттєвої витрати часу на пошук адекватних мовних засобів у процесі досягнення ними соціальних, академічних і професійних цілей» [4, с. 24].

Формування англомовної компетентності майбутніх фахівців, створення умов для особистісного розвитку студентів та їх підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві є пріоритетними напрямами професійної діяльності викладачів закладів вищої освіти. Компетентний викладач англійської мови не лише ґрунтовно знає мову, а й володіє високим ступенем розвиненості мотивів та творчих умінь, що сприяють його успішній професійно-педагогічній діяльності й організації конструктивної взаємодії зі студентами. Викладач повинен постійно самовдосконалюватися, набувати знань, умінь і навичок професійної діяльності та оволодівати вміннями щодо формування особистості студента в сучасних умовах вищої освіти. Вищезазначене характеризує професійно компетентного викладача англійської мови. Виходячи із цього,

структура змісту занять з англійської мови детермінована такими цілями: гуманітаризацією змісту освіти відповідно до структури діяльності, рівнем кваліфікації викладацького персоналу, структурою об'єкта вивчення. Практична спрямованість змісту навчання студентів англійської мови передбачає розвиток практичного мислення, удосконалення механізмів психіки, розвиток професійних якостей, формування необхідних умінь і навичок для здійснення майбутньої професійної діяльності, сприяння набуттю майбутнім фахівцем нового досвіду.

Теоретичний аналіз наукових джерел дозволяє сформувати визначення англомовної професійної компетентності викладачів і студентів закладів вищої освіти як інтегративної професійної якості науково-педагогічних працівників і студентів, яка має складну структуру й виступає як взаємодія лінгвістичної, соціокультурної й комунікативної компетентностей, рівень сформованості яких дозволяє ефективно здійснювати англомовну, міжкультурну та міжособистісну професійну комунікацію. Водночас, розвиток англомовної професійної компетентності студентів, на нашу думку, залежить від соціолінгвістичних, соціокультурних і комунікативних умінь і навичок, які забезпечують входження майбутніх фахівців у міжнародне освітнє середовище і сприяють їхньої професійної мобільності.

Аналіз ситуації щодо реального володіння випускниками українських університетів англійською мовою свідчить, що рівень знань мови та сформованості мовленнєвих навичок студентів-психологів не відповідає вимогам сьогодення. Тому в центрі уваги педагогів постали питання пошуку причин невідповідності рівня іншомовної підготовки студентів запитам суспільства. Проте проблема підготовки студентів-психологів до навчання англійської мови є мало вивченою. Немає, зокрема, повної ясності в питаннях концепції, структури та змісту навчання. Освітній процес здійснюється з використанням підручників, які не відповідають завданням фахової підготовки майбутнього психолога-практика.

Вважаємо за доцільне наголосити, що у контексті професійної підготовки майбутніх психологів одним із завдань, що стоїть перед викладачем, є ознайомлення студентів з теорією сучасного навчання англійської мови, із сучасними тенденціями в навчанні іноземних мов та спрямування студентів на творчий пошук під час практичної діяльності. Зауважимо, що в підручниках подано лише традиційні форми роботи. Отже, існує необхідність ознайомлення студентів з новітніми підходами й методами вивчення англійської мови.

У ході експериментального дослідження (2018 – 2019 рр.) з визначення рівнів розвитку англомовної професійної компетентності

майбутніх психологів нами було розроблено й проведено комплекс занять з англійської мови зі студентами-психологами 2 курсу факультету соціальної педагогіки та психології Запорізького національного університету. Пропоновані нами заняття мали на меті формування в студентів англомовної професійної компетентності.

Змістова складова англомовної професійної компетентності спрямована, насамперед, на збільшення у планах навчальних занять частки інтерактивних форм викладання – тематичних дискусій, практичних занять, у тому числі в інтерактивних. Як нами встановлено, високій якості навчального процесу сприяло широке використання під час занять сучасних мультимедійних та інформаційних технологій, комп'ютерних програм для тестування знань студентів, проведення тематичних дискусій у режимі відеоконференцій. З нашої точки зору, важливо, щоб викладач англійської мови при підготовці до занять пам'ятав, що перед ним стоїть завдання не просто повідомити матеріал та перевірити знання студентів, а виявити напрям їх розвитку в обраній професійній сфері.

Педагогічний досвід довів, що найбільш ефективними методами навчання англійської мови є інтерактивні методи навчання (робота в парах, тріадах, невеликих групах), проектні технології (створення колажів, PowerPoint-презентацій, інтерв'ю, створення мініфільмів, розігрування різноманітних професійно спрямованих ситуацій), комунікативно-ігрові методики (фонетичні, лексичні, граматичні, стилістичні, рольові та ділові ігри). Визначені інтерактивні методи й технології навчання сприяють розвитку таких якостей майбутніх психологів, як самостійність, ініціативність, вихованню почуття колективізму, а саме ці якості є ключовими у формуванні особистості. Отже, застосування розробленого комплексу занять з вивчення англійської мови для майбутніх психологів дає змогу розвивати в них здібності самостійно знаходити нестандартні рішення навчальних та позанавчальних завдань, навчають їх створювати нове, орієнтують на самовизначення та самоактуалізацію, іншими словами, формують їх особистість і розвивають професійну компетентність.

Після проведення комплексу занять за результатами констатації рівня англомовної професійної компетентності в групах студентів-психологів денної форми навчання в кількості 75 осіб були отримані результати тестування, що зведено в таблиці 1. Найбільший результат – 20 балів (відповідно до модульного оцінювання навчальних досягнень студентів). Загальне значення середнього показника англомовної компетентності респондентів становить – 9,13 балів.

Зазначимо, що використання інтерактивних форм викладання англійської мови на спеціальності «Психологія» формує в студентів відповідний рівень англомовної професійної компетентності.

Таблиця 1

Результати рівня англомовної професійної компетентності студентів-психологів

Рівень	Кількість студентів	Відносна частота (у%)	Середній показник англомовної професійної компетентності (бали)
Високий	27	36,00	15,38
Середній	16	21,33	8,87
Низький	32	42,67	3,14
Разом	75	100	9,13

Так, у 36,00% студентів- психологів встановлено високий рівень, у 21,33% – середній, а у 42,67% – низький. Отже, в більшості студентів-психологів визначено високий і середній рівні англомовної професійної компетентності.

За результатами дослідної роботи нами складено науково-практичні рекомендації з розвитку англомовної професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах закладів вищої освіти: 1) розроблення програм з підвищення складових англомовної професійної компетентності (англомовної, соціокультурної, комунікативної), які мають містити інваріантну та варіативну складові для якомога більшого урахування індивідуальних особливостей студентів. Відзначимо, що така побудова навчальної програми дасть змогу спланувати індивідуальні траєкторії розвитку кожного майбутнього фахівця згідно з його професійними і особистісними інтересами і потребами; 2) вивчення навчальних курсів з удосконалення англомовної професійної компетентності через: читання інноваційних типів лекцій (наприклад, лекція-візуалізація; лекція-практикум; лекція-консультація; лекція-дискусія; лекція-прес-конференція; лекція-діалог; проблемна лекція; лекція з розглядом професійних ситуацій; кіно лекція тощо) для демонстрації кращих зразків використання інноваційних технологій навчання студентів; проведення практичних занять згідно з програмою курсу; участь майбутніх фахівців у різних формах іншомовного професійного спілкування (психолого-педагогічні інтернет-конференції з зарубіжними партнерами; науково-методичні практикуми з обміну досвідом із зарубіжними викладачами вишів; майстер-класи досвідчених вітчизняних і зарубіжних фахівців; вивчення міжнародного досвіду науково-педагогічної діяльності тощо); 3) рекомендуємо застосовувати такі форми роботи зі студентами, як тренінги, практикуми, ситуативні вправи, а також застосування вправ з формування мотивації у професійному саморозвитку.

Основна роль викладача англійської мови у формуванні особистості студентів як майбутніх фахівців полягає в тому, щоб перенести

акцент з усякого роду вправ на творчу пізнавальну діяльність студентів, що вимагає для свого оформлення володіння певними мовними засобами. Вважаємо за доцільне у процесі розвитку англомовної професійної компетентності майбутніх фахівців в умовах закладів вищої освіти використати досвід організації навчальної взаємодії, який описано в працях українських науковців О. Аніщенко [1], О. Баніт [2] і О. Волярської [3]. Оскільки важливим у професійній діяльності викладача англійської мови є стимулювання студентів до творчої, пізнавальної активності й підтримка викладачем ініціативи студентів, то наявна рефлексивно-комунікативна складова професійної компетентності викладача англійської мови також сприяє формуванню особистості майбутніх фахівців.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, у відповідь на підвищення вимог суспільства до рівня володіння англійською мовою випускниками закладів вищої освіти, зростання конкуренції на європейському ринку праці, глобальні кризові явища в педагогічній науці, відбуваються процеси інтенсивного пошуку таких підходів і методик навчання англійської мови студентів, які б забезпечили процес формування особистості майбутніх фахівців в умовах конкуренції на європейському ринку праці.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо в моделюванні процесу професійного та особистісного розвитку студентів закладів вищої освіти засобами англійської мови.

Список використаних джерел

1. Аніщенко О. В. (2015). Методика організації і проведення тренінгів з розвитку особистісних і професійних якостей дорослих. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Вип. 2. С. 1-20.

2. Баніт О. В. (2015). Професійний розвиток персоналу в системі неперервної освіти дорослих. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету.* Сер.: Педагогіка. № 2. С. 169-176.

3. Волярська О. С. (2016). Напрями вдосконалення професійного розвитку педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Естетика і етика педагогічної дії*. Вип. 14. С. 143-152.

4. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання (2003). Наук. ред. укр. вид. С. Ю. Ніколаєва. Київ : Ленвіт. 273 с.

5. Le processus de Copenhague: coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels (EFP). URL:http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_fr.htm.

6. Orton L. (2009). Statistics Canada's Definition and Classification of

Postsecondary and Adult Education Providers in Canada. Ottawa : Statistics Canada, Human Resources and Skills Development Canada: Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Division. 50 p.

References (translated and transliterated)

1.Anishhenko O. V. (2015). Methods of organizing and conducting trainings for the development of personal and professional qualities of adults. Osvita dorosly`x: teoriya, dosvid, perspekty`vy`. Vy`p. 2. S. 1-20. (in Ukrainian).

2.Banit O. I. (2015). Professional development of staff in the adult education system. Naukovy`j visny`k Melitopol`s`kogo derzhavnogo pedagogichnogo universy`tetu. Ser : Pedagogika. №2. S. 169-176. (in Ukrainian).

3.Volyars`ka O. S. (2016). Areas of improvement of professional development of teachers in the system of postgraduate pedagogical education. Estety`ka i ety`ka pedagogichnoyi diyi. Vy`p. 14. S. 143-152. (in Ukrainian).

4. Pan-European Recommendations on Language Education: Study, Teaching, Assessment (2003). Nauk. red. ukr. vy`d. S. Yu. Nikolayeva. Ky`yiv : Lenvit. 273 s. (in Ukrainian).

5. Le processus de Copenhague: coopération européenne renforcée en matière d'enseignement et de formation professionnels (EFP). URL: http://europa.eu/legislation_summaries/education_training_youth/vocational_training/ef0018_fr.htm. (in English).

6. Orton L. Statistics Canada's Definition and Classification of Postsecondary and Adult Education Providers in Canada. Ottawa : Statistics Canada, Human Resources and Skills Development Canada: Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Division, 2009. 50 p. (in English).

УДК 378
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.124-131

Шингоф Ірина Леонідівна *– аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, старший викладач кафедри історії, суспільно-гуманітарних дисциплін та методики їх викладання Донецького обласного інституту післядипломної педагогічної освіти (м. Краматорськ)*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9343-0792
E-mail: sh.irina@ippo.dn.ua

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ-СЛОВЕСНИКА ЗАСОБАМИ ІНТЕРАКТИВНИХ ТЕХНОЛОГІЙ НАВЧАННЯ У ЗАКЛАДАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Анотація. *Автором статті обґрунтовано актуальність порушеної проблеми. Акцентовано увагу на тому, що професійний*

розвиток вчителя є усвідомленим процесом, спрямованим на удосконалення педагогічних якостей відповідно до соціальних вимог і потреб щодо особистісно-професійного зростання. Доведено доцільність упровадження інноваційних технологій у навчанні дорослих; наголошено на важливості застосування особистісно-орієнтованого підходу, що передбачає безпосередню участь кожного суб'єкта навчального процесу у пошуку шляхів і засобів розв'язання проблем; охарактеризовано особливості застосування інтерактивних технологій в післядипломній педагогічній освіті, що сприяють обміну інформацією, досвідом, удосконаленню професійного саморозвитку вчителів філологічного напряму. У статті наведено приклади застосування різноманітних завдань, проблемних запитань для обговорення в групах під час проведення занять з учителями-словесниками. Проаналізовано можливості використання тренінгових і кейс-технологій, «Світового кафе», педагогічного практикуму тощо.

Ключові слова: *післядипломна педагогічна освіта; професійний розвиток; інтерактивні технології; учителі-філологи.*

Shynhof Iryna *– Postgraduate Student of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine, Senior Lecturer at the Department of History, Social and Humanitarian Disciplines and Teaching Methods of Donetsk Oblast Institute Postgraduate Pedagogical Education (Kramatorsk)*

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-9343-0792
E-mail: sh.irina@ippo.dn.ua

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER IN POSTGRADUATE PEDAGOGICAL EDUCATION INSTITUTIONS BY MEANS OF INTERACTIVE TECHNOLOGIES

Abstract. *In the article the author discusses the feasibility of introducing innovative technologies in adult education; emphasizes the importance of person-centered approaches that involve the direct involvement of each subject in the learning process in finding ways and means to solve problems; reveals new methods of application of interactive technologies in postgraduate pedagogical education that facilitate the exchange of information, experience, improvement of professional self-development of philology teachers. The paper presents examples of the use of various tasks, problematic questions for discussion in groups while conducting lessons with language and literature teachers.*

The World Café is a way for participants to interact and share insights, ideas and experiences. This form of work helps to stimulate the participants, gives the opportunity to discover new creative ideas, to direct the collective knowledge of a group at solving a specific issue. This allows to involve the participants in the discussion process and a multi-level dialogue in a comfortable atmosphere.

Case technologies help to create comfortable learning conditions in which everyone who learns feels himself/herself successfully. They include the following methods: situational analysis method; analysis of specific situations (case study); incident method; method of developing business correspondence; game design; method of situational role-playing games.

Pedagogical practicum is a system of specially selected methods that promote the accumulation of knowledge, help to deepen philological competences, motivate language and literature teachers to self-education and self-development.

Key words: *postgraduate pedagogical education; professional self-development; interactive technologies; philology teachers.*

Постановка проблеми. Професійний розвиток людини є усвідомленим процесом, спрямованим на удосконалення професійних якостей відповідно до соціальних вимог і потреб щодо особистісно-професійного зростання. Людство сьогодні живе й працює в умовах четвертої промислової революції, що постала внаслідок стрімкого розвитку новітніх технологій, які вимагають від кожного здобувача освіти діяти (а отже, й навчатися) швидко, постійно набуваючи нових компетенцій, брати на себе сміливість ухвалювати важливі рішення [2, с. 21]. Особливого значення має здатність працювати в команді, обмінюватися інформацією, досвідом – таким чином відбувається самомотивація особистості до фахового зростання, забезпечується її саморозвиток.

Реформування педагогічної освіти передбачає використання нових технологій, спрямованих не тільки на засвоєння нових компетентностей, а й на всебічний особистісний саморозвиток, що сприяє формуванню світоглядної культури, індивідуального досвіду, творчості. Як зазначав І. Зязюн, наше суспільство потребує особистостей «… з обширом світогляду, з багатою структурою потреб, з розвиненою уявою, з постійним прагненням до самоудосконалення не лише фахового, але й загальнокультурного» [3, с. 24]. Розв'язанню цих проблем у значній мірі сприяє застосування інтерактивних технологій у процесі навчання вчителів у системі післядипломної педагогічної освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Основам групової роботи під час навчальних занять приділяли увагу ще Ж.- Ж. Руссо,

Й. Песталоцці, Дж. Дьюї, які досліджували можливості вільного розвитку особистості. Систему групового навчання запропонували у своїх працях А. Белл, Дж. Ланкастер, Е. Паркхерст. Українські науковці так само досліджують інтерактивні технології у навчанні дорослих: О. Аніщенко, І. Зязюн, В. Котов, Х. Лійметс, Л. Лук'янова, О. Пєхота, О. Пометун, О. Савченко, В. Сидоренко, С. Соломаха, Л. Тарасенко, А. Фасоля та ін. У працях цих учених подано етапи розвитку інтерактивних технологій, теоретичні основи, види інтерактивного навчання.

Технологія інтерактивного навчання є важливою ланкою в реформуванні післядипломної педагогічної освіти. У навчанні дорослих важливо враховувати специфіку аудиторії, зокрема наявність у педагогів базових компетенцій, сформованого життєвого, професійного досвіду. Тому в дослідженнях слід звернути особливу увагу на особливості застосування інтерактивного навчання в роботі з учителями філологічних спеціальностей.

Мета статті – розкрити доцільність застосування в післядипломній педагогічній освіті інтерактивних технологій навчання, що сприяють удосконаленню професійного розвитку вчителів філологічного напряму, мотивують їх до постійного особистісного й фахового самозростання.

Виклад основного матеріалу дослідження. Інтерактивне навчання побудоване на колективній взаємодії всіх учасників й передбачає створення комфортних умов під час роботи в групах: кожен член команди усвідомлює свою причетність до виконання завдання, відчуває свою успішність, інтелектуальну спроможність. Це співнавчання, взаємонавчання, де і викладачі, і здобувачі освіти є рівноправними, суб'єктами навчання, розуміють, що вони роблять, рефлексують із приводу того, що вони знають, уміють і здійснюють [9, с. 40].

В освіті дорослих набули поширення тренінги (від англ. training – навчати). Їх розглядають і як метод групової навчальної діяльності, і як засіб спеціальних методів, що передбачають врахування особливостей і вимог андрагогічної моделі навчання, й спрямовуються на відтворення, виконання та аналіз ситуацій. Тренінги сприяють формуванню професійних умінь і навичок дорослих, строюють умови для професійного розвитку. Як стверджує Л. Лук'янова [4, с. 13], «…ефективне використання тренінгових технологій дає можливість сформувати у дорослої людини нові навички, які можна використовувати на практиці. Особлива структура тренінгових програм дає можливість діагностування (виявлення непродуктивних форм поведінки з метою самопізнання), корекції (самовдосконалення), формування (саморозвиток) та закріплення нових стратегій поведінки, переведення їх із форми діяльності у факт особистісного розвитку, що дозволяє слухачам відчувати себе упевнено, активізує творчі можливості».

Пропонуємо розглянути окремі методи навчання як найбільш ефективні в освіті дорослих та найбільш оптимальні в роботі з учителями-філологами.

«Світове кафе» (The World Café) – спосіб взаємодії учасників, спрямований на обмін думками, ідеями й досвідом. Така форма роботи допомагає стимулюванню педагогів, дає можливість виявити нові креативні ідеї, спрямувати колективний інтелект на вирішення конкретного питання. Це й сприяє багаторівневому діалогу в комфортній атмосфері відкритості, невимушеності та психологічної безпеки [1].

Метод відомий з 1995 р. Уперше був використаний у США: група людей розташувалася великим колом у дворі будинку на нараду, але їм завадив дощ. Учасники були змушені перейти до будинку йозміститися за окремими столами. Спілкування виявилося набагато продуктивнішим, ніж можна було собі уявити. Це технічно нескладний, проте ефективний метод створення діалогу. Акцент робиться на спілкуванні між учасниками і на продукуванні нових думок та ідей. Це розмова про суть справи в неофіційній обстановці [6].

