

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

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

ЗБІРНИК НАУКОВИХ ПРАЦЬ

ВИПУСК 2 (16