«Світове кафе» – досить простий процес взаємодії, спрямований на широкий обмін думками, ідеями й досвідом. Учасники обговорюють проблеми, доходять певної думки, потім сідають до інших столиків. Такі обговорення створюють живу «мережу» обміну думками й розширюють та поглиблюють колективні знання. Цей метод розрахований на те, що учасники вже мають певний досвід для розв'язання найважчих завдань. Щоб обговорення було ефективним, у групі має бути не менше 1 – 15 осіб. Учасники розміщуються за окремими столами, як у кафе. За кожним столом одна людина бере на себе роль «господаря» столу (фасилітатор), а решта – «запрошених гостей». На кожному столі лежить «скатертина» (аркуш великого формату) та різнокольорові маркери. Висловлені ідеї занотовуються у вигляді схем, малюнків, тез. Через певний час «гості» переходять за інший стіл, а «господар» розповідає новоприбулим про те, що обговорювала попередня група. Через 10 хвилин процедура повторюється. Таким чином усі «гості» кафе ознайомлюються з пропозиціями та ідеями своїх колег. Після цього відбувається презентація від кожного столика з подальшим обговоренням та узагальненням висвітлених ідей. Презентації напрацювань відбуваються після всіх раундів, потім групи допомагають «господарям» готувати презентацію, «скатертини» презентують «господарі» столів.

Кавовий етикет передбачає такі правила: зосередження на тому, що має значення; кожен з учасників має зробити внесок своїми ідеями; слід говорити розумом і серцем; намагатися уважно слухати, щоб зрозуміти; комбінувати ідеї; грати, записувати й замальовувати; прагнути отримати задоволення.

Фасилітатор (господар) має нагадувати учасникам групи за столиком, щоб вони коротко записували ключові взаємозв'язки, ідеї, відкриття та питання в міру їх виникнення, він повинен залишатися за столиком, коли група йде, і вітати мандрівників від іншого столика; стисло може поділітися основними відкриттями, які його осяяли в процесі першого раунду, щоб інші могли провести паралелі й пов'язати їх з ідеями своєї групи, обговорюваними в попередньому раунді [1; 5; 7].

До найбільш оптимальних належить так само й кейс-технологія (від англ. «case» – подія, що походить від лат. «casus» або «cadere» – подія, що звалилася на нас). Мета цього методу – удосконалювати навички слухачів аналізувати інформацію, виявляти ключові проблеми, вибирати альтернативні шляхи їх розв'язання, оцінювати їх, знаходити оптимальний варіант і формулювати програми дій, уміти визначати проблемну ситуацію й колективно обговорювати пропозиції, підготовлені кожним членом групи [9, с. 46, 47].

До кейс-технологій належать такі: метод ситуаційного аналізу; аналіз конкретних ситуацій (кейс-стад); метод кейсів; метод інценденту; метод розробки ділової кореспонденції; ігрове проєктування; метод ситуаційно-рольових ігор. Проведення кейсу може мати такі етапи: підготовка загального плану кейсу; проведення досліджень, необхідних для підготовки кейсу; написання вихідного варіанту кейсу; обговорення кейсу з фахівцями й редагування; підготовка нотаток для викладачів щодо того, яким чином доцільно представляти кейс; презентація кейсу в навчальній аудиторії і редагування як самого тексту, так і нотаток для викладачів, якщо це є необхідним; розповсюдження кейсу.

Ефективним є й застосування педагогічного практикуму (від гр. praktikos – діяльнісний) – технологія, призначена для оволодіння знаннями й практичними навичками, необхідними в професійній діяльності; формування загальної культури особистості; рішення педагогічних завдань, конструювання різних форм навчання, моделювання педагогічних ситуацій, прогнозування освітнього процесу; проєктування психолого-педагогічної взаємодії: дискусії, педагогічної гри, тренінгу, педагогічної майстерні, майстер-класу, навчального кейсу…

Перед початком проведення практикуму навчальний матеріал повторюється й систематизується. Педагоги об’єднуються в групи. Викладач проводить інструктаж, повідомляє тему, мету, завдання; актуалізує опорні знання, уміння й навички. Викладач продумує низку проблемних питань, забезпечує необхідним обладнанням, ілюстративними матеріалами тощо. Слухачі самостійно виконують завдання. Після виконання роботи викладач разом із учителями обговорює отримані результати [9, с. 49, 50].

Як показує досвід, найбільш доцільними формами інтерактивної взаємодії є колективне опрацювання й обговорення різних тем: «Соціально-психологічний портрет учителя-словесника, який працює з обдарованими дітьми. Якості, які повинен мати педагог, який працює з філологічно обдарованими дітьми», «Алгоритм роботи вчителя з обдарованою дитиною» тощо. Доцільно також запропонувати виконання таких завдань: 1. Складіть «Пам'ятку для переможців І (шкільного) етапу олімпіади (конкурсу) з підготовки до участі в ІІ етапі інтелектуальних змагань». 2. Сформулюйте завдання, що стоять перед суб'єктами освітньо-виховного процесу перед кожним етапом інтелектуально-творчих змагань. 3. У чому полягає суть педагогіки співробітництва? Запропонуйте можливі форми залучення всіх суб'єктів навчального процесу до співпраці та співтворчості» тощо. Підсумовуючи напрацьовані в групах матеріали, звертаємо увагу на те, чи мотивовані педагоги до самоосвіти й особистісно-професійного розвитку й саморозвитку, обговорюємо компетенції, необхідні вчителеві-словеснику для підвищення фахового рівня тощо.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Інтерактивне навчання забезпечує особистісно-орієнтований підхід у навчанні, є підґрунтям реалізації інноваційного потенціалу задля вдосконалення процесу розвитку необхідних професійних якостей сучасного вчителя, а також ефективною формою організації пізнавальної діяльності, яка допомагає педагогу створити комфортні умови навчання, за яких кожен відчуває свою успішність. Наявність певних навчальних стереотипів унаслідок попереднього досвіду, які можуть сприяти чи заважати новому навчанню, вимагають розробки різноманітних технологій, методів, колективних, групових та індивідуальних форм діяльності, остаточним результатом якого буде здатність педагога самостійно створювати оригінальний методичний (інтелектуальний) продукт.

Список використаних джерел

1. Активні форми навчання. Світове кафе. [Електронний ресурс]. URL: http://lider.fpsu.org.ua/profspilkova-osvita/157-aktivni-formi-navchannya

2. Венцель, Н. (2018). Феномен четвертої індустріальної революції як чинник зростання нелінійності розвитку світ-системи / Вісник Львівського університету. Серія філос.-політолог. студії. 17. С. 21–27.

3. Зязюн, І. А., Сагач, Г. М. (1997). Краса педагогічної дії: навч. посібник. Київ: Українсько-фінський інститут менеджменту і бізнесу. 302 с.

4. Концепція освіти дорослих в Україні. (2011). Укл.: Лук'янова, Л. Б. Ніжин: ПП Лисенко М. М. 24 с.

5. Мировое кафе (The World Cafe) – метод фасилитации. URL:

https://newrealgoal.com.ua/fasilitacionnyj-metod.html

6. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади: [монографія] (2012). Авт. кол.: Лук'янова, Л. Б., Сігаєва, Л. Є., Аніщенко, О.В. та ін. Київ: Педагогічна думка. 420 с.

7. Рибакова, Г.О. Методика «Світове кафе». URL: https://super.urok-ua.com/aktivna-forma-roboti-z-pedagogami-zdo-svitove-kafe/

8. Сучасні технології освіти дорослих: посіб. (2013) Авт. кол: Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, Н. І. Дорошенко. Кіровоград : Імекс-ЛТД. С.13.

9. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти (2019): практичний посібник. М.П. Вовк, Г.І. Сотська, Н. О. Філіпчук, Ю.В. Грищенко, С.О. Соломаха, Л.Ю. Султанова, Н.С. Гомеля. Київ: Талком.

References (translated and transliterated)

1. Active forms of training. World Café. URL: http://lider.fpsu.org.ua/ profspilkova-osvita/157-aktivni-formi-navchannya (in Ukrainian)

2. Venzel, N. (2018). The phenomenon of the fourth industrial revolution as a factor of growth of nonlinearity of development of the world-system. *Visnyk L'vivs'koho universytetu. Seriya filos.-politoloh. studiyi.* 17. S. 21-27. (in Ukrainian)

3. Ziazun, I. A., Sagach, H. M. (1997). *The beauty of pedagogical action:* Training aid. Kyiv: Ukrayins'ko-fins'kyy instytut menedzhmentu i biznesu. 302 s. (in Ukrainian)

4. Lukianova, L. B. (2011). Concept of adult education in Ukraine. Nizhyn: PP Lysenko M. M. 24 s. (in Ukrainian)

5. World Café – a method of facilitation. URL: https://newrealgoal.com.ua/fasilitatsionnyj-metod.html (in Russian)

6. Adult education: theoretical and methodological principles: monograph (2012). Eds.: Lukianova, L. B, Sihaieva, L. E, Anishchenko, O. V. Kyiv: Pedahohichna Dumka. 420 s. (in Ukrainian)

7. Rybakova, H. O. The Technique *World Café.* URL: Available: https://super.urok-ua.com/aktivna-forma-roboti-z-pedagogami-zdo-svitove-kafe/ (09/24/2019) (in Ukrainian)

8. Modern Adult Education Technologies (2013). A Tool. Ed. count: L. B. Lukianova, O. V. Anishchenko, L. Ye. Sihaieva, S. V. Zinchenko, O. V. Banit, N. I. Doroshenko. Kirovohrad IMEKS-LTD. S. 13. (in Ukrainian)

9. Teachers' professional development technologies in formal and non-formal education: a practical guide (2019). M. P. Vovk, H. I. Sotska, N. O. Filipichuk, Yu. V. Hryshchenko, S. O. Solomakha, L. Yu. Sultanova, N. S. Homel. Kyiv: Talcom. (in Ukrainian)

РОЗДІЛ ІІІ

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

УДК 378.014 (430)
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.132-139
Говорун Ірина Василівна – *аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-5561-1229
E-mail: ira.govoryn77@gmail.com

ОКРЕМІ АСПЕКТИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВОЇ ШКОЛИ У ФЕДЕРАТИВНІЙ РЕСПУБЛІЦІ НІМЕЧЧИНА

Анотація. *На основі аналізу організації початкової освіти у Федеративній Республіці Німеччині виявлено особливості професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи. З'ясовано, що підготовка майбутніх учителів у ФРН незалежно від федеральної землі проходить в два етапи та носить теоретичний і практичний характер: навчання у закладі вищої освіти і практика/стажування. Перший етап охоплює підготовку в галузі того чи іншого розділу шкільної програми. Курс навчання стислий і спрямований на вивчення загальноосвітніх дисциплін, теоретичних курсів зі спеціальності й педагогічних дисциплін. Структура шкіл в окремих федеральних землях не однорідна, тому в програмах навчання береться до уваги підготовка майбутніх учителів до більше, ніж одного типу школи. Другий етап спрямований головним чином на проведення педагогічної практики в школах у процесі безпосередньої викладацької діяльності, а її метою є підготовка майбутнього вчителя до практичної роботи в школі на основі добре засвоєної теорії.*

Ключові слова: *професійна підготовка, вчитель початкової школи, Федеративна Республіка Німеччина.*

Govorun Irina – *Postgraduate Student of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine*
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-5561-1229
E-mail: ira.govoryn77@gmail.com

CERTAIN ASPECTS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE PRIMARY SCHOOL TEACHERS IN THE FEDERAL REPUBLIC OF GERMANY

Abstract. *On the basis of the analysis of the organization of primary education in the Federal Republic of Germany, the peculiarities of the vocational training of future primary school teachers were revealed. It has been found that the training of future teachers in Germany, regardless of the federal state, is of two stages and is of theoretical and practical nature: study in a higher education establishment and practice / internship The first stage covers the preparation for a section of a school program. The training course is concise and aimed at the study of general subjects, theoretical courses in the specialty and pedagogical disciplines. The structure of schools in various federal states is heterogeneous, so the training programs take into account the preparation of future teachers for more than one type of school. The second stage is aimed at conducting pedagogical practice at schools in the process of direct teaching. The purpose of that is to prepare a future teacher for practical work at school on the basis of well-learned theory.*

The result of the vocational training of future primary school teachers in Germany is a human-centered orientation, scientific approach to education; regional and local component in the content of education. The main tasks of future primary school teachers are aimed at: getting an academic education, ability to react quickly and effectively to progressive and creative things, the ability to transfer a child from the field of play to learning; involvement of a child to educational activities; promoting his/her natural growth through physical, intellectual and spiritual development; equipping his/her with the necessary knowledge and skills; development of critical thinking and creative skills; formation of holistic worldview and modern scientific outlook.

Key words: *vocational training, primary school teacher, the Federal Republic of Germany.*

Постановка проблеми. Ключовою ознакою розвитку освіти в умовах сьогодення є посилення уваги провідних держав світу до цього процесу, оскільки освіта розглядається нині як шлях до економічного процвітання, необхідна передумова існування культурного розмаїття, джерело соціального прогресу та інструмент самореалізації особистості. Протягом останніх десятиріч майже кожна європейська держава розпочала й активно продовжує реформування та модернізацію освіти. Такі перетворення торкнулися повною мірою й діяльності початкової школи. Проблема якості початкової освіти знаходиться нині в центрі уваги суспільства, педагогів, батьків. За роки незалежності України в початковій

школі здійснено помітні позитивні кроки в напрямку оновлення змісту освіти, впровадження нових технологій, запозичення конструктивного досвіду зарубіжних країн.

Аналіз останнніх досліджень і публікацій показує, що українські науковці приділяють значну увагу дослідженню проблем професійної підготовки вчителів початкової школи в зарубіжних країнах. Так, наприклад, проблеми підготовки вчителя початкової школи в Канаді досліджувала Л. Нос, в Угорщині – К. Годлевська, у Фінляндії –К. Котун, у Польщі – І. Нестеренко. Серед європейських країн однією з найстаріших у світі є система освіти Федеративної Республіки Німеччина. Багатовікові традиції успішно поєднуються в ній з новітніми напрямами в навчанні. Систему підготовки педагогічних кадрів та підвищення кваліфікації вчителів у Німеччині досліджували Т. Вакуленко, В. Гаманюк, М. Гончарук, Л. Гаврило, Т. Кристопчук, Н. Махиня, О. Мартинова та ін. Ключовим аспектам модернізації та оновлення дидактики початкових шкіл присвятили свої дослідження німецькі науковці (Б. Амбрустер, К. Бауер, В. Бергер, Ф. Буш, І. Гербарт, Г. Гох, К. Груббер, Л. Дункер, Р. Зігмунд, М. Крючер, Ф. Кюберт, Т. Мельхорн, В. Міттер, К. Нойман, Е. Нойгаус, Ф. Паульсен, Б.Холмс та ін.). Незважаючи на наявність такої кількості досліджень у цій галузі, проблема й досі залишається відкритою у зв'язку з постійними реформами й модернізацією, що тривають у цій галузі.

Метою статті є аналіз професійної підготовки майбутніх учителів початкових класів у контексті особливостей організації початкової освіти у Федеративній Республіці Німеччині.

Виклад основного матеріалу дослідження. Освіта в цілому, відповідно до Конституції Федеративної Республіки Німеччина (ФРН), перебуває під контролем держави. Однак у кожній з 16 земель діє свій закон про освіту, складений на основі «рамкового» федерального закону. Відповідно й підготовка майбутніх учителів початкової школи зорієнтована на особливості організації діяльності початкової школи кожної землі. Дослідники зауважують, що відмінності в шкільній політиці земель полягають більше в змісті й методиках викладання, ніж у структурі освіти. Основними принципами шкільної освіти є законодавчо встановлена обов'язковість відвідування школи та дотримання встановленого навчального плану.

У початковій школі діти отримують основи інтегрованих знань. Відповідно й підготовка майбутніх учителів спрямована на оволодіння ними кількох дисциплін. Напрями й розділи педагогічних і близьких до них інших гуманітарних наук, які повинні стати предметом викладання і навчання в університеті, визначаються державними приписами. Зокрема, це: форми та методи організації системи освіти (педагогіка, соціологія, право); суспільні

передумови виховання (соціологія, педагогіка); виховання і освіта (педагогіка, філософія); викладання і загальна дидактика; розвиток і навчання (психологія); [5]. На рівні окремого університету ці державні приписи реалізуються в програмах і навчальних планах, які враховують місцеві умови й комбінують обов'язкові та вибіркові частини. Відтак, університетська підготовка майбутнього вчителя складається з трьох компонентів: вивчення 2-3 навчальних предметів, які він буде викладати в школі; вивчення основ психолого-педагогічних наук; шкільна практика.

Варто наголосити, що вчительський шлях у Федеративній Республіці Німеччині достатньо довготривалий. Програми педагогічної освіти є одними з найбільш тривалих в Європі – їх тривалість в залежності від кваліфікації становить від 5 до 6,5 років. Програма навчання за фахом «Педагогіка» багато в чому залежить і від того, в школі якому щаблі збирається викладати майбутній учитель. У Німеччині розрізняють вчителів початкових шкіл, вчителів середніх шкіл – з 5-го по 10-й клас – і вчителів старших класів гімназій і професійних шкіл – з 11-го по 13-й клас.

Для підготовки вчителів початкових класів в одних федеральних землях існує окрема спеціальність, в інших – це поглиблена спеціалізація в рамках навчання вчителів середніх шкіл. Підготовка вчителів початкових класів та середніх шкіл може здійснюватися як в університетах, так і у вищих спеціальних навчальних закладах, а викладачів для гімназій готують виключно університети. Студенти педагогічних факультетів повинні вже на ранній стадії визначитися не тільки з вибором шкільної ланки, але і з профілюючими дисциплінами, які вони мають намір викладати. Різні навчальні заклади пропонують різні комбінації предметів, за деякими з них – такими як образотворче мистецтво чи фізкультура – необхідно здавати вступні іспити. Відмінності є і в методиці викладання. Так, вчителів початкових шкіл вчать викладати матеріал доступно і дохідливо, звертаючи увагу, передусім, на спосіб подачі інформації, а не на її обсяг і запам'ятовування, натомість вчителі середніх шкіл або гімназій повинні володіти фактичною інформацією і демонструвати глибокі знання предмета.

У ході наукового пошуку [2; 4; 5, 6] виявлено, що професійна підготовка майбутніх учителів у ФРН незалежно від федеральної землі проходить у два етапи та носить теоретичний і практичний характер: навчання в закладі вищої освіти й практика/стажування. Далі можливе підвищення кваліфікації й перепідготовка. Такий поділ є дуже важливим, оскільки передбачає вивчення не тільки теорії, але також і проходження необхідної для майбутнього вчителя практики, яка дозволить йому, по-перше, визначитися, чи підходить йому обрана професія, по-друге, призвичаїтися до педагогічної діяльності [2, с. 20].

Перший етап (Studium) охоплює підготовку в галузі того чи іншого розділу шкільної програми. Ця підготовка може відбуватися в різних вищих навчальних закладах: університетах, академіях мистецтва і музики, політехнічних вищих навчальних закладах. Курс навчання стислий і спрямований на вивчення загальноосвітніх дисциплін, теоретичних курсів зі спеціальності й педагогічних дисциплін (6-10 семестрів). Структура шкіл в окремих федеральних землях не однорідна, тому в програмах навчання береться до уваги підготовка майбутніх учителів до більше, ніж одного типу школи. Програма підготовки охоплює розділи: теорію педагогіки й педагогічну практику, вивчення 2 або більше предметів, а також ґрунтовне вивчення дидактики залежно від типу й рівня школи, педагогічну практику в школах під час міжсеместрових канікул упродовж 4-12 тижнів, залежно від федеральної землі [2, с. 21].

У результаті аналізу дослідницьких матеріалів щодо підготовки майбутніх учителів у ФРН виявлено обов'язкові дисципліни, серед яких [5]: методика фахова підготовка, викладання в початковій школі та основи педагогічних наук, які у відсотковому відношенні становлять 25 % навчальної програми Крім того, у процесі підготовки вивчаються і підлягають обов'язковому проміжному контролю низка курсів і дисциплін, вибір яких залежить від майбутньої вчительської посади і від навчального плану відповідного ступеня школи. Для майбутніх вчителів початкових шкіл обов'язковими є німецька мова, математика і ще один предмет за вибором.

Кінцевим контролем теоретичного навчання в університеті є перший державний іспит з двох або трьох навчальних предметів і педагогічних наук (письмово та усно). До цього студентом повинна бути написана одна домашня письмова робота (з одного навчального предмета). Екзаменаційні вимоги дещо відрізняються в залежності від вчительської посади, яку хоче отримати випускник.

Другий етап (Vorbereitungsdienst) спрямований головним чином на проведення педагогічної практики в школах у процесі безпосередньої викладацької діяльності, а її метою є підготовка майбутнього вчителя до практичної роботи в школі на основі добре засвоєної теорії. Як відомо, завдяки практиці майбутньому вчителю вдається легше й краще пристосуватися до нових вимог, запитів, що висуваються в школі. Практика дуже цінна для майбутнього вчителя, бо дає йому шанс перевірки себе в цій професії, і вже через короткий період дозволяє перевірити рівень набутої педагогічної майстерності. Практика дає можливість оцінити, чи студент володіє навичками професії вчителя, оскільки, як відомо, теорія це одне, а практика – інше. Тобто перевіряється використання своїх можливостей, здібностей, що випливають з кожної сфери: інтелектуальної, особистісної, емоційної [2, с. 21].

Під час практики майбутні вчителі набувають навичок ретельної підготовки до уроку, безпосереднього його проведення, аналізу уроку; ефективної роботи в учительському колективі, з батьками і учнями; розуміння прав і обов'язків вчителів. Упродовж практики за педагогічною діяльністю майбутнього вчителя спостерігають наставники й керівники закладу. Практика триває від півтора до двох років. Тривалість і форма практики як випробовувального терміну в учительській кар'єрі різні й залежать від ступеня професійної кваліфікації. Основною метою випробоввального терміну працевлаштування молодих вчителів є спроба заохотити їх до підвищення кваліфікації. Обов'язки майбутнього вчителя в школі не обмежуються тільки викладанням певних дисциплін. Вони доповнюються контролем, адмініструванням, оцінюванням робіт учнів, роботою з батьками. Зазвичай, це позакласна робота. Чіткого визначення норм часу, відведеного на позакласну роботу, не існує. Під час практики майбутні вчителі одержують заробітну платню, проте вона значно нижча, ніж зарплатня кваліфікованого вчителя. Першість в працевлаштуванні мають особи, які одержали найвищі оцінки з державних іспитів.

Педагогічна практика в школі здійснюється у таких формах: Tagespraktika, коли підготовка уроків та подальше їх обговорення відбувається на заняттях із педагогіки та методики, а відвідування уроків триває протягом семестру (паралельно із заняттями або відразу після їх закінчення); Blockpraktika, коли підготовка уроків та подальше їх обговорення також проходить на заняттях із педагогіки та методики, але студенти відвідують уроки в період, вільний від занять; це триває впродовж чотирьох тижнів [2, с. 22]. Таким чином, обидві фази педагогічної підготовки вчителів в ФРН проводяться на дуже високому рівні, саме тому вчителі дуже добре підготовлені до своєї професії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, результатом професійної підготовки майбутніх учителів початкової школи у ФРН є людиноцентристська спрямованість, науковість освіти; регіональний і краєзнавчий компонент у змісті освіти. Основні завдання, на які спрямована професійна підготовка майбутніх учителів початкової школи: отримання академічної освіти, уміння швидко й ефективно реагувати на все, що є прогресивним і творчим, здатність до переведення дитини зі сфери гри в навчання; залучення її до навчальної діяльності; сприяння її природному зростанню шляхом фізичного, інтелектуального й духовного розвитку; озброєння її необхідними знаннями та навичками; розвиток критичного мислення й творчих здібностей; формування цілісного світорозуміння й сучасного наукового світогляду; виховання громадян правової демократичної держави, які поважають права й свободи інших громадян і володіють високою моральністю. У результаті педагогічного

процесу виховується людина з широким світоглядом; науковим спийняттям природи, суспільства, людини; усвідомленням особистої відповідальності за все, що відбувається в навколишньому світі, критичним мисленням; здатністю до самостійного здобування знань. Важливим елементом є любов до своєї роботи, а також постійне удосконалення професійних навичок.

Відтак, перспективу подальших досліджень вбачаємо у виявленні та аналізі шляхів професійного удосконалення й можливостей особистісного розвитку молодих вчителів початкових класів у ФРН.

Список використаних джерел

1. Гончарук, М.В. (2017). Сучасні тенденції початкової школи Німеччини та їх вплив на освітні реформи в Україні. *Науковий вісник Національного університету біоресурсів і природокористування України*, 277. С. 56-65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2017_277_12

2. Кристопчук, Т.Є. Стан та тенденції розвитку педагогічної освіти в Німеччині. (2016). URL: http://конференция.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_12_3-2_04.pdf

3. Начальное образование в Германии**.** (2015). URL: https://isvasilyeva.moscow/primary-education-abroad/germany/

4. Krawiec, B. (2007). *Konfrontacja mitow oświatowych z komparatystyką pedagogiczną*. Krakow: Oficyna Wydaw»Impuls». 178 s.

5. Лундгрен, П. (2017). Структура подготовки учителей в Германии. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/materialy_mejdunarodnogo_seminara/14_1/

6. Pachociński, R. (2007). Pedagogika porownawcza: podręcznik akademicki. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak». 350 s.

References (translated and transliterated)

1. Honcharuk, M.V. (2017). Current trends in German elementary school and their impact on educational reforms in Ukraine. *Naukovyi visnyk Natsionalnoho universytetu bioresursiv i pryrodokorystuvannia Ukrainy*. 277. S. 56-65. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/nvnau_ped_2017_277_12 (in Ukrainian)

2. Krystopchuk, T.I. Status and Trends in the Development of Teacher Education in Germany. (2016). URL: http://konferentsyia.com.ua/files/image/konf%2012/doklad_12_3-2_04.pdf1. (in Ukrainian)

3. Primary education in Germany. (2015). URL: https://isvasilyeva.moscow/primary-education-abroad/germany/ (in Russian)

4. Krawiec, B. (2007). *Konfrontacja mitow oświatowych z komparatystyką pedagogiczną*. Krakow: Oficyna Wydaw»Impuls». 178 s. (In Polish)

5. Lundhren, P. (2017). Teacher Training Structure in Germany. URL: http://vestnik.yspu.org/releases/materialy_mejdunarodnogo_seminara/14_1/ (in Ukrainian).

6. Pachociński, R. (2007). Pedagogika porownawcza: podręcznik akademicki. Warszawa: Wydawnictwo Akademickie «Żak». 350 s. (In Polish)

УДК 378 (73)
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.139-146

Горетько Тетяна В'ячеславівна *– аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*
E-mail: t.goretko@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6014-4650

ПРОГРАМИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-МЕНЕДЖЕРІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ США: ЗМІСТОВИЙ АСПЕКТ

Анотація. *Автором статті обґрунтовано актуальність порушеної проблеми. Розглянуто зміст поняття «освітня програма» та виокремлено основні структурні елементи, що мають бути наявними в освітніх програмах згідно з Законом України «Про вищу освіту». На прикладах 3 університетів США різних типів виявлено та проаналізовано структурні особливості й змістове наповнення освітніх програм за напрямом «ІТ-менеджмент». Зроблено висновок, що структура усіх трьох програм є подібною, а змістове наповнення суттєво різниться. При цьому дисципліни в програмах можна умовно розділити на групи, хоча цей розподіл і є нерівномірним. Водночас усі 3 університети підкреслюють перспективність напряму «ІТ-менеджмент» і великий попит на фахівців цієї спеціальності на ринку праці. Всі 3 програми є практико орієнтованими й спрямованими на ефективний розвиток умінь та навичок студентів.*

Ключові слова: *освітня програма; професійна підготовка; менеджмент інформаційних технологій; ІТ-менеджер.*

TRAINING PROGRAMS FOR FUTURE IT MANAGERS IN UNIVERSITIES OF THE USA: CONTENTS ASPECT

Goretko Tetiana *– Postgraduate Student of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education at the NAES of Ukraine*
E-mail: t.goretko@gmail.com
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6014-4650

Abstract. *In the article, the content of the notion «curriculum» is revealed and the basic structural elements to be present in curricula in*

accordance with the Law of Ukraine «On Higher Education» are identified. By examples of three U.S. universities of different types (a public research university, a private for-profit university and a private nonprofit online university), the structure and the content specifics of IT management curricula are singled out and compared. In particular, basic structural elements of the curricula (including academic program names, learning goals, requirements for enrollees, instructional methods and resources, credit hours, program duration, expected learning outcome, and courses) are analyzed in detail. It is concluded that although the curricula have a similar structure, the content differs significantly. Generally, all the disciplines can be roughly divided into 3 groups (Information Technology, Business and Leadership/Innovation) although this distribution is uneven. While two courses (Project Management and Financial Management/Cost Control Techniques) appear to be present in all the three curricula, other courses are rather different. Only one of three universities included the integrated course «IT Management» in its curriculum and combined technical and business or management components in the lion's share of other courses. At that, all the three universities emphasize the prospects of IT management as a highly promising area and the high demand for IT managers in the labor market. The three curricula are also practice-oriented and aimed at effective development of students' skills.

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

Introduction. Ukraine's framework education laws, including the National Education Development Doctrine and the National Strategy of Education Development in Ukraine till 2021, stress the significance of teaching and learning reforms and education content renovation. Among others, these tasks include studying and implementation in Ukraine the constructive foreign experience of future specialists training. In particular, when developing and improving curricula for future information technology managers (IT managers), it seems to be highly important to study the practice of these specialists training in the U.S. – the country which, on the one hand, is the world's IT leader and, on the other hand, has a well-developed system of career guidance and youth training.

Analysis of recent studies and publications. Thorough coverage of the conceptual framework of professional training renovation was provided by M. Lazarev, P. Luzan, N. Nychkalo [4], O. Padkevych, G. Romanova, L. Sushentseva, M. Weintraub, I. Ziaziun, and others. O. Banit [1], O. Elbrekht, M. Kobal, L. Lukianova [6], L. Nikiforova, A. Suschenko, S. Zhukov, and others explored general issues of professional training of specialists in management. I. Drach, N. Dudnik, M. Fediayeva, I. Hryschenko, L. Serheyeva focused their

studies on professional training of future managers in particular areas. At that, the curriculum content development for future IT managers has not been studied in detail yet and needs in-depth coverage in view of dynamics of such a relatively new subarea of management as IT management and the urgent need of the labor market in these specialists.

The goal of this article is to single out and analyze specifics of IT management curricula by examples of several U.S. higher educational institutions.

The study results. The Law of Ukraine «On Education» defines the curriculum as a single complex of educational components (disciplines, courses, individual tasks, tests, etc.) planned and organized in order to achieve established learning outcomes [3]. The Law of Ukraine «On Higher Education» specifies that the curriculum should detail requirements for applicants, the disciplines covered and their sequence, credit hours, and expected learning outcomes [2]. Definitions used in the U.S. education system are similar. For instance, the web portal of the Center for Research of Learning and Teaching at the University of Michigan reads that «the curriculum is an «academic plan» which should include: the purpose of the curriculum (i.e. goals for student learning), content, sequence (the order of the learning experience), instructional methods, instructional resources, evaluation approaches, and how adjustments to the plan will be made based on experience or assessment data» [7].

For the purpose of our study, we used the above parameters to analyze structural elements and the content of the curricula developed by three U.S. universities of different types where IT management is offered as a major graduate program: two traditional ones (a public university and a private university that have a similar number of colleges, the student population and the student-to-faculty ratios) and an online university (expectedly of an educational institution of this type, it has a much greater student population and a much higher student-to-faculty ratio than traditional on-campus universities).

Before comparing their curricula, let us give a short overview of the universities selected:

1. University of Texas at Dallas (UT) is a public research university in the University of Texas System. Founded in 1965, it offers more than 140 academic programs across its eight schools. A part of its programs is fully or partially available online. The student population is 28.8 thousand. The student-to-faculty ratio is 24:1.

2. Colorado Technical University (CTU) is a private for-profit university. Founded in 1965, it offers more than 100 academic programs across its six colleges. A great part of its programs is fully or partially available online. The student population is 25.5 thousand. The student-to-faculty ratio is 28:1.

3. Western Governors University (WGU) is a private nonprofit online

university based in Salt Lake City, Utah. Founded in 1997, it offers more than 60 academic programs across its four colleges. The student population is more than 110 thousand. The student-to-faculty ratio is 41:1.

The analysis of the IT management curricula offered by these universities showed that although the structure and presentation of them differ, they include all the above mentioned structural elements, including:

1. Academic program names. It is important to note that the names of the three programs under study are a bit different: the UT considers IT and management to be two independent areas combined in one program (Information Technology and Management) [8]; in the CTU, students study IT management together with a related and more traditional area – project management (IT and Project Management) [5]; and in the WGU, IT management is taught as an integrated and independent area (Information Technology Management). Both in the CTU and the UT, the programs under study are delivered by business schools while on the WGU web portal the program can be found both in the categories «Business» and «IT» [9].

2. Learning goals are similar in the three universities – to develop students' skills and knowledge in financial areas, project management, etc. for their IT management career growth.

3. Requirements for enrollees are included in the curricula of all the three universities, their level of detail being different. The most nuanced this section is in the UT curriculum.

4. Instructional methods and resources are offered in the WGU curriculum in the greatest detail. In particular, it reads that «WGU works with many different educational partners, including enterprises, publishers, training companies, and higher educational institutions, to provide high-quality and effective learning resources… These vary in type, and may be combined to create the best learning experience for your course. A learning resource can be an e-textbook, online module, study guide, simulation, virtual lab, tutorial, or a combination of these» [9].

5. Course sequence. All the three universities stress offering a choice of tracks to their students and the courses preparing their students to take exams for other certification exams they many need.

6. The credit hours the curricula cover vary from 30 in the WGU to 36 in the UT and 48 in the CTU.

7. Program duration is 1.5-2 years both in the UT and the WGU. In the CTU, it depends on payment and the number of courses taken a semester. There is a calculator on the university web portal enabling students to estimate their costs, potential savings and graduation date.

8. Expected learning outcome. All the three universities list the certificates they offer to their graduates and stress prospects of the in-demand

job of IT managers.

9. Courses. All the three curricula list the disciplines offered. Considering the weight of this section, let us analyze it in detail: compare the presentation (grouping of disciplines) and the areas of these disciplines.

In the UT curriculum, all the courses are traditionally divided into core, elective and optional ones. There are 50 core and elective courses on the list, and students are to select 12. Besides, a wide range of optional courses (40) is offered. The CTU curriculum lists only core courses – they are 12. The WGU offers 9 courses, and the list of them can be viewed as grouped by semesters or areas. To sum up, let us note that although the presentation logic is different for the three universities, the amounts of the courses offered are comparable.

Moving on to analysis of disciplines in the curricula, we should note that to make the comparison meaningful, only core courses will be considered in the UT, and the rest its courses will be analyzed separately.

For our purpose, disciplines in the three curricula may be roughly divided into three groups: IT, Business, and Leadership/Innovation (table 1).

Table 1

Distribution of disciplines by area in IT management curricula

UT	CTU	WGU
IT		
Systems Analysis and Project Management	Project Management Processes in Organizations	Project Management
Data Management	Database Analysis, Design and Implementation	IT Sourcing and Development in a Global Economy
Statistics and Data Analysis	Relational Database Management Systems	IT Management
Programming (Java or Python)	Network Administration	–
–	Networking and Telecommunications	–
–	Information Technology Systems Development	–
–	IT Systems Implementation	–
Business		
Financial Management	Schedule and Cost Control Techniques	Financial Management for IT Professionals
Business Economics	Contracting and Procurement in Project Management	–
Marketing Management	Project Planning, Execution and Closure	–

Operations Management	–	–
Accounting for Managers	–	–
Leadership/Innovation		
Innovation and Entrepreneurship	Strategic Management in Dynamic Environments	Current and Emerging Technology
Organizational Behavior	–	Technological Globalization
–	–	Managing Technology Operations and Innovation
–	–	Technical Communication
–	–	Power, Influence and Leadership

Source: developed by the author on the base of [5; 8; 9]

As Table 1 shows, the UT has the most even distribution of courses by area. The CTU pays maximum attention to development of its students as IT specialists and the minimal one to their development as future leaders and managers as well as to their basic business education. By contrast, the WGU offers no courses directly related to IT and focuses on preparing its students to the dynamic global economic environment. While two courses (Project Management and Financial Management/Cost Control Techniques) are present in all the three curricula, other courses are rather different. Let us note that the WGU curriculum is the only one among the analyzed which includes the integrated course «IT Management» and where the lion's share of other courses combine technical and business or management components thus stressing the pioneer spirit of this online university.

Reverting to the electives and optional courses offered to students in the UT, let us note that 2/3 of the electives are related to IT and the rest are related to management. The optional courses are mostly related to IT and are split into five groups (specific tracks): Enterprise Systems, Business Intelligence and Analytics, Cyber Security Management, IT Consulting, and Services Management Healthcare Systems.

Conclusions and prospects for further research. The conducted analysis has showed that the three curricula under study include all the required structural elements, their presentation logic being a bit different. By contrast, the curricula differ significantly in content. Training future IT managers, the UT and CTU focus on the IT area while the WGU places special emphasis on developing its students' global mindset and leadership skills. At that, the UT offers a wider range of economic courses while the CTU concentrates on training its students to deal with projects, which corresponds to the names of their academic programs. All the three universities emphasize the prospects of

IT management as a highly promising area and the high demand for IT managers in the labor market. The three curricula are practice-oriented and aimed at effective development of students' skills. Further studies could aim at a more extensive review of the content specifics of IT management curricula in the U.S. with a view to implementation of their constructive experience in Ukraine.

Bibliography

1. Баніт, О. (2018). *Системи професійного розвитку менеджерів у транснаціональних корпораціях: досвід Німеччини і Польщі*: монографія. Київ: ДСК-Центр. 414 с.

2. Закон України «Про вищу освіту» № 1556-VII (2014). Поточна редакція від 16.07.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (дата звернення 05.08.2019)

3. Закон України «Про освіту» № 2145-VIII (2017). Поточна редакція від 16.07.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19

4. Ничкало, Н. Г. Неперервна професійна освіта у контексті теорії людського капіталу. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики*: зб. наук. пр. (до 25-річчя НАПН України) (2018). Київ: Видавничий дім «Сам». С. 246–259.

5. Colorado Technical University. Master of Science in Management – IT and Project Management. URL: https://www.coloradotech.edu/degrees/masters/management/it-management

6. Lukianova, L., Banit, O., Goretko, T. (2019). Effects of global labor market trends on the content of professional training of future IT managers. *Інформаційні технології і засоби навчання*. №70 (2). С. 16-27. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/archive

7. University of Michigan. CRLT. Assessment & Evaluation. Curriculum Design. URL: http://www.crlt.umich.edu/assessment/curriculumdesign

8. University of Texas at Dallas. Master of Science in Information Technology and Management. URL: https://jindal.utdallas.edu/information-systems-programs/ms-information-technology

9. Western Governors University. Master of Science in Information Technology Management. URL: https://www.wgu.edu/online-it-degrees/information-technology-management-masters-program.html

References (translated and transliterated)

1. Banit O. (2018). Systems of managers' professional development in transnational corporations: best practices of Germany and Poland: monography. Kyiv: DSK-Tsentr. 414 s. (in Ukrainian)

2. Law of Ukraine «On Higher Education» № 1556-VII, as amended on 16.07.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18 (in Ukrainian)

3. Law of Ukraine «On Education» № 2145-VIII, as amended on 16.07.2019. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19 (in Ukrainian)

4. Nychkalo N. G. Continuing professional development in the context of human capital theory. Scientific support for education development in Ukraine: current issues of theory and practice: collection of research papers (on occasion of 25th jubilee of NAES of Ukraine). Kyiv: PH «Sam», 2017. S. 246-259 (in Ukrainian)

5. Colorado Technical University. Master of Science in Management – IT and Project Management. URL: https://www.coloradotech.edu/degrees/masters/management/it-management (in English)

6. Lukianova L., Banit O., Goretko T. Effects of global labor market trends on the content of professional training of future IT managers. Information Technologies and Learning Tools, 2019. 70 (2). S. 16-27. URL: https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/issue/archive (in English)

7. University of Michigan. CRLT. Assessment & Evaluation. Curriculum Design. URL: http://www.crlt.umich.edu/assessment/curriculumdesign (in English)

8. University of Texas at Dallas. Master of Science in Information Technology and Management. URL: https://jindal.utdallas.edu/information-systems-programs/ms-information-technology (in English)

9. Western Governors University. Master of Science in Information Technology Management. URL: https://www.wgu.edu/online-it-degrees/information-technology-management-masters-program.html (in English)

УДК 043.86(438)

DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.146-155

Grishko Victoria – *doktorant Instytutu Pedagogiki i Edukacji Dorosłych im. Iwana Ziazuna NANP Ukrainy*

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2682-8143

E-mail: rffhot@gmail.com

DZIAŁALNOŚĆ UNIWERSYTETÓW TRZECIEGO WIEKU W POLSCA

Гришко Вікторія Вікторівна – *аспірантка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*

E-mail: rffhot@gmail.com

ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2682-8143

ДІЯЛЬНІСТЬ УНІВЕРСИТЕТІВ ТРЕТЬОГО ВІКУ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

Анотація. *У статті обґрунтовано актуальність порушеної проблеми. Діяльність університетів третього віку в Республіці Польщі*

набула важливого значення у зв'язку зі старінням польського суспільства. Університети третього віку виконують функцію важливих освітньо-культурних центрів для дорослих віку 50–60+. За їх посередництвом ця категорія дорослого населення має можливість не тільки набути нових умінь, знань, компетенції, але також брати активну участь у житті місцевої громади. Університети третього віку функціонують на підставі інституційних зразків: при закладах вищої освіти, які організовують навчання для старших дорослих; при будинках культури, бібліотеках, культурно-освітніх центрах, які є простором для організації спортивних і розважальних заходів, нових знайомств, подорожей, що сприяє особистому розвитку; при громадських і позаурядових організаціях, а також як самостійні структури.

Університети третього віку сприяють розвитку на інтелектуальному та соціальному рівні, фізичній активності людей похилого віку, поглибленню знань та вмінь літніх людей, підтримують контакти з такими установами, як медичні служби, культурні центри, реабілітаційні центри, залучаючи слухачів до спортивних і туристичних заходів, екологічній діяльності на благо навколишнього середовища. Крім того, університети третього віку відіграють важливу роль у підтримці соціальних зв'язків та міжособистісного спілкування серед літніх людей. Завдяки широкому вибору навчальних програм та позаурочній активності університети третього віку забезпечують активне життя цієї категорії дорослого населення шляхом неперервної освіти та навчання.

Ключові слова: *освіта, навчання, Республіка Польща, університети третього віку, дорослі, вікова категорія.*

Gryshko Viktoria – *Postgraduate Student of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical Education and Adult Education of the NAES of Ukraine*
E-mail: rffhot@gmail.com
ORCID: https://orcid.org/0000-0002-2682-8143

ACTIVITIES OF UNIVERSITIES OF THE THIRD AGE IN THE REPUBLIC OF POLAND

Abstract. *The activities of the universities of the third age in the Republic of Poland have become important in the context of the aging of Polish society. The universities of the third age serve as important educational and cultural centers for adults of 50-60+. Through their mediation, this category of adults has the opportunity not only to acquire new skills, knowledge, competences, but also to take an active part in the life of the local community.*

The universities of the third age act on the basis of institutional models: in higher education institutions that provide training for older adults; at houses of culture, libraries, cultural and educational centers, which are a space for organizing sports and entertaining events, new acquaintances, trips that promotes personal development; at public and non-governmental organizations, and also as independent structures.

The universities of the third age contribute to the intellectual and social development, physical activity of the elderly, the deepening of knowledge and skills of the elderly, maintain the contacts with institutions such as medical services, cultural centers, rehabilitation centers, involving students in sports and tourism activities, environmental activities for the benefit of the surrounding. In addition, the universities of the third age play an important role in supporting social networking and interpersonal communication among older people. Due to the wide variety of curricula and extra-curricular activity, the universities of the third age provide active living for this category of adult population through continuing education and training.

Key words: *education, training, Republic of Poland, universities of the third age, adults, age category.*

Wprowadzenie*.* Zmiany demograficzne, postępujący proces starzenia się ludności to jedno z najistotniejszych zagadnień polityki społecznej wielu państw. Starzenie się społeczeństwa europejskiego oraz niska dzietność jest problemem. W świetle dostępnych analiz wynika, iż w ciągu najbliższych 10 lat będzie maleć zarówno populacja w wieku 18–44 lat, jak i ta w wieku 45–59/64 lat. Państwa muszą nauczyć się zarządzać osobami starszymi – zarówno tymi w wieku produkcyjnym, jak i poprodukcyjnym [4, s. 19]. Wzrastająca liczba osób w wieku senioralnym tworzy jakościowo nową perspektywę funkcjonowania społeczeństw w Polsce. Problemy osób starszych uzyskują i będą uzyskiwały coraz większe znaczenie. Uniwersytety Trzeciego Wieku (UTW) stają się coraz bardziej powszechnym sposobem realizacji aktywności edukacyjnej osób starszych.

Analiza źródeł literackich**.** Literatura dotycząca zagadnienia optymalnego lub pomyślnego starzenia się jest bardzo bogata i różnorodna. Polscy badacze przedmiotu w sposób dokładny opisują rozmiar tego problemu, którego konieczność rozwijania obecnie jest podkreślana przez pedagogów, socjologów, psychologów oraz badaczy teorii edukacji ustawicznej (W. Borczyk, D. Jachimowicz, A. Klimczuk, W. Nalepa, B. Ziębińska, A. Grzanka-Tykwińska, M. Chudzińska, M. Podhorecka). Wielu ukraińskich badaczy w obszarze oświaty dorosłych (N. Nyczkało [3], Ł. Łukjanova [2], O. Aniszczenko [1], O. Banit [4]) również wskazują na to, że osoby w średnim i starszym wieku mają wiele cech osobowościowych, które pozwalają im być ważnym i cennym

ogniwem zespołów. Osoby w wieku średnim i starszym mają bardzo silną motywację do pracy. Wiele osób odczuwa wówczas bardzo silną potrzebę własnego rozwoju [4, s. 19].

Celem niniejszego opracowania jest przedstawienie aktywnej roli uniwersytetów trzeciego wieku w Polsce.

Prezentacja głównego materiału. Jak wskazano na stronach «Raportu z badania Roli Uniwersytetów Trzeciego Wieku w procesie aktywizacji kulturalnej seniorów» historia polskich UTW rozpoczęła się w połowie lat 70-tych. Wtedy to powstawały pierwsze uniwersytety rozpoczynające swoją działalność pod opieką ośrodków akademickich [10, s. 12]. Wielką propagatorką tej idei a także założycielką Pierwszego Uniwersytetu Trzeciego Wieku w 1975 roku w Warszawie była profesor Halina Szwarz [7, s. 7]. W latach 80. i 90. XX wieku ruch Uniwersytetów Trzeciego Wieku rozwijał się powoli, z tego względu że w Polsce funkcjonowało jedynie kilkadziesiąt uniwersytetów. Szybki wzrost liczby uniwersytetów nastąpił dopiero po 2002 roku, zaś prawdziwą eksplozję datuje się na rok 2007, kiedy tylko w jednym roku powstało więcej uniwersytetów, niż przez pierwsze 25 lat od momentu zapoczątkowania idei UTW. Dynamikę wzrostu liczby uniwersytetów trzeciego wieku doskonale obrazują dane statystyczne. W 2007 roku w Polsce działało 125 uniwersytetów trzeciego wieku [5, s. 3-4; 7, s. 9].

Wzrost liczby uniwersytetów trzeciego wieku upatruje się w kilku czynnikach, m. in. we wzroście liczby emerytów w Polsce, udzielanym wsparciu systemowym dla UTW, czy też pojawieniu się nowego pokolenia emerytów, którzy ze względu na fakt, że większość swojego zawodowego życia przeżyło w warunkach kapitalistycznych, mają inne wymagania, potrzeby, styl życia, formy spędzania wolnego czasu. Warto podkreślić, że ruch UTW przybiera najszybszą dynamikę w miastach, głównie w Warszawie oraz miastach do 50 tys. mieszkańców. Największa liczba uniwersytetów powstała w województwie mazowieckim, śląskim, dolnośląskim oraz wielkopolskim. Natomiast na wsi funkcjonuje jedynie 11 % wszystkich uniwersytetów trzeciego wieku [9, s. 17].

Gwałtowny wzrost liczby UTW po roku 2005 można łączyć zarówno z narastającym popytem na ofertę tego rodzaju organizacji generowanym przez coraz liczniejszą grupę seniorów, jak też z powstaniem programów wspierających rozwój ruchu senioralnego:

- Program wsparcia «UTW dla społeczności» przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności, która w 2005 roku otworzyła program wspierający UTW. Jego założeniem było promowanie działań edukacyjnych i aktywizujących skierowanych do osób starszych oraz promowanie społecznego zaangażowania seniorów, zwłaszcza w relacjach międzypokoleniowych [8].

- Rządowy program na rzecz Aktywności Społecznej Osób Starszych na lata 2012–2013 i jego kolejna edycja na lata 2014–2020, którego celem jest

tworzenie warunków do rozwoju aktywności społecznej osób starszych poprzez działania w priorytetowych obszarach: edukacja osób starszych, aktywność społeczna promująca [11].

Zgodnie z D. Jakimowiczem, Uniwersytety Trzeciego Wieku najczęściej przybierają takie główne typy: jako samodzielne organizacje pozarządowe, najczęściej stowarzyszenia, następnie jako jednostki organizacyjne funkcjonujące w strukturach i pod patronatem wyższej publicznej bądź prywatnej uczelni, kierowane najczęściej przez pełnomocnika rektora danej uczelni, jako podmioty wyodrębnione w ramach innej organizacji pozarządowej, czy też jako podmioty prowadzące działalność w strukturach jednostek samorządu lokalnego (przy domach kultury, bibliotekach, domach dziennego pobytu, ośrodkach pomocy społecznej itp) [7, s. 8]. Jak wynika z danych opublikowanych przez Ogólnopolską Federacę Stowarzyszeń UTW, 13 % uniwersytetów działa w strukturach wyższych uczelni, 15 % – w ramach jednostek samorządu lokalnego, a 65 % ma formę prawną stowarzyszenia lub fundacji.

Przykładem funkcjonowania Uniwersytetu Trzeciego Wieku pierwszego typu jest Jasielskie Stowarzyszenia Uniwersytetu Trzeciego Wieku w Jaśle przy Podkarpackiej Szkole Wyższej im. Bł. Ks. Władysława Findysza. Ten Uniwersytet został utworzony z myślą o społecznej i intelektualnej aktywizacji ludzi nieco starszych, pochodzących z Jasła i jego okolic. Należy szczególnie podkreślić to, że ten Uniwersytet jest współtworzony przez jego studentów, którzy sami decydują zarówno o programie studiów jak i o możliwościach przyjmowania do swego grona osób deklarujących swoją aktywność i wolę uczestnictwa w zajęciach. Należy przede wszystkim podkreślić, że funkcjonowanie takich instytucji to najlepszy dowód na to, że aktywność wcale nie kończy się z chwilą przejścia na emeryturę. Bowiem można tu pogłębić lub zdobyć jakąś nową wiedzę, nawiązać nowe przyjaźnie, znajomości i nowe kontakty towarzyskie, zapoznać się z nowymi formami aktywności i prowadzenia zdrowego stylu życia, zrealizować swoje plany i marzenia, na które wcześniej nie było po prostu czasu i możliwości [6].

W obiegowych informacjach zwykle podaje się, że członkiem – studentem UTW może zostać każda osoba w dojrzałym wieku, która pragnie poszerzać swoją wiedzę i umiejętności. Każdy słuchacz UTW otrzymuje legitymację studencką oraz dyplom ukończenia Studium, które mają charakter symboliczny. W UTW nie ma obowiązku uczestniczenia we wszystkich zajęciach, nie ma również egzaminów, a cała struktura studiów ustalana jest przez Radę Programową – wybieraną spośród Grona Słuchaczy. Można tu więc zaproponować: wykłady z wybranych dziedzin, seminaria tematyczne np. poetyckie, z zakresu profilaktyki zdrowia, historii sztuki czy regionu, religii, filozofii, kultury, literatury, polityki itp. Integralną częścią działalności UTW są

zajęcia, na których Słuchacze rozwijają i eksponują swoje bogate umiejętności i zdolności (np. w dziedzinie rysunku, malarstwa, fotografii, rzeźby, tkactwa, śpiewu, aktorstwa, bukieciarstwa, sztuki kulinarnej itp.).

Należy również podkreślić rangę cieszących się uznaniem Słuchaczy zajęć rehabilitacyjnych, warsztatów terapeutycznych, językowych, a także i komputerowych. Zacieśnianiu więzi wśród Słuchaczy również sprzyjają spotkania towarzyskie i okolicznościowe, wieczorki, wspólne wycieczki, spotkania dyskusyjne. Warto również zwrócić uwagę na możliwości realizowania spotkań z ciekawymi ludźmi w formie prelekcji tematycznych bądź tzw. wykładów otwartych poświęconych interesującym lub bieżącym zagadnieniom. Niezwykle cenną jest inicjatywa wyszukiwania w najbliższym i dalszym otoczeniu i zapraszanie na zajęcia tych, którzy z rożnych powodów są osamotnieni, tych, którzy może potrzebują wsparcia, pomocy czy po prostu tylko zwykłego ludzkiego kontaktu [6].

Jednym z podstawowych celów działalności UTW jest stworzenie możliwości zdobycia wiedzy przez osoby w podeszłym wieku, które chciałyby dalej kontynuować naukę. Jednym z czynników, który zdecydował o popularności UTW jest fakt, że wpisują się one w idee edukacji otwartej. Ich głównym celem jest edukacja osób starszych. Jest to formuła działalności edukacyjnej, która przyczynia się do zaspokajania takich potrzeb seniorów, jak: samokształcenie, poznawanie środowiska, poszerzanie wiedzy i umiejętności, wykonywanie społecznie użytecznych działań, wypełnienie wolnego czasu, utrzymywanie więzi towarzyskich, stymulacja psychiczna i fizyczna, a czasem nawet możliwość realizacji młodzieńczych marzeń [13].

W ramach UTW kształcenie ustawiczne przybiera zróżnicowane formy, poczynając od organizacji warsztatów, seminariów, kursów komputerowych, kończąc na prowadzonych lektoratach, zajęciach sportowych. Uniwersytety Trzeciego Wieku przyczyniają się między innymi do: rozwoju na poziomie intelektualnym, społecznym, aktywności fizycznej osób starszych, wspieranie pogłębiania wiedzy i umiejętności seniorów, ułatwianie kontaktów z instytucjami, takimi jak: służba zdrowia, ośrodki kultury, ośrodki rehabilitacyjne, angażowanie słuchaczy w aktywność sportową i turystyczną oraz w aktywność na rzecz otaczającego ich środowiska. Ponadto, UTW pełnią istotną rolę na rzecz podtrzymywania więzi społecznych i komunikacji międzyludzkiej wśród seniorów [13].

Drugi typ UTW który powołane przez stowarzyszenia prowadzące działalność popularnonaukową jest Uniwersytet Trzeciego Wieku w Szczytnie. Celem Stowarzyszenia jest :

- aktywizacja społeczna osób starszych poprzez uczestnictwo w różnych formach życia społecznego, propagowanie zasad kulturalnego współżycia społecznego,

- prowadzenie edukacji w różnych dziedzinach nauk, a w szczególności w zakresie medycyny, profilaktyki zdrowia ,nauk humanistycznych, kultury i sztuki, nauk społecznych i ekonomicznych, nauk technicznych ,a także nauk o ziemi i wszechświecie,

- prowadzenie praktycznych zajęć z zakresu kultury fizycznej i rekreacji, organizowanie wycieczek turystycznych i krajoznawczych.

Uniwersytet oferuje różne klasy dla swoich studentów: zajęcia z jogi, język angielski, niemiecki; gimnastyka**,** rękodzieło artystyczne, ale największa duma dla utw w szczytnie jest Chór Preludium [12].

Różne formy szkolenia oferuję Uniwersytet Trzeciego Wieku działający przy Dąbrowskim Domu Kultury – trzeci typ UTW, którego głównym celem jest stworzenie słuchaczom możliwości rozwoju intelektualnego, integrację ze środowiskiem oraz poprawę jakości życia. Założone cele ten Uniwersytet realizuje poprzez organizację systematycznych zajęć edukacyjnych, rehabilitacyjnych i integracyjnych. Prowadzi również bardzo liczne zajęcia, nie tylko cotygodniowe wykłady, ale równie zajęcia rekreacyjne, językowe i komputerowe,

Podstawowe celami Stowarzyszenia jest:

- prowadzenie edukacji w różnych dziedzinach nauk, a w szczególności w zakresie medycyny i profilaktyki zdrowia, nauk humanistycznych, kultury i sztuki, nauk społecznych, ekonomicznych i prawnych, nauk technicznych a także nauk o ziemi i wszechświecie oraz nauki języków obcych,

- aktywizacja społeczna osób starszych poprzez uczestnictwo w różnego rodzaju formach życia społecznego; propagowanie zasad kulturalnego współżycia społecznego,

- propagowanie i popieranie różnorodnych form aktywności intelektualnej, psychicznej i fizycznej adekwatnie do wieku, stopnia sprawności i zainteresowań członków Stowarzyszenia Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Dąbrowskim Domu Kultury.

- podejmowanie działań zmierzających do utrzymania, nawiązywania i zacieśniania więzi i kontaktów osobistych między mieszkańcami regionu, a szczególnie pomiędzy osobami starszymi i młodym pokoleniem,

- wspieranie i upowszechnianie kultury fizycznej i sportu [14].

Uniwersytet Trzeciego Wieku przy Dąbrowskim Domu Kultury jest w gronie 15 liderów tego typu inicjatyw, na 450 obecnie działających w Polsce, które przystąpiły do pilotażowego wdrażania standardów działania UTW w Polsce.

Podsumowanie. Uniwersytety Trzeciego Wieku pełnią funkcję ważnych centrów edukacyjno-kulturalnych dla seniorów. Za ich pośrednictwem osoby starsze mogą nie tylko nabyć nowe umiejętności, kompetencje, ale także

aktywnie uczestniczyć w życiu społeczności lokalnych. Należy jednak podkreślić, że korzystanie z usług większości Uniwersytetów Trzeciego Wieku jest jednak uwarunkowane koniecznością spełnienia pewnych wymagań przez jego przyszłych słuchaczy na przykład posiadania statusu emeryta/rencisty, osiągnięcia określonego wieku.

Forma prowadzenia działalności Uniwersytetów Trzeciego Wieku bazuje na wielu instytucjonalnych wzorach aktywności. W pierwszej kolejności są uczelniami, które służą edukacji osób starszych, po drugie są przestrzenią dla rozwoju osobistego oraz zainteresowań. Pełnią także funkcje towarzyskie. Uniwersytety prowadzą działania podobne do instytucji samorządowej, szkoły, organizacji pozarządowej, czy też nieformalnej grupy towarzyskiej. Dzięki łączeniu różnych form prowadzenia działalności, Uniwersytety Trzeciego Wieku mogą w większym stopniu dopasować swoją ofertę edukacyjną do potrzeb, zainteresowań osób starszych. Aktywność UTW w Polsce staje się szczególnie ważna w perspektywie zjawiska starzenia się polskiego społeczeństwa. Prowadzona działalność UTW zmierza do szerokiego włączenia osób starszych w wielowymiarowy proces edukacji, aktywizacji integracji społecznej jednocześnie przeciwdziałając wykluczeniu społecznemu i ekonomicznemu osób szczególnie zagrożonych, w tym przypadku osób starszych.

O problemach i perspektywach rozwoju partnerstwa publiczno-prywatnego na rzecz tworzenia przyjaznej przestrzeni publicznej dla osób starszych na szczeblu centralnym, regionalnym i lokalnym, w tym w zakresie praw obywatelskich, edukacji konsumenckiej, usług oraz doradztwa finansowego i prawnego zostanie to omówione w naszych kolejnych badaniach.

Bibliography

1. Аніщенко О.В. (2013). Реалії і перспективи розвитку освіти людей третього віку в Україні. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Вип. 6. С. 29–34.

2. Лук'янова Л.Б. (2013). Історико-теоретичні аспекти підготовки андрагогів у Польщі. *Порівняльна професійна педагогіка*. № 1. С. 7–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2013_1_3 (30.07.2019)

3. Ничкало Н.Г. (2013). Ретроспективний аналіз і прогностичні аспекти розвитку досліджень з проблеми освіти дорослих в Україні. *Twórczac zy odtwórczar zeczywistość dla Seniora: мат-ли Міжнар. наук. конф., Варшава, Республіка Польща, 9 листоп. 2013 р.* С. 26–31.

4. Banit O. (2018). Edukacyjny aspekt zarządzania wiekiem. *Edukacja ustawiczna dorosłzch*. Radom: Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego. № 3(98). S. 19–30.

5. Borczyk W. (2013). Sytuacja osób starszych w kontekście doświadczeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku.

URL: http://www.wrzos.org.pl/download/Ekspertyza_2_ASOS.pdf (02.07.2019)

6. Historija Uniwersytetów Trzeciego Wieku. (2014). URL: http://utw.jaslo.biz (25.07.2019)

7. Jachimowicz D., Nalepa, W. (2012). Tworzenie Uniwersytetu Trzeciego Wieku – Krok po kroku. Nowy Sącz Wydawnictwo Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku. 48 s.

8. Program wsparcia «UTW dla społeczności» przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności (2005). URL: https://pafw.pl (28.07.2019)

9. Raport z badania «Zoom na UTW». (2012). URL: http://www.mazowieckieobserwatorium.pl/media/_mik/files/2395/zoomnautwraportcalosciowywww.pdf (25.07.2019)

10. Raport z badania «Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w procesie aktywizacji kulturalnej seniorów» (2016). URL: https://nck.pl/upload/attachments/319298/Rola%20Uniwersytetów%20Trzeciego%20Wieku%20w%20procesie%20aktywizacji%20kulturalnej%20seniorów.pdf (29.07.2019)

11. Rządowy Program na rzecz aktywności Społecznej Osób Starszych 2014-2020 https://www.gov.pl/web/rodzina/rzadowy-program-na-rzecz-aktywnosci-spolecznej-osob-starszych-na-lata-20142020 (26.07.2019)

12. Stowarzyszenia Uniwersytet Trzeciego Wieku w Szczytnie (2019) URL: https://sutwszczytno.jimdo.com (29.07.2019)

13. Uniwersytety Trzeciego Wieku. (2014). URL: http://senior.gov.pl/katalog_dobrych_praktyk/strona/14 (25.07.2019)

14. Uniwersytet Trzeciego Wieku działający przy Dąbrowskim Domu Kultury. (2019). URL: http://www.utwdt.pl (25.07.2019)

References (translated and transliterated)

1. Anishchenko O.V. (2013). Realities and prospects of development of education of the third age people in Ukraine. *Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy*. Vyp. S. 29–34. (in Ukrainian)

2. Lukianova L.B. (2013). Historical and theoretical aspects of the preparation of andragogues in Poland. *Porivnialna profesiina pedahohika*. № 1. S. 7–14. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/ppp_2013_1_3 (30.07.2019) (in Ukrainian)

3. Nychkalo N.H. (2013). Retrospective analysis and prognostic aspects of the development of adult education research in Ukraine. *Twórczac zy odtwórczar zeczywistość dla Seniora: materialy Mizhnar. nauk. konf., Varshava, Respublika Polshcha, 9 lystop. 2013 r. Varshava. S. 26–31*. (in Ukrainian)

4. Banit O. (2018). Edukacyjny aspekt zarządzania wiekiem. *Edukacja ustawiczna dorosłzch*. Radom: Wyd. Naukowe Instytutu Technologii Eksploatacji Państwowego Instytutu Badawczego. № 3(98). S. 19-30. (25.07.2019) (In Polish)

5. Borczyk W. (2013). Sytuacja osób starszych w kontekście doświadczeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku. URL: http://www.wrzos.org.pl/

download/Ekspertyza_2_ASOS.pdf (25.07.2019) (In Polish)

6. Historija Uniwersytetów Trzeciego Wieku. (2014). URL: http://utw.jaslo.biz (27.08.2019) (25.07.2019) (In Polish)

7. Jachimowicz D., Nalepa W. (2012). Tworzenie Uniwersytetu Trzeciego Wieku – Krok po kroku. Nowy Sącz Wydawnictwo Ogólnopolska Federacja Stowarzyszeń Uniwersytetów Trzeciego Wieku. 48 s. (In Polish)

8. Program wsparcia «UTW dla społeczności» przez Polsko-Amerykańską Fundację Wolności (2005). URL: https://pafw.pl (28.07.2019) (25.08.2019) (In Polish)

9. Raport z badania «Zoom na UTW». (2012). URL: http://www.mazowieckieobserwatorium.pl/media/_mik/files/2395/zoomnautwraportcalosciowywww.pdf (25.08.2019) (25.07.2019) (In Polish)

10. Raport z badania «Rola Uniwersytetów Trzeciego Wieku w procesie aktywizacji kulturalnej seniorów» (2016). URL: https://nck.pl/upload/attachments/319298/Rola%20Uniwersytetów%20Trzeciego%20Wieku%20w%20procesie%20aktywizacji%20kulturalnej%20seniorów.pdf (29.08.2019) (25.07.2019) (In Polish)

11. Rządowy Program na rzecz aktywności Społecznej Osób Starszych 2014-2020 https://www.gov.pl/web/rodzina/rzadowy-program-na-rzecz-aktywnosci-spolecznej-osob-starszych-na-lata-20142020 (26.08.2019) (25.08.2019) (In Polish)

12. Stowarzyszenia Uniwersytet Trzeciego Wieku w Szczytnie (2019) URL: https://sutwszczytno.jimdo.com (29.08.2019) (25.07.2019) (In Polish)

13. Uniwersytety Trzeciego Wieku. (2014). URL: http://senior.gov.pl/katalog_dobrych_praktyk/strona/14 (25.07.2019) (In Polish)

14. Uniwersytet Trzeciego Wieku działający przy Dąbrowskim Domu Kultury. (2019). URL: http://www.utwdt.pl (25.07.2019) (In Polish)

УДК 37.091.12

DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.155-163

Маслова Тетяна Василівна – *вчитель початкових класів Уладівської середньої загальноосвітньої школи І-ІІ ступенів Літинського району, Вінницької обл.*

ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-8802-5971

E-mail: ladny_kraj@wp.pl

ВИДИ І ФОРМИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ ПОЛЬСЬКОЇ МОВИ В СИСТЕМІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ РЕСПУБЛИКИ ПОЛЬЩА

***Анотація**. Автором обгрунтовано актуальність досліджуваної проблеми. З'ясовано, що професійний розвиток вчителя розглядається польськими науковцями як цілеспрямований, плановий та постійний процес неперервної освіти, що полягає у підвищенні та зміні його професійних компетентностей та кваліфікації, всебічному розвитку*

особистості, організованому та впровадженому інституціями, що спеціалізуються в цій галузі, а також у процесі самоосвіти та самовдосконалення. Виявлено три напрями професійного розвитку вчителів польської мови у Республіці Польща: курси підвищення кваліфікації, пропоновані різними інституціями, внутрішньошкільна підготовка та самоосвітня діяльність.

Інституціональні форми навчання вчителів найчастіше ототожнюються зі створенням та функціонуванням закладів, що проводять різні заняття: курси післядипломної освіти, кваліфікаційні курси, майстер-класи, тренінги тощо. Післядипломна освіта та кваліфікаційні курси, окрім оновлення й модифікації різних напрямів викладацької компетентності, одночасно пропонують такі додаткової кваліфікації, як викладання іншого предмету або проведення освітнього курсу. Внутрішньошкільне вдосконалення вчителів є тією формою, що інтегрує колектив учителів навколо спільно відпрацьованого бачення цілей і завдань школи. Для реалізації цілей внутрішньошкільного вдосконалення вчителів зазвичай утворюються робочі групи, що об'єднують компетентних осіб, які зацікавилися певною проблемою. Зазначені вище форми підвищення кваліфікації вчителів доповнюються їхньою самоосвітньою діяльністю.

***Ключові слова**: професійний розвиток, вчитель польської мови, курси підвищення кваліфікації, внутрішньошкільна підготовка, самоосвітня діяльність, Республіка Польща.*

Maslova Tatiana – *Primary School Teacher of the Uladovsk's Secondary School of Grades I-II of the Litinsk District, Vinnytsia Region*
ORCID iD: https://orcid.org/0000-0001-8802-5971
E-mail: ladny_kraj@wp.pl

TYPES AND FORMS OF POLISH LANGUAGE TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT

***Abstract.** The authors substantiate the relevance of the researched problem. The author has revealed that the professional development of a teacher is considered by Polish scholars as a purposeful, planned and continuous process of life-long education, which consists in improving and changing his professional competences and qualifications, comprehensive personality development organized and implemented by specialized institutions in these fields. also in the process of self-education and self-improvement. Three directions of professional development of Polish language teachers in the Republic of Poland have been identified: advanced training courses offered by*

different institutions, in-school training and self-education activities.

Institutional forms of teachers' training are most often identified with the establishment and functioning of the institutions providing various classes: postgraduate courses, qualification courses, workshops, trainings etc. Postgraduate education and qualification courses, in addition to updating and modifying different areas of teaching competence, also offer additional qualifications such as teaching another subject or conducting an educational course. Teachers' in-school improvement is a form that integrates a team of teachers around a joint vision of the school's goals and objectives. Teachers' in-service teacher improvement goals are usually formed by working groups that bring together competent people who are interested in a particular problem. The above mentioned forms of teachers' training are supplemented by their self-educational activities.

***Key words**: professional development, Polish language teacher, advanced training courses, in-school training, self-education, Republic of Poland.*

Постановка проблеми, її актуальність. Зміна моделі сучасної школи проявляється в переході від освіти адаптивно-репродукційної до освіти критично-креативної, що на практиці означає перенесення акценту з навчання і учіння на уміння самостійного пошуку й перевірки знань, на вдосконалення механізмів і навичок неперервного саморозвитку й творчої самореалізації. В такому розумінні змін в освіті зростає роль і значення професійного вдосконалення вчителя, модифікації його компетентностей, що сьогодні виходять далеко поза межі традиційної системи підготовки до професії. У цьому контексті особливої актуальності набуває ефективність функціонування системи післядипломної освіти та врахування конструктивних ідей зарубіжного досвіду з її модернізації та розвитку.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Різні аспекти розвитку польської освіти були предметом дослідження вітчизняних науковців. Так, наприклад, у дослідженні Л. Юрчук представлено модель професійно-педагогічної підготовки вчителів, праці О. Биковської, С. Киричковської, Т. Кристопчук, С. Сисоєвої присвячені аналізу особливостей підготовки вчителів у закладах вищої освіти, Р. Шиян описав перебіг децентралізацій них процесів в освітній системі Республіки Польща, Т. Шанскова окреслила структуру післядипломної освіти вчителів. Аналіз шляхів удосконалення системи післядипломної освіти у світлі ідеї неперервного навчання проведено у працях представників польської концепції перманентної освіти (Й. Волчик, Р. Врочиньский, С. Качор, М. Мацяшек, Т. Новацький, Б. Суходольский та ін). Наукові розвідки, що стосуються підвищення кваліфікації вчителів у системі післядипломної освіти висвітлені в працях

З. Вятровского, К. Верещиньского, Ґ. Кошіби, Й. Кузьми, Г. Квятковскої, Й. Шемпрух, М. Шиманьского та ін. Однак цей напрям досліджень залишається актуальним для вітчизняної освіти у зв'язку з постійними реформами й модернізацією, що тривають у цій галузі.

Метою статті є аналіз видів і форм професійного розвитку вчителів польської мови у системі післядипломної освіти Республіки Польща.

Виклад основного матеріалу дослідження. Актуальність і важливість професійного розвитку фахівців у контексті сучасних ідей неперервної освіти підкреслено в працях О. Аніщенко, О. Баніт, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, Вчені наголошують на значенні неперервної професійної освіти в контексті теорії людського капіталу [3, с. 246], необхідності комплексного підходу в організації формального, неформального, інформального навчання дорослих, [2, с. 269], а також на важливості системного підходу до розуміння професійного розвитку, що передбачає врахування впливу внутрішніх і зовнішніх чинників на цей процес [1, с. 170].

З таких позицій розглядають професійний розвиток і польські науковці. У результаті наукового пошуку з'ясовано, що професійний розвиток вчителя розглядається польськими теоретиками й практиками як цілеспрямований, планований та постійний процес неперервної освіти, що полягає у зміні й удосконаленні та його професійних компетентностей та кваліфікації, всебічному розвитку особистості, організованому та впровадженому інституціями, що спеціалізуються в цій галузі, а також у процесі самоосвіти та самовдосконалення (Г. Квятковска, Й. Шемпрух, К. Верещиньский та ін.). Цей процес триває з моменту прийняття рішення про вибір професії і протягом усього періоду професійної діяльності. Вчені виокремлюють три ключові напрями професійного розвитку вчителів польської мови: курси підвищення кваліфікації, пропоновані різними інституціями, внутрішньошкільна підготовка та самоосвітня діяльність. Проаналізуємо їх детальніше.

Аналізуючи сферу інституціональної форми професійного розвитку вчителів польської мови, необхідно підкреслити, що післядипломна освіта, яка віддавна присутня в підвищенні кваліфікації вчителів, у результаті зламу монополії на державну освіту набула з часом особливого значення й стає все більш популярною (З. Вятровский, Ґ. Кошіба, Й. Кузьма, М. Шиманьский, Г. Хмілєвска та ін.). Це пов'язано з можливістю здобути додаткову спеціальність чи професійну кваліфікацію. Згідно зі статистичними даними, коли курси були спрямовані переважно на вдосконалення, участь учителів у післядипломній освіті становила 3 % [5, с. 20]. Сьогодні післядипломна освіта вважається головним фактором

оптимізації сучасної системи освіти та професійного вдосконалення вчителів.

Інституціональні форми навчання вчителів найчастіше ототожнюються зі створенням та функціонуванням закладів, що пропонують різні форми навчання – курси післядипломної освіти, кваліфікаційні курси, майстер-класи, тренінги тощо. Деякі з перерахованих вище форм, наприклад, післядипломна освіта та кваліфікаційні курси, окрім оновлення й модифікації різних напрямів викладацької компетентності, одночасно ведуть до набуття додаткової кваліфікації, наприклад, викладання іншого предмету або проведення освітнього курсу.

У контексті нашого наукового пошуку важливим видається дослідження, проведене Г. Кошібою (Grażyna Kosiba), з метою виявлення вчительських компетентностей, а також аналізу напрямів професійного розвитку, запропонованих самими респондентами, та різноманітних пропозицій для вчителів, що містяться в каталогах закладів професійного розвитку. Оцінка професійного розвитку вчителів була зроблена автором шляхом аналізу різних сфер їхньої навчальної та концептуально-рефлексивної діяльності. Для цього було використано анкетування, в якому респонденти відзначили та задокументували такі форми професійного розвитку у відповідних напрямах:

- завершені форми організованого (інституціонального) професійного розвитку – аспірантура, курси, тренінги, практикуми, методичні конференції тощо; описуючи інституційні форми вдосконалення, вчителів просили вказати такі дані: назва курсу, вид навчання; заклад, що організовує вказану форму професійного розвитку, місто; дата завершення (рік); кількість годин; отриманий документ (диплом, сертифікат, атестація);
- ініціативи, що приймаються в рамках вдосконалення вчителів у школі (в межах засідань предметних команд, педагогічних рад тощо), у формі презентацій, лекцій, демонстраційних уроків, організаторських ініціатив (за схемою: тема / тип навчання, викладеного реферату, характер участі: керівник, організатор, спікер, пасивний учасник);
- здобутки у формі авторських навчальних програм як у межах власного предмету, так і в межах позакласної та позашкільної навчально-виховної діяльності;
- статті, опубліковані вчителями в методичних журналах, матеріалах конференцій, розділи в підручниках, методичних посібниках тощо, а також статті в місцевих журналах (за схемою: назва, журнал, рік, номер);
- діяльність, яку вчитель здійснює в рамках самовдосконалення: читання спеціалізованої літератури, журналів,

використання веб-сайтів, систематична робота над специфічним матеріалом з предмету, що викладається тощо;

- будь-яка інша діяльність вчителя з удосконалення, самоосвіти, яка, на думку вчителів, не належить до вищезазначених видів діяльності [4, с. 128].

Інституціональні форми професійного розвитку вчителів Республіки Польщі були проаналізовані автором за такими напрямами: предметно-методичний; профілактично-виховний; діагностичний та оцінювальний; інформаційно-медійний; соціально-організаційний; підтримка розвитку школи; підтримка реформи освіти та професійного розвитку вчителів; регіональний, європейський, глобальна освіта, а також післядипломні та кваліфікаційні курси. Згідно з дослідженням Ґ. Кошіби, 43 % вчителів закінчили післядипломні курси підвищення кваліфікації, а деякі респонденти засвідчили дві (25 осіб) та навіть три (5 осіб) таких форми навчання у своїх професійних досягненнях [4, с. 130].

Наступними напрямом професійного розвитку вчителів польської мови є внутрішньо шкільна діяльність. Реалізоване в межах школи внутрішньошкільне вдосконалення вчителів є тією формою, що інтегрує колектив учителів школи навколо спільно відпрацьованого бачення цілей і завдань школи. Для реалізації цілей внутрішньошкільного вдосконалення вчителів зазвичай утворюються робочі групи, що об'єднують компетентних осіб, які зацікавилися певною проблемою. Також вибираються лідери предметних груп і лідер – координатор внутрішньошкільного вдосконалення вчителів. Варто наголосити, що внутрішньошкільне вдосконалення вчителів, хоча й упроваджується в школі, є відкритою формою: важливо, щоб учителі співпрацювали між собою не тільки в межах школи, але й з іншими закладами освіти, а також користувалися допомогою консультантів, експертів та методистів.

Як показує практика, основними формами внутрішньошкільного вдосконалення є засідання педагогічних рад, предметних груп, навчальних груп тощо, в яких вчителі беруть різного роду участь. Одні є ініціаторами та координаторами таких зустрічей, інші організовують бесіди з різних питань, деякі іноді є лише пасивними слухачами. Більшість учителів діляться своїми знаннями та досвідом через викладені доповіді, лекції тощо у рамках внутрішньошкільного вдосконалення. Вчителі, які використовують власний потенціал (шкільні вчителі) або запрошують експертів поза школою, також сприяють популяризації знань, умінь та досвіду. Деякі з них пройшли відповідне навчання для лідерів та вчителів внутрішньошкільного вдосконалення.

У рамках внутрішньошкільного вдосконалення вчителі польської мови створюють власні дидактичні, навчально-методичні та інші програми.

Чимало вчителів займаються розробкою програм позакласних заходів (програма журналістського та ІТ-клубу, освітні шляхи, інтеграційний гурток з Європою, регіональна освіта тощо). Крім того, вчителі польської мови беруть активну участь у підготовці й реалізації програм, пов'язаних зі сферами шкільної роботи, що відрізняються від зазначених вище. Йдеться про програми щодо комп'ютеризації школи, стратегій розвитку школи тощо.

Серед учителів польської мови є також ті, хто у своїй діяльності щодо обміну знаннями, ідеями та вміннями виходить за межі шкільної сфери, публікуючи свої думки, напрацювання, результати досліджень у журналах, матеріалах конференцій, а також є авторами чи співавторами підручників, навчальних посібників, інших матеріалів, найчастіше пов'язаних з предметом, що викладають.

Зазначені вище форми підвищення кваліфікації вчителів доповнюються їхньою самоосвітньою діяльністю. До них зазвичай належать систематичне читання фахової літератури, журналів, використання галузевих веб-сайтів (веб-сайтів), перегляд вибраних телепрограм, виставок, обмін досвідом та знаннями під час різного рівня зустрічей, неформальні зустрічі та бесіди, співпраця з університетами, членство в організаціях та асоціаціях, пов'язаних з освітою, а також удосконаленням конкретних навичок зі свого предмету. Самоосвітня діяльність учителів є тією сферою професійного розвитку, яку найскладніше вивчити та оцінити, оскільки це є індивідуальна праця кожного вчителя, яка залежить від багатьох чинників.

Вчені наголошують, що вибір форм професійного розвитку залежить від того, у якому напрямі вчитель планує вдосконалюватися. З огляду на це вартим уваги є розподіл напрямів згідно з чотирма функціями професійного вдосконалення: адапційна, яку часто називають упроваджувальною (впровадження в професійне життя), вирівнювальна (підвищення компетентностей, навичок, кваліфікації до нових вимог), оновлювальна (ознайомлення з новими досягненнями, знаннями, вміннями тощо), реконструктивна (прагнення до інновацій, змін, креативності в освіті) [6]. Головним завданням кожного напряму вдосконалення є передусім стимул до розвитку в професії, що розуміється як неперервний процес становлення вчителя.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, можемо підсумувати, що професійний розвиток вчителя польської мови у Республіці Польща відбувається за трьома напрямами: курси підвищення кваліфікації, пропоновані різними інституціями, внутрішньошкільна підготовка та самоосвітня діяльність. Інституціональні форми навчання вчителів найчастіше ототожнюються зі створенням та функціонуванням закладів, що проводять різні заняття: курси

післядипломної освіти, кваліфікаційні курси, майстер-класи, тренінги тощо. Внутрішньошкільне вдосконалення вчителів є тією формою, що інтегрує колектив учителів навколо спільно відпрацьованого бачення цілей і завдань школи. Зазначені вище форми підвищення кваліфікації вчителів доповнюються їхньою самоосвітньою діяльністю.

Нині щоразу впевненіше звучить думка про те, що підготовка до роботи, а також професійний розвиток і підвищення кваліфікації вчителя повинні відбуватися постійно, охоплюючи як професійну, так і особистісну сфери, і базуватися на пов'язаній з ним еволюції компетентностей. Відтак, перспективу подальших досліджень вбачаємо у виявленні та аналізі шляхів розвитку компетентностей вчителя польської мови у системі післядипломної освіти Республіки Польща.

Список використаних джерел

1. Баніт, О.В. (2015). Професійний розвиток персоналу в системі неперервної освіти дорослих. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету*. № 2(15). С. 169–176.

2. Лук'янова, Л.Б., Аніщенко О.В. (2017). Освіта дорослих в Україні: нові можливості для розвитку педагогічної науки і практики. URL: https://lib.iitta.gov.ua/709266/1/Лукянова-Анищенко.pdf

3. Ничкало, Н.Г. (2017). Неперервна професійна освіта у контексті теорії людського капіталу. *Наукове забезпечення розвитку освіти в Україні: актуальні проблеми теорії і практики.* Київ: Сам. С. 246-259.

4. Kosib, G. (2012). Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka. *Forum Oświatowe*, Vol 24, № 2(47). S. 123-138. URL: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/17/30

5. Kuźma, J. (2005). Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań). W: H. Moroz (Red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela.* Kraków: Impuls. S. 17-31.

6. Wiatrowski, Z. (2002). *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*. Olecko: Wszechnica Mazurska and Author. 200 s.

References (translated and transliterated)

1. Banit, O.V. (2015). Professional development of staff in the adult education system. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. № 2(15). S. 169-176. (in Ukrainian)

2. Lukianova, L.B., Anishchenko O.V. (2017). Adult education in Ukraine: new opportunities for the development of pedagogical science and practice. URL: https://lib.iitta.gov.ua/709266/1/Lukianova-Anyshchenko.pdf (in Ukrainian)

3. Nychkalo, N.H. (2017). Continuing professional education in the context of human capital theory. Naukove zabezpechennia rozvytku osvity v Ukraini: aktualni problemy teorii i praktyky. Kyiv: Sam. S. 246-259. (in Ukrainian)

4. Kosiba, G. (2012). Doskonalenie zawodowe nauczycieli – kategorie, kompetencje, praktyka. *Forum Oświatowe*, Vol 24, № 2(47). S. 123-138. URL: http://forumoswiatowe.pl/index.php/czasopismo/article/view/17/30 (in Polish)

5. Kuźma, J. (2005). Pedeutologia nauką kreującą mądrych, sprawiedliwych i dobrych nauczycieli (kierunki badań). H. Moroz (red.), *Rozwój zawodowy nauczyciela.* Kraków: Impuls. S. 17-31. (in Polish)

6. Wiatrowski, Z. (2002). *Powodzenia i niepowodzenia zawodowe*. Olecko: Wszechnica Mazurska and Author. 200 s. (in Polish)

УДК 374.7: 047.38[167.6:37] (460)
DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.163-171

Remedios. Belando-Montoro María *– Ph.D., Senior Lecturer in Educational Theory and Social Pedagogy of the Faculty of Education of the Complutense University of Madrid (Spain)*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5730-7896
E-mail: mbelando@ucm.es

Aranzazu Carrasco Temiño María *– PhD Student of the Faculty of Education, Complutense University of Madrid (Spain)*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5760-8234
E-mail: mcarrasco@ucm.es

Naranjo Crespo María *– PhD Student Honorary collaborator at the Department of Educational Studies Faculty of Education, Complutense University of Madrid (Spain)*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6161-7659
E-mail: marnaran@ucm.es

EVOLUTION OF THE ADULT EDUCATION IN SPAIN IN THE CONTEXT OF EDUCATION LAWS

Abstract. *Today, after several decades of international recognition and support, adult education continues to be a subject of special relevance and topicality for Spanish society. The concept of Lifelong Learning appears in the education laws; however, its implementation is not developed in the same way. Therefore, it is necessary to analyze the normative development, since it will help us to develop policies that improve the coverage of this educational sector. The article reviews Spanish education laws since 1970 with the aim of studying the evolution of adult education, especially objectives laws.*

The analysis included some conclusions that demonstrate the need to develop further studies on adult education in Spain. On the one hand, it is

important to highlight the lack of national legislation regulating adult education in a global manner. On the other hand, there is also a need for teacher training in this area. The laws developed in recent years have begun to include adult education within the education system, but they have not considered the development of specialized educators in the area. Therefore, we can see the need to propose policies that recognize the teaching profession of adult educators, due to currently it is an informal profile and it is not necessarily require pedagogical training, what is an aspect that reduces the quality of this education.

In short, adult education is being developed in parallel with the official education systems, which leads to a loss of quality and of the normative officiality of the initiatives carried out in this area. From an educational point of view, it is crucial to address this need for improvement and to provide educational processes that are adapted to the demand of individuals and groups within a society in which continuous training is increasingly in demand.

Key words: *Adult Education; Lifelong Learning; educational legislation; Ministry of Education; Spain; teaching objective.*

Ремендіос Беландо-Монторо Марія *– доктор філософії, старший викладач теорії освіти і соціальної педагогіки педагогічного факультету Мадридського університету Комплутенсе (Іспанія)*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5730-7896
E-mail: mbelando@ucm.es

Аранзазу Карраско Теминьо Марія *– аспірант педагогічного факультету Мадридського університету Комплутенсе (Іспанія)*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0001-5760-8234
E-mail: mcarrasco@ucm.es

Наранхо Креспо Марія *– аспірант, почесний співробітник відділу педагогічних досліджень Мадридського університету Комплутенсе (Іспанія)*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0002-6161-7659
E-mail: marnaran@ucm.es

ЕВОЛЮЦІЯ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРОСЛІХ В ІСПАНІЇ У КОНТЕКСТІ ЗАКОНІВ ПРО ОСВІТУ

Анотація. *Аналіз педагогічних наукових праць свідчить про те, що після кількох десятиліть міжнародного визнання і підтримки, освіта дорослих продовжує залишатися предметом особливої уваги для*

іспанського суспільства. Авторами статті проаналізовано розвиток нормативних документів Іспанії в галузі освіти та обґрунтовано необхідність удосконалення політики в сфері освіти дорослих. Розглянуто закони Іспанії про освіту з 1970 року в контексті вивчення еволюції та мети освіти дорослих. Зокрема, Закон про загальну освіту та фінансування освітньої реформи (1970 р.), Білу книгу про освіту дорослих (1986), Закон про якість освіти (2002), Закон про освіту (2006), Закон про підвищення якості освіти (2013) тощо.

Аналіз законодавчої бази свідчить про необхідність розвитку подальших досліджень з питань освіти дорослих в Іспанії. З одного боку, важливо виділити відсутність національного законодавства, що регулює освіту дорослих у глобальному масштабі. З іншого боку, існує потреба у підготовці вчителів у цій галузі.

Закони, розроблені в останні роки, почали включати освіту дорослих в систему освіти, але вони не врахували підготовку освітян у цій галузі. Тому виникає необхідність у політиці, яка визнає професію викладача дорослих педагогів, оскільки на даний момент це неформальний профіль, і це не вимагає обов'язкової педагогічної підготовки, що значно знижує якість цієї освіти. Таким чином, освіта дорослих розробляється паралельно з офіційними системами освіти, що призводить до втрати якості та нормативної офіційності ініціатив, що здійснюються в цій галузі. З освітньої точки зору, важливо вирішити цю потребу в удосконаленні та забезпечити освітні процеси, адаптовані до потреб інших.

Ключові слова: *освіта дорослих; освіта впродовж життя; освітнє законодавство; Міністерство освіти; Іспанія; цілі навчання.*

Introduction. Today, after several decades of recognition and support from supranational institutions such as UNESCO, Lifelong Learning and adult education continue to be a topic of special relevance and topicality in all fields and levels of education (Belando, 2017). In the case of Spain, some adult education laws have been developed at regional level, however, there is still no specific state law that regulates and responds to the needs of this markedly complex and heterogeneous field.

In this regard, it is particularly striking that a state adult education law has not yet been developed, considering that most education laws in the whole history of Spain have been passed in the period from the Democratic Transition to the present (Espigado and Cabrera, 2016).

In this way, the purpose of this study is to study the evolution of the adult education through the review of its education laws, from the General Law of Education and Financing of Educational Reform of 1970 (LGE) to the current

Organic Law for the Improvement of Educational Quality of 2013 (LOMCE). All this pays special attention to their objectives, as well as to the types of learning activities included in the laws (formal, non-formal and informal education) and emerging issues in each of them.

Adults education in spanish education laws. In the text of Law 14/1970 of 4 August, General Law on Education and Financing of Educational Reform, there are several references to Lifelong Learning as a basic principle of the education system. In particular, Article 9.1 indicates that «the educational system will ensure the unity of the process of education and will facilitate its continuity throughout the life of man in order to satisfy the demands of Lifelong Learning in modern society».

However, it was especially relevant that, for the first time in Spain, an education law included the concept of Lifelong Learning. The high levels of illiteracy together with the low level of education in Spain continued to limit this type of education to a kind of compensatory education, that was typical of previous years. Furthermore, as López (2019) states that Professional Training was delegated to a second level what increased a social gap between those students who could access university studies and those who were determined to attend Professional Training or were expelled from the educational system.

Before stating the developments introduced by Organic Law 11/1990, of 3 October, on the General Organization of the Educational System (LOGSE), it is necessary to highlight the importance of a document published in 1986, the *White Paper on Adult Education* which, although it has not reached the category of general law, has served as an inspiration for the development of future laws promulgated by some of the Autonomous Communities with competences in the field of education.

The *White Paper* raised the need for an integral formation based on the cultural and experiential background of each person. The proposed integral model of adult education consists of four essential areas (MEC, 1986, p. 21):

a) Work-oriented training (update, reconversion and renewal of professional knowledge).

b) Training for the practice of civic rights and responsibilities (or for social participation).

c) Training for personal development (creativity, critical judgement and participation in cultural life).

d) As an essential foundation for all of them, the general or basic training, which was not achieved at the appropriate age, constitutes an indispensable prerequisite of compensating type.

This document, within the criteria established by UNESCO and the Council of Europe, adopts the definition of adult education proposed at the Nairobi Conference (1976, p. 2), which it is understood as a «subset integrated

into a global Lifelong Learning project» which includes all educational processes, whether formal or non-formal. Furthermore, this model, which pursues the integral formation of the person, collects and develops the objectives proposed for adult education by UNESCO at the Fourth International Conference on Adult Education in Paris a year before. However, despite these novel attempts within the framework of international orientations and proposals, the fact is that the Spanish model of adult education responded to other political and educational priorities.

Four years after the publication of the *White Paper*, the new non-university education reform entailed a total restructuring of the formal education system within the framework of an important educational challenge. This system was established in Article 2.1: «The education system will have Lifelong Learning as its basic principle». In this way, the right to education is guaranteed to the entire population, regardless of age factor.

The fact that adult education is given a specific title in the LOGSE, implies a differentiated attention to this type of education. But it is even more relevant that, going one step further than what was established in the 1970 General Education Law, currently adult education goes beyond the limits of the educational system and is reached other areas and it is identified itself with civic, cultural and personal development training.

Organic Law 10/2002, of 23 December, on the Quality of Education underlines once again the principle of Lifelong Learning. like its predecessor, Article 1, which establishes the principles of quality in the education system, insists on «the conception of education as a permanent process, whose value extends throughout life». Likewise, with regard to adult education and in accordance with the LOGSE, these training do not form part of the general and special system, therefore they are separated from school teaching. This is the reason why a specific title (III) is dedicated to this topic.

On the other hand, it is important to highlight the second paragraph of Article 52 of the present law which, in pursuing the specific objectives of education for adults, a fourth objective is included compared with those established in the LOGSE: «to develop programs and courses witch respond to specific educational needs of disadvantaged social groups». In spite of its generality, it seems that the LOCE considers the existence of differentiated groups that, due to their historical, social, economic or cultural circumstances, may require the development of specific educational processes. Although the recognition of the situation of socio-educational disadvantage in which some groups are right now is considered an important advance in relation to the previous legislation, the adoption of a point of view based on the development of compensatory actions is insufficient. In this respect, and in spite of the good intentions manifested, the present law has still a deficient paradigm

characteristic of the traditional school, what is departed radically from the principles of the inclusive model. In this regard, authors such as Echeita (2013) or Ainscow, Dyson, Goldrick and West (2013) warn against these compensatory policies, which not only mask they a whole series of exclusionary actions, but also they reproduce the situations of socio-educational disadvantage in which these groups are now.

Another sign of adaptation to the times, although in our opinion it is still a bit faint, it can be seen in paragraph 7 of the law that we have been commenting on, whereby the need for promote specific programs of Spanish language and other co-official languages in our country is considered, such as basic elements of culture in order to facilitate the integration of immigrants.

Table 1

Objectives of adult education in education laws

L.G.E. (art. 44.1)	*L.O.G.S.E. (art. 51.2)*	*L.O.C.E. (art. 52.2)*
Teaching Basic General Education, High School and Vocational Training to those who could not receive them.	Acquiring and updating their basic training and facilitating access to different levels of the education system.	Acquiring, completing or increasing skills and knowledge and facilitating access to different levels of the education system.
–	–	Developing programmes and courses to respond to specific educational needs of disadvantaged social groups.
Improving, updating and professional promoting or retraining, as well as cultural knowledge at various levels.	Improving their professional qualification or achieving a preparation for the practice of other professions.	Improving their professional qualification or achieving a preparation for the practice of other professions.
–	Developing their capacity to participate in social, cultural, political and economic life.	Developing their capacity to participate in social, cultural, political and economic life.

Source: Own elaboration.

In the text of Organic Law 2/2006, of 3 May, on Education, there is again a specific chapter about adult education (XI). However, on this occasion in the present law adult education is consider within the education system, as well as in the development of informal education processes. In this regard, in the law it is stated that:

Adults may carry out their learning both through formal or informal teaching activities and through work experience or social activities, so there will be a tendency to establish connections between both avenues and measures will be adopted to validate the acquired learning (p. 52).

About the objectives of adult education, the following points are established in the law:

a) Acquiring basic training, increasing and renewing their knowledge, skills and abilities permanently and facilitating access to the various teachings of the education system.

b) Improving their professional qualification or acquiring a preparation for the practice of other professions.

c) Developing their personal skills in the areas of expression, communication, interpersonal relations and construction of knowledge.

d) Developing their capacity to participate in social, cultural, political and economic life and to exercise their right to democratic citizenship.

e) Developing programs that correct the social exclusion risks, especially for the most disadvantaged sections of the population.

f) Responding adequately to the challenges the demographic shift towards an ageing population, by ensuring that older people have the opportunity to increase and update their skills.

g) Preventing and peacefully resolving personal, family and social conflicts. Promoting effective equality of rights and opportunities between men and women, as well as analysing and critically assessing inequalities between them.

h) Acquiring, increasing and renewing the knowledge, skills and abilities necessary for the creation of companies and for the performing of business activities and initiatives (pp. 51 - 52).

With respect to LOCE, it is worth highlighting the incorporation of objectives c, f, g and h, since they reveal new emerging issues in the field of adult education, such as the development of personal skills (c), active ageing (f), the prevention and peaceful resolution of conflicts (g), gender equality (g) or entrepreneurship (h).

With regard to the current education law, Organic Law 8/2013, of 9 December, for the improvement of the quality of education, no modification in relation to the scope of adult education has been introduced.

Concerning to regional legislation, although there are already eight Autonomous Communities (Galicia, Comunidad Valenciana, Castilla y León, Navarra, Aragón, Canarias, Islas Baleares and País Vasco) that have enacted adult education laws, there is a lack of a specific state law that orders this complex and heterogeneous field, and that responds, among other aspects, to the question of specialised training for adult educators, taking into account that

It has been a long time since more than thirty years after the publication of the *White Paper on Adult Education*. This regulation should also be used to establish channels for more effective coordination between the policies and actions of the different administrations and entities involved in adult education.

Conclusions and prospects for further investigation. The analysis included some conclusions that demonstrate the need to develop further studies on adult education in Spain. On the one hand, it is important to highlight the lack of national legislation regulating adult education in a global manner. In addition, as previously indicated, this period has been in which more laws have been developed (Espigado and Cabrera, 2016), however, it has not occurred in the area of Adult Education. After the creation of the *White Paper* more than 30 years ago, it is increasingly promoted today that public bodies create a set of rules in order to unify the efforts of all the Autonomous Communities, which of their own accord, have tried to regulate this training.

On the other hand, there is also a need for teacher training in this area. The laws developed in recent years have begun to include adult education within the education system, but they have not considered the development of specialized educators in the area. Therefore, we can see the need to propose policies that recognize the teaching profession of adult educators, due to currently it is an informal profile and it is not necessarily require pedagogical training, what is an aspect that reduces the quality of this education.

In short, adult education is being developed in parallel with the official education systems, which leads to a loss of quality and of the normative officiality of the initiatives carried out in this area. From an educational point of view, it is crucial to address this need for improvement and to provide educational processes that are adapted to the demand of individuals and groups within a society in which continuous training is increasingly in demand.

Biblioraphy

1. Ainscow, M., Dyson, A., Goldrick, S., y West, M. (2013). Promoting equity in education. *Revista de Investigación en Educación. 11* (3). P. 32-43.

2. Belando–Montoro, M. R. (2017). Aprendizaje a lo largo de la vida. Concepto y componentes. *Revista Iberoamericana de Educación. 75*. P. 219 – 234.

3. Echeita, G. (2013). Definir la inclusión educativa para llevarla a la práctica. *En la calle: revista sobre situaciones de riesgo social*. (26). P. 11-15.

4. Espigado, G., y Cabrera, B. (2016). Las leyes educativas de la democracia en España a examen (1980 – 2013). *Historia y Memoria de la Educación*, (3), P. 7-14.

5. Ley Orgánica (2013). 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora

de la calidad educativa

6. Ley Orgánica (2006). 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

7. Ley Orgánica (2002). 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación.

8. Ley Orgánica (1990). 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

9. Ley (1970). 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

10. López, M. J. (2019). 40 años de leyes y didácticas educativas. Intervencionismo político en la educación española. *Anuario Jurídico y Económico Escurialense*. (52). P. 559-572.

11. MEC. (1986). *Libro Blanco de la educación de adultos.* Madrid: Ministerio de Educación y Ciencia.

12. UNESCO. (1976) *Recomendación relativa al desarrollo de la educación de adultos*. (26 de noviembre de 1976). Recuperado de http://www.unesco.org/education/pdf/NAIROB_S.PDF

УДК 374.1 343.85

DOI: https://doi.org/10.35387/od.1(15).2019.171-183

Черкаський Ярослав Андрійович *– аспірант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, старший викладач циклу спеціальних дисциплін Білоцерківського центру підвищення кваліфікації персоналу Державної кримінально-виконавчої служби України*

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3539-572X

E-mail: y.cherkassky@ukr.net

ОСВІТА ДОРОСЛИХ ЗАСУДЖЕНИХ У ПЕНІТЕНЦІАРНИХ УСТАНОВАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ: ОРГАНІЗАЦІЙНИЙ АСПЕКТ

Анотація. *У статті обґрунтовано нагальність розвитку й удосконалення системи підготовки дорослих засуджених до звільнення. Проаналізовано організаційні умови освіти дорослих засуджених у пенітенціарних установах Великої Британії на підставі вивчення наукових праць учених й нормативних документів. Визначено й проаналізовано організаційні форми освіти засуджених в установах виконання покарань Англії та Уельсу: академічні кваліфікації, професійне навчання і зайнятість, програми корекції поведінки правопорушників, релігійне навчання й виховання, налагодження соціальних зв'язків, програму переселення «Через ворота». Результати наукового пошуку*

свідчать про те, що пенітенціарна *система Великобританії має широкий спектр освітніх послуг, що відповідають індивідуальним потребам. Кожен засуджений може користуватися цими послугами після складання індивідуального плану підготовки до звільнення на основі оцінки ризиків і потреб засудженого. Виокремлено позитивні ідеї досвіду Великої Британії, які потребують подальшого вивчення з метою імплементування їх в систему виправлення і ресоціалізації засуджених в Україні.*

Ключові слова: *реабілітація засуджених; освіта засуджених; освіта дорослих; організаційні умови освіти засуджених; форми освіти засуджених; установа виконання покарань.*

ADULT CONVICTS EDUCATION IN THE UK PENITENTIARY INSTITUTIONS: ORGANIZATIONAL CONDITIONS

Cherkaskyi Yaroslav – *Postgraduate Student of the Ivan Ziazin Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine; Senior Lecturer of the Bila Tserkva Penitentiary Staff Training Centre of The State Criminal Executive Service of Ukraine*
ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-3539-572X
E-mail: y.cherkassky@ukr.net

Abstract. *The article substantiates the relevance of the development and improvement of the system of training adult prisoners for release. The organizational conditions for the education of adult prisoners in UK prisons are analyzed on the basis of a study of the scientific works of scientists and regulatory documents. A review of the scientific sources and the regulatory framework of the Ministry of Justice of England and Wales led to the conclusion that the education of persons deprived of their liberty is a holistic system in which the forms and methods of formal, non-formal and informal adult education subsystems are effectively integrated. The results of a scientific search suggest that the UK prison system has a wide range of educational services that meet individual needs. Each convict can use these services after drawing up an individual preparation plan for release, based on an assessment of the risks and needs of the convict. The organizational forms of the education of convicts in penitentiaries in England and Wales were identified and analyzed: academic qualifications; vocational training and employment; programs for correcting the behavior of offenders, religious education and upbringing, establishing social ties, and the «Through the Gate» resettlement program. We see the prospects for further research in substantiating the forms and methods of non-formal education that affect the process of resocialization of convicts. Positive ideas of*

the UK experience are highlighted, which require further study in order to implement them in the system of correction and resocialization of convicts in Ukraine.

Key words: *rehabilitation of convicts; education of convicts; adult education; organizational conditions of education of convicts; forms of education of convicts; penitentiary institution.*

Постановка проблеми. Динамічні зміни, що відбуваються в соціальній, культурній, економічній, технологічній та інших сферах української держави зумовлюють якісні трансформації системи освіти дорослих. Передусім, відбувається перехід від концепції освіти на все життя до концепції освіти впродовж життя. Внаслідок постійного і швидкого оновлення знань система освіти повинна формувати і задовольняти потребу в неперервному оволодінні знаннями та навичками як в особистісній, так і професійній сферах. Освіта впродовж життя передбачає поєднання формальної, неформальної та інформальної освіти, використання усіх їх можливостей для заохочення й стимулювання розвитку людини, поглиблення знань, удосконалення вмінь, необхідних для професійної діяльності та найбільш повного самовираження. Виклики сьогодення, перед якими постала наша країна, зумовлюють необхідність розроблення і впровадження технологій особистісно-професійного розвитку дорослих із урахуванням потреб маргінальних груп населення з метою формування, розвитку соціальної і професійної мобільності, й загалом забезпечення конкурентоздатності різних категорій молоді та дорослих.

Однією із вразливих категорій населення України є люди, які відбувають чи відбували покарання в місцях позбавлення волі. Станом на 1 липня 2019 р. в 123 установах виконання покарань, які перебувають у сфері управління Державної кримінально-виконавчої служби України (у 25 установах засуджені не утримуються у зв'язку з оптимізацією їх діяльності. Крім того, 29 установ виконання покарань знаходяться на території Донецької та Луганської областей, що тимчасово не контролюються українською владою), утримувалося 54186 осіб [1].

Відповідно до ст. 1 Кримінально-виконавчого кодексу України, метою кримінально-виконавчого законодавства України є, з-поміж іншого, створення умов для виправлення і ресоціалізації засуджених, запобігання вчиненню нових кримінальних правопорушень як засудженими, так й іншими особами [2]. Згідно зі ст. 6 Кримінально-виконавчого кодексу України, встановлений порядок відбування покарань (режим), пробація, суспільно корисна праця, соціально-виховна робота, загальноосвітнє і професійно-технічне навчання є основними засобами виправлення і

ресоціалізації засуджених [2]. Загальновідомо, що три з шести основних засобів виправлення повністю, а інші частково, ґрунтуються на принципах, технологіях, формах та методах освіти дорослих, пенітенціарної педагогіки та інших суміжних наук. Саме тому, на нашу думку, на сучасному етапі розвитку кримінально-виконавчої служби та суспільства в цілому освіта дорослих в установах виконання покарань виконує важливу функцію. Головним завданням освіти дорослих в установах виконання покарань в сучасних умовах стає створення необхідних умов для навчання людини, з огляду на суспільні умови і запит. Якщо ще до початку XXI ст. (адже лише у 2004 р. втратив чинність Виправно-трудовий кодекс, який був затверджений ще 23.12.1970 р.) основною метою освіти в пенітенціарних установах була підготовка молодої людини до виробничого життя, то нині вона покликана забезпечити різнобічну підготовку індивіда до життя у всіх його проявах, а також розвивати здатність адаптуватися до змін навколишнього світу.

Проте, на наше переконання, сьогодні існує ряд суперечностей без вирішення яких мета кримінально-виконавчого законодавства є нодосяжною. Зокрема, існує необхідність оновлення змісту, форм і методів освіти засуджених, адже наявні підходи до їх виправлення й ресоціалізації застаріли. Важливим у розв'язанні подібних суперечностей є дослідження й аналіз закордонних пенітенціарних систем і подальша імплементації конструктивних ідей їх досвіду у вітчизняні практики. Підготовка осіб, засуджених до позбавлення волі, у системі освіти дорослих Великої Британії відбувається на основі принципів індивідуалізації і диференціації роботи з різними категоріями засуджених. Система освіти засуджених у Великій Британії є багатовимірним феноменом, в якому закономірно взаємопов'язані мета і завдання, зміст, форми організації і методи навчання, що забезпечує цілісність і наступність підготовки засуджених до звільнення. Вивчення досвіду Великої Британії в організації освіти засуджених з метою їх реабілітації і забезпечення безпеки суспільства стануть корисними українським практикам і науковцям у системній модернізації системи підготовки засуджених до позбавлення волі до звільнення.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Організаційні форми освіти засуджених у процесі підготовки їх до звільнення та інші аспекти освіти дорослих і соціально-виховної роботи в установах виконання покарань досліджували вітчизняні науковці, зокрема О. Аніщенко, В. Бадира, Є. Бараш, О. Беца, І. Богатирьов, А. Галай, О. Джужа, О. Дука, О. Колб, Л. Лук'янова, В. Прусс, О. Тогочинський, О. Третяк, В. Човган, Д. Ягунов та інші. Проблемами реабілітації засуджених і питаннями освіти дорослих в пенітенціарних установах займалися дослідники Великої

Британії, зокрема Д. Ендрюс (D. Andrews), Дж. Бонта (J. Bonta), Е. Койл (A. Coyle), Е. Ліблінг (A. Liebling), Дж. С. Ворміт (J. S. Wormith), Е. Бейліз (A. Bayliss), Дж. Брагінс (J. Braggins), Л. Намад-Вільямс (L. Nahmad-Williams), К. Чіті (C. Chitty), Е. Гюгес (E. Hughes), Дж. Толбот (J. Talbot), М. Ноулз (M. Knowles), Е. Пайк (A. Pike), Дж. МакГуаєр (J. McGuire) та інші.

Як свідчить аналіз джерел на електронних і паперових носіях, на рівні дисертаційних і монографічних досліджень освіта засуджених не ставала предметом ґрунтовного вивчення вітчизняних науковців. Сфера наукових інтересів учених у більшості випадків спрямовувалася на розгляд правових аспектів формальної освіти засуджених до позбавлення та обмеження волі. Більше уваги ролі освіти у процесі реабілітації засуджених приділяють науковці Великої Британії. Освіта засуджених стала предметом ретельного вивчення Ен Пайк (A. Pike) («Трансформаційне навчання в умовах ув'язнення і його роль у житті після звільнення» («Transformative learning and its role in life after release»), 2014 р.); Лінді Намад-Вільямс (L. Nahmad-Williams) («Служба попелюшки: навчання у в'язницях та установах для молодих правопорушників в Англії та Уельсі» («The cinderella service': teaching in prisons and young offender institutions in England and Wales»), 2011 р.).

Суттєва увага освіті засуджених приділяється урядовими організаціями, зокрема Міністерством юстиції, на замовлення яких регулярно виконуються наукові дослідження процесу реабілітації засуджених.

Метою статті є педагогічний аналіз організаційних форм освіти дорослих засуджених у пенітенціарних установах Великої Британії на підставі вивчення наукових праць учених й нормативних документів, які регламентують функціонування системи реабілітації засуджених в країні, що досліджується.

Виклад основного матеріалу дослідження. Аналіз автентичних матеріалів за темою дослідження показав, що освітній процес відіграє ключову роль у реабілітації засуджених в установах виконання покарань Великої Британії. Огляд наукових джерел і нормативної бази Міністерства юстиції Англії та Уельсу дозволили зробити висновок, що освіта осіб, позбавлених волі, є цілісною системою, в яку ефективно інтегровано форми і методи формальної, неформальної й інформальної підсистем освіти дорослих.

Підтвердженням важливості освіти в період ув'язнення є формулювання кінцевої мети покарання. Так, у документах Служби в'язниць і пробації Її Величності (Her Majesty's Prison and Probation Service) зазначається, що кінцевою метою покарання є реабілітація людей, які перебувають під вартою чи в громаді шляхом залучення до освітнього

процесу й працевлаштування [11]. В травні 2016 р. Дейм Саллі Коутс (Dame Sally Coates) на замовлення Міністерства юстиції опублікувала документ «Відкритий потенціал» (Unlocking Potential), в якому здійснила огляд освітніх можливостей в умовах позбавлення волі. На нашу думку, основною метою цього документу є «поставити освітній процес у центр в'язничного режиму». В ньому освіта позиціонується як «один із стовпів ефективної реабілітації» не лише для покращення перспектив працевлаштування засуджених, але й для їх «добробуту» і формування «соціального капіталу» [3, с. 6]. В цій аналітичній праці Дейм Саллі Коутс закликала до забезпечення «цілісного погляду» на освіту в умовах позбавлення волі, яка б сприяла вивченню засудженими не лише традиційних дисциплін, а й фінансової грамотності, методів виховання дітей і взаємовідносин у сім'ї [3, с. 6].

Вже в листопаді того ж року, спираючись на результати огляду, Уряд Великої Британії опублікував Білу книгу «Безпека і реформа у в'язницях», у якій йшлося про виконання низки рекомендацій, зокрема щодо розроблення нової схеми підготовки випускників до роботи із забезпечення нагляду за засудженими «з додатковими повноваженнями з підтримки освіти в центрі в'язничного режиму» [4, с. 57]. У процесі такого навчання співробітників ознайомлювали з методичними аспектами та організаційними умовами освіти засуджених у пенітенціарних установах. Отже, як бачимо, у Великій Британії приділяється велика увага до здійснення аналітичних досліджень з вивчення впливу потенціалу освіти на процес ресоціалізації засуджених осіб, на основі яких розробляються державні програми щодо вдосконалення організаційних засад навчання в'язнів та підготовки відповідного персоналу.

Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що в системі реабілітації засуджених Великої Британії наявний широкий спектр освітніх послуг, які відповідають індивідуальним потребам особи. Такими послугами може скористатися кожен засуджений після складання індивідуального плану підготовки до звільнення, на основі оцінки ризиків і потреб засудженої особи.

У статті нами буде охарактеризовано організаційні форми освіти дорослих засуджених у виправних установах Англії та Уельсу. Кожна з цих форм є окремою системою, яка реалізується різними провайдерами й регламентується окремими нормативними документами Міністерства юстиції країни. До них відносяться: академічні кваліфікації, професійне навчання і зайнятість, програми корекції поведінки правопорушників, релігійне навчання й виховання, налагодження соціальних зв'язків, програма переселення «Через ворота». Розглянемо кожен інструмент реабілітації засуджених більш детально.

Отримання академічних кваліфікації. У період відбування покарання засуджені особи мають можливість отримати академічні кваліфікації, включно з базовою підготовкою з англійської мови й/або математики. Цей напрям роботи є актуальним для Уряду Великої Британії, адже відповідно до статистичних даних Агентства з фінансування розвитку навичок (The Skills Funding Agency) у 57% новоприбулих засуджених мовні навички розвинені на рівні дитини 11-річного віку [5, с. 6]. А дорослій людині з таким освітнім рівнем набагато важче реінтегруватися у суспільство.

Формальна й неформальна освіта засуджених у пенітенціарних установах Великої Британії забезпечується окремою організацією Службою навчання і навичок правопорушників (Offender Learning and Skills Service (OLASS)). Освітні послуги засудженим надаються провайдерами, які не входять до штату співробітників Служби в'язниць і пробації Її Величності. Такі провайдери надають освітні послуги на основі 5-річних контрактів, які вони укладають з Департаментом бізнесу, інновацій і навичок (Business, Innovation and Skills), Міністерством юстиції і Агенством фінансування розвитку навичок. В процесі набуття академічних кваліфікацій засуджені можуть пройти навчання за такими дисциплінами: математика, англійська мова, англійська мова для носіїв інших мов, інформаційно-комунікаційні технології. Окрім цього, за допомогою дистанційної форми навчання можливо отримати кваліфікацію від початкового рівня до наукового ступеня.

Професійне навчання й зайнятість. Відбуваючи покарання, засуджені, як правило, можуть отримати професійну підготовку з певного виду діяльності. Дослідження Міністерства юстиції показало, що засуджені, які отримують професійну підготовку в установі виконання покарань, з більшою імовірністю працевлаштовуються після звільнення. У процесі реабілітації професійне навчання відбувається за такими напрямами:

- Кейтерінг і готельний бізнес. Отримуючи спеціальність у цій галузі, засуджені можуть здобути професії: шеф-кухаря, кухаря, помічника кухаря, офіціанта, бармена, супервайзера бару, техніка з дозування напоїв, баристи, супервайзера готельного бізнесу й громадського харчування.
- Будівництво, планування і забудова. Після відбуття призначеного терміну засуджений може працевлаштуватися за спеціальностями: каменяр, штукатур, столяр, тесля, будівельний нагляд за торгівлею, художник і декоратор, монтажник плитки, будівництво/експлуатація, покрівельні матеріали та настили, ліси і стагери та їх оснащення, сантехнік тощо.
- Кваліфікація з прибирання та обслуговування. Цей напрям

дасть змогу працевлаштуватися: робітником підтримуючого прибирання, спеціалістом з оперативного прибирання, робітником сервісного підприємства, робітником елементарного прибирання, прибиральником, робітником з управління відходами.

Зазначимо, що перелік спеціальностей формується Департаментом бізнесу, інновацій і навичок, Міністерством юстиції і Агентством фінансування розвитку навичок спільно з роботодавцями на основі аналізу ринку праці. Він не є вичерпним і, за можливості, керівництво установ іде на зустріч засудженим у вирішенні питань отримання ними професійної освіти і професійної кваліфікації відповідно до їх потреб.

Програми корекції поведінки правопорушників. Програми корекції поведінки правопорушників передбачають серію групових терапевтичних заходів, які проводяться підготовленими фасилітаторами, з метою зниження ймовірності повторного скоєння правопорушень шляхом усунення психологічних причин їх протиправної поведінки. Зміст, форми і методи цього напряму роботи можна з упевненістю віднести до підсистеми неформальної освіти засуджених.

Вивчення документації засвідчило, що в установах виконання покарань Великої Британії можуть реалізовуватися лише програми, які пройшли акредитацію і підтвердили свою ефективність. Деякі програми призначені для зменшення зловживання психоактивними речовинами, адже саме через такі речовини звільненні особи часто здійснюють повторні правопорушення. Міністерство юстиції погодилося централізовано виділити бюджет для акредитованих програм, які допомагають правопорушникам змінити свою поведінку, з метою адаптації таких програм до потреб конкретного засудженого [4, с. 24].

Огляд зазначених програм показав, що вони базуються на принципах когнітивно-поведінкової терапії, яка спрямована на зміну переконань і поглядів, що заохочують злочинну поведінку. Ці програми розробляються з урахуванням результатів міжнародних наукових досліджень, які містять докази на користь методів когнітивно-поведінкового втручання, що є найбільш ефективними для корекції протиправної поведінки [7]. Наприклад, у дослідженні Джеймса МакГуайра (J. McGuire), професора судової клінічної психології Університету Ліверпуля, стверджується, що такі програми «зазвичай демонструють позитивний ефект з достатньо високою достовірністю» [8]. Нині, в пенітенціарних установах Великої Британії реалізуються 24 поведінкові програми. Також розроблено і акредитовано додаткові 17 програм (деякі з них є продовженням програм, які реалізуються в умовах позбавлення волі) до проходження яких особа може бути залучена у спільноті після звільнення з

місця позбавлення волі [7].

Проте, існують інші терапевтичні підходи, які можуть доповнити їх використання в майбутньому. До них відносяться: психодрама (Psychodrama), терапія віртуальною реальністю (Virtual Reality Therapy), розвиток емоційної близькості (Developing Emotional Intimacy), арт-терапія (Art Therapy) і нейронний зворотний зв'язок (Neurofeedback) [5, с. 12].

Релігійне навчання й виховання. Команди в'язничних капеланів надають різноманітні релігійні послуги в пенітенціарних установах Великої Британії. Капелани виступають у ролі позитивних моделей для наслідування і підтримують засуджених у особливо важкі часи. Команда капеланів надає не лише релігійні послуги, а й проводить заняття, що стосуються питань: втрати, емпатії жертві і розвитку життєвих навичок. Деякі капелани беруть участь у «днях сім'ї», під час яких засуджені зустрічаються зі своїми партнерами та сім'єю за менш обмежувальних умов [5, с. 15].

Дослідники зробили висновок, що залучення засуджених до сповідування релігійних традицій сприяє дотриманню ними правил в'язничного режиму. Також було встановлено, що капелани вважають реабілітацію однією з своїх цілей у в'язниці. Взаємодіючи з ув'язненими, використовуючи як світські, так і релігійні методи консультування, вони сприяють реабілітації на особистісному рівні [10].

Налагодження соціальних зв'язків. Одним із найважливіших напрямів роботи із засудженими є сприяння налагодженню ними позитивних відносин з близькими та рідними. Окрім свого позитивного впливу на процес реінтеграції у суспільство, сімейні відносини мотивують засуджених осіб до більш сумлінного навчання і кращого засвоєння соціальних навичок. Налагодивши позитивні, професійні стосунки з родичами засуджених, адміністрація пенітенціарних установ, тим самим, отримує можливість впливати на засудженого. Цей підхід є однією з технологій інформальної освіти [5, с. 17].

Програма переселення «Через ворота» (Through the Gate Resettlement Programme). Програма переселення є формою роботи із засудженими в основі якої закладена ідея встановлення менторства над засудженим співробітником органу пробації. Із особою, засудженою до позбавлення волі, з першого дня працює офіцер пробації, який окрім вирішення питань побутового влаштування і працевлаштування після звільнення, займається організацією навчання засудженого як в умовах відбування покарання, так і після звільнення. Проте, згідно з урядовими звітами, ефективність цієї форми реабілітації засуджених часто піддається критиці. Через складність контролю особи після повернення у суспільство та труднощі, які виникають у процесі працевлаштування і пошуку житла,

вплив менторства на зниження кількості повторних правопорушень не значний [5, с. 21].

Окрім зазначених форм освіти засуджених, в установах виконання покарань Великої Британії ефективною формою роботи є забезпечення можливості засуджених займатися мистецькою, музичною і спортивною діяльністю, що сприяє розкриттю й розвитку творчого та фізичного потенціалу особистості. Цікавим напрямом освіти засуджених є навчання підприємництву та самозайнятості. Не варто, на нашу думку, нехтувати важливістю самоосвіти в умовах позбавлення волі, яка є потужним інструментом освіти дорослої людини.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Аналіз основних напрямів освіти і навчання засуджених у пенітенціарних установах Великої Британії уможливив висновки про те, що саме освіта є основою і рушійною силою процесу реабілітації засудженої особи. Результати дослідження свідчать про наявність широкого спектру освітніх послуг, якими можуть скористатися як засуджені, так і представники держави з метою покращення криміногенної ситуації в країні.

Аналіз організаційних умов освіти засуджених дозволив виокремити низку особливостей, які, на нашу думку, заслуговують детального вивчення з метою подальшого імплементації у вітчизняну систему виправлення і ресоціалізації.

По-перше, процес підготовки до звільнення є індивідуальним для кожної людини. Засуджений самостійно складає індивідуальний план відбування покарання з урахуванням власних потреб, на основі якого він у подальшому і залучається до освітніх програм.

По-друге, цікавою є модель надання всіх освітніх послуг провайдерами, які не є співробітниками Служби в'язниць і пробації Її Величності (Her Majesty's Prison and Probation Service). Такі послуги, у більшості випадків, надаються закладами вищої освіти, урядовими організаціями, сфера відповідальності яких стосується реабілітації засуджених, чи громадськими організаціями з дозволу і на замовлення Міністерства юстиції.

По-третє, перелік спеціальностей, за якими здійснюється професійна підготовка осіб в умовах позбавлення волі, періодично змінюється і приводиться у відповідність до вимог ринку праці. Засуджені мають змогу обирати спеціальність відповідно до своїх вподобань у будь-якій установі виконання покарань.

По-четверте, форми і методи програм корекції поведінки базуються на принципах і техніках когнітивно-поведінкового втручання. Підсистема неформальної освіти спрямована, в першу чергу, на усунення таких криміногенних чинників як вживання психоактивних речовин і

налагодження позитивних відносин з оточуючими, бо без вирішення цих проблем тривале перебування звільненої людини у спільноті є неможливим. Окрім цього, цікавою є практика фінансування корекційних програм з окремого, спеціального бюджету, що дає змогу керівництву пенітенціарних установ вільно добирати методи і засоби роботи із засудженими.

Аналіз організаційних умов роботи із засудженими показав, що пусковим механізмом активізації внутрішніх ресурсів для ресоціалізації і дій на користь громади може стати неформальна освіта засуджених, яка в пенітенціарних установах реалізується через програми корекції поведінки. Саме неформальна освіта дає можливість пізнавати, формувати свою позицію щодо оточуючої дійсності, дозволяє залучати засуджених осіб у різні форми просоціальної активності.

Перспективи для подальшого дослідження вбачаємо в обґрунтуванні форм і методів неформальної освіти, що впливають на процес ресоціалізації засуджених. Адже, саме інструменти роботи із засудженими, які ґрунтуються на принципах неформальної освіти дорослих, потребують суттєвого оновлення.

Список використаних джерел

1. Державна кримінально-виконавча служба України (2019). *Загальна характеристика Державної кримінально-виконавчої служби України.* URL: https://kvs.gov.ua/2019/harakteristika/01.07.2019.pdf

2. Кримінально-виконавчий кодекс (2004). Станом на 04 листопада 2018 р. (2018). URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1129-15

3. Ministry of Justice, Dame Sally Coates (2016). Unlocking Potential: A Review of Education in Prison. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/524013/education-review-report.pdf

4. Ministry of Justice (2016) Prison Safety and Reform, Cm 9350. URL: (https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/565014/cm-9350-prison-safety-and-reform_web_pdf

5. House of Lords Library Briefing (2017). *Rehabilitation in Prisons.* URL: https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/LLN-2017-0102#fullreport

6. Ministry of Justice (2014) *The Impact of Experience in Prison on the Employment Status of Longer-Sentenced Prisoners after Release*. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/296320/impact-of-experience-in-prison-on-employment-status-of-longer-sentenced-prisoners.pdf

7. Ministry of Justice (2019). *Offending behaviour programmes and interventions.* URL: https://www.gov.uk/guidance/offending-behaviour-programmes-and-interventions

8. James McGuire (2008). A Review of Effective Interventions for Reducing Aggression and Violence. *Philosophical Transactions of the Royal Society of London B: Biological Sciences. 363. 1503*. P 2591.

9. Ministry of Justice (2016) *Faith and Pastoral Care for Prisoners*. URL: https://www.justice.gov.uk/downloads/offenders/psipso/psi-2016/psi-05-2016-faith-and-pastoral-care-for-prisoners.doc

10. Jody L Sundt (2002). The Role of the Prison Chaplain in Rehabilitation. *Journal of Offender Rehabilitation. 35. 3-4,* P. 59–86. URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J076v35n03_04 (in English)

11. Her Majesty's Prison & Probation Service (2019). *What the Her Majesty's Prison and Probation Service does.* URL: https://www.gov.uk/government/organisations/her-majestys-prison-and-probation-service

References (translated and transliterated)

1. The State Criminal Executive Service of Ukraine (2019). General characteristics of the State Criminal Executive Service of Ukraine. URL: https://kvs.gov.ua/2019/harakteristika/01.07.2019.pdf (in Ukrainian).

2. The Criminal Executive Code of Ukraine (2004). As of November 4, 2018. URL: https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1129-15 (in Ukrainian).

3. Ministry of Justice, Dame Sally Coates (2016). Unlocking Potential: A Review of Education in Prison. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/524013/education-review-report.pdf (in English)

4. Ministry of Justice (2016) Prison Safety and Reform, Cm 9350. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/565014/cm-9350-prison-safety-and-reform-_web_.pdf (in English)

5. House of Lords Library Briefing (2017). Rehabilitation in Prisons. URL: https://researchbriefings.parliament.uk/ResearchBriefing/Summary/LLN-2017-0102#fullreport (in English)

6. Ministry of Justice (2014) The Impact of Experience in Prison on the Employment Status of Longer-Sentenced Prisoners after Release. URL: https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/296320/impact-of-experience-in-prison-on-employment-status-of-longer-sentenced-prisoners.pdf (in English)

7. Ministry of Justice (2019). Offending behaviour programmes and interventions. URL: https://www.gov.uk/guidance/offending-behaviour-programmes-and-interventions

8. James McGuire (2008). A Review of Effective Interventions for Reducing Aggression and Violence. Philosophical Transactions of the Royal Society of London

B: Biological Sciences. 363. 1503. P 2591. (in English)

9. Ministry of Justice (2016) Faith and Pastoral Care for Prisoners. URL: https://www.justice.gov.uk/downloads/offenders/psipso/psi-2016/psi-05-2016-faith-and-pastoral-care-for-prisoners.doc (in English)

10. Jody L Sundt (2002). The Role of the Prison Chaplain in Rehabilitation. Journal of Offender Rehabilitation. 35. 3-4, P. 59–86. URL: https://www.tandfonline.com/doi/abs/10.1300/J076v35n03_04 (in English)

11. Her Majesty's Prison & Probation Service (2019). What the Her Majesty's Prison and Probation Service does. URL: https://www.gov.uk/government/organisations/her-majestys-prison-and-probation-service (in English)

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ОСВІТА ДОРОСЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ»[1]

Обсяг рукопису статті – від 0, 5 друк. арк.

Мова рукопису: українська, англійська, польська.

Текст має бути набрано у текстовому редакторі MS Word (розширення doc, .rtf). Параметри сторінки: всі поля – 2 см, без колонтитулів і нумерації сторінок. Шрифт Times New Roman, 14 пт, рядки без переносів. Параметри абзацу: вирівнювання – за шириною, відступ першого рядка – 1, 25 см, міжрядковий інтервал – 1, 5 см, інтервал між абзацами – 0 пт.

Покликання у статті та **список літератури** (останній подається в кінці статті мовою оригіналу) оформлюються згідно з вимогами APA – American Psychological Association Style (методичні рекомендації додаються; (онлайн конвертер за стандартом APA: http://reffor.us або http://www.citationmachine.net).). Декілька джерел розділяються крапкою з комою.

УВАГА!!! У тексті статті ініціали відділяються від прізвищ нерозривним пробілом (комбінація клавіш Ctrl+Shift+Пробіл), напр: І. В. Петренко

Оформлення структурних елементів статті:

1. індекс УДК;

Українською мовою

2. ПІБ автора (розгорнуто, вирівнювання по ширині, напівжирний шрифт, 14 пт);
3. наукове звання, вчений ступінь, посада (вирівнювання по ширині, 14 пт);
4. місце роботи**:** повна назва установи (вирівнювання по ширині, 14 пт);
5. ORCID ID (вирівнювання по ширині, 14 пт), (реєстрація на сайті https://orcid.org/register);
6. e-mail (вирівнювання по ширині, курсив, 14 пт);
7. назва статті (14 пт, напівжирний шрифт, прописні літери, абзац без відступів першого рядка, вирівнювання по центру);
8. слово «***Анотація***» (напівжирний, курсив, 14 пт). Далі в тому ж рядку – анотація статті обсягом **1800 символів** (звичайний, курсив, по ширині, 14 пт);
9. фраза «***Ключові слова***» (14 пт, напівжирний, курсив). Далі в тому ж рядку – ключові слова – від 4 до 8 термінів і понять, розділених знаком **«;»** (14 пт, звичайний, курсив, вирівнювання по ширині);

Англійською мовою

10. Назва статті, ПІБ авторів з відомостями про них, ORCID ID, e-mail.
11. розширена анотація статті обсягом **1800 символів** та ключові слова англійською мовою (елементи подаються так, як й українською. мовою).

1 У 2013 р. збірник внесено до Міжнародного ISSN-реєстру (номер ISSN 2308-6386). Видання індексується Google Scholar (Google Scholar профиль: https://scholar.google.com.ua/citations?user=f0VUgP4AAAAJ&hl=en)

Після анотацій:

12. Основний текст статті (шрифт звичайний, 14 пт) має складатися з таких підрозділів:

Постановка проблеми.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій***.**

Мета статті.

Виклад основного матеріалу дослідження.

Висновки та перспективи подальших досліджень.

13. Підзаголовок «**Список використаних джерел**» (напівжирний, 14 пт);

14. список літератури (14 пт, звичайний, подається мовою оригіналу, не більше 15 джерел); оформлення – див. приклад оформлення статті.

15. Рядок «*Матеріал надійшов до редакції __.__.20__ р.*» (вирівнювання праворуч);

16. підзаголовок **«References (translated and transliterated)**, перекладений і транслітерований латиницею список використаних джерел (шрифт 10 пт, міжрядковий інтервал – 1 см) оформлюється таким чином:

- **прізвища авторів та власні назви (журналів, видавництв) − *транслітеруються кирилицею*;**
- **назви статей, конференцій – перекладаються *англійською мовою***;
- після кожного посилання необхідно в дужках вказати мову оригіналу джерела − (in Ukrainian), (in Russian) тощо.

Для автоматизації процесу транслітерації рекомендується використання онлайн-сервісів (наприклад:

translit.kh.uat ; http://translit.ayho.org.ua – для україномовних джерел; http://translit.ru/ – для російськомовних джерел).

Англомовні джерела не транслітеруються.

Автори мають дотримуватися наукового стилю викладу матеріалів статті.

За достовірність фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей відповідають автори публікацій.

Думка редколегії не завжди збігається з думкою авторів статей.

Архів номерів збірника розміщено за посиланням: http://adult-education-journal.com.ua/index.php/aej/about

Контактні телефони щодо оформлення рукописів: (044) 440-63-88 (попросити з'єднати з відділом андрагогіки).

Авторські рукописи просимо надсилати на електронну адресу: **zbirnyk_od_17@ukr.net**

Приклад оформлення статті:

УДК 374.013.83

Вірченко Іван Володимирович *– кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України*

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1154-6132

E-mail: andragog25@ukr.net

ЕДУКАТОР ДОРОСЛИХ ЧИ ВЧИТЕЛЬ ДОРОСЛИХ?

Анотація. У публікації автор аналізує проблему ... …

Ключові слова: *едукатор дорослих; учитель дорослих;* педагогічний персонал для навчання дорослих; андрагог.

Virchenko Ivan *– Candidate of Pedagogical Sciences, Senior Researcher of the Andragogy Department of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine*

ORCID ID: https://orcid.org/0000-0003-1154-6132

E-mail: andragog25@ukr.net

ADULT EDUCATORS OR ADULT TEACHERS?

Summary. *In the article the author discusses the problem ... …*

Key words*: adult educator; adult teacher;* teaching staff for adult learning; andragogue.

Текст статті відповідно до наведених вище вимог.

Список використаних джерел

Аніщенко, О. В. (2017) Професійна підготовка андрагогів: обґрунтування доцільності в контексті професіоналізації освіти дорослих в Україні. Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: педагогіка. 2 (19). С. 155-163.

Лук'янова, Л. Б. (2016) Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: моногр. К.: ІПООД НАПН України. 265 с.

Подготовка образователей для взрослых: Кто? Как? Зачем? URL: http://tusovka.kr.ua/news/2015/06/17/podgotovkaobrazovatelei-dlja-vzroslh-kto-kak-zachem (27.03.2017)

Чугай, О. Ю. (2016) Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти для дорослих у США: дис. … канд. пед. наук : 13.00.04. К.: ІПООД НАПН України. 368 с.

Babushko, S. (2016) Adult educators or adult teachers? (the search for an adequate term). Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць. 1 (12). P. 17–25.

References (translated and transliterated)

Anishchenko, O. V. (2017) Professional training of andragogues: rationale for expediency in the context of the professional. Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Seriia: pedahohika. 2 (19). S. 155-163 (in Ukrainian)

Lukianova, L. B. (2016). Training of teaching staff to work with adults: theoretical and methodological aspects: monograph. Kyiv: IPEAE NAES of Ukraine (in Ukrainian)

Training adult educators: Who? How? What for? URL: http://tusovka.kr.ua/news/2015/06/17/podgotovka-obrazovatelei-dlja-vzroslh-kto-kak-zachem (in Russian)

Chugai, O. Yu. (2016). Professional training of teaching staff for adult education system in the USA: Manuscript. Kyiv (in Ukrainian).

Babushko, S. (2016) Adult educators or adult teachers? (the search for an adequate term). Osvita doroslykh: teoriia, dosvid, perspektyvy: zb. nauk. prats. Vyp. 1 (12). S. 17–25 (in English).

Наукове видання

**ОСВІТА ДОРОСЛИХ:
ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ**

збірник наукових праць

ВИПУСК 1 (15)

Головний редактор – *Л. Б. Лук'янова*
Заступник головного редактора – *О. В. Аніщенко*
Науковий і літературний редактор – *О. В. Аніщенко*
Літературні редактори іноземних текстів – *О. В. Баніт, О. В. Василенко, О. Г. Коваленко, Л. Б. Лук'янова*
Відповідальний секретар – *Т. В. Котирло*
Комп'ютерна верстка і дизайн – *К. В. Котун, В. М. Піддячий*

Адреса редакції:
04060, м. Київ, вул. Максима Берлинського, 9,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України,
відділ андрагогіки
E-mail: zbirnyk_od_17@ukr.net

Редакційна колегія зберігає за собою право на редагування й скорочення статей. Думки авторів не завжди збігаються з точкою зору редакції. Автори несуть повну відповідальність за опублікований матеріал (за достовірність викладених фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей).

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 23.09.2019.
Формат 70x100/16.
Папір офсетний. Гарнітура Таймс Нью Роман. Друк різографія.
Ум. друк. арк. 12,4. Обл.-вид. арк. 10,93.
Наклад 100 прим. Зам. № 2309-1.

Видавництво та друк ТОВ «ДКС центр».
м. Київ, пров. Куренівський 17.
Тел. (044) 537-14-34.
Свідоцтво ДК № 3457 від 08.04.2009 р.

Scientific edition

ADULT EDUCATION: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME **1 (15)**

Editor-in-chief – Lukyanova L.
Deputy Editors – Anishchenko O.
Scientific and Literary editor – Anishchenko O.
Literary editor of foreign texts – Vasylenko O., Kovalenko O. (English version), Banit O., Lukyanova L. (Polish version)
Executive secretary – Kotyrlo T.
Computer layout and design – Kotun K., Piddiachyi V.

Editorial office address:
04060, Kyiv city, 9, Maksyma Berlynskogo St.,
Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of NAES of Ukraine,
Andragogics Department
E-mail: zbirnyk_od_17@ukr.net

Editorial board reserves the right to edit and reduce articles. The views of the authors do not always coincide with the editorial board's ones. Authors are fully responsible for published materials (for the accuracy of facts, quotations, proper names, geographical names and other information).

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 23.09.2019.
Формат 70x100/16.
Папір офсетний. Гарнітура Таймс Нью Роман. Друк різографія.
Ум. друк. арк. 12,4. Обл.-вид. арк. 10,93.
Наклад 100 прим. Зам. № 2309-1.

Видавництво та друк ТОВ «ДКС центр».
м. Київ, пров. Куренівський 17.
Тел. (044) 537-14-34.
Свідоцтво ДК № 3457 від 08.04.2009 р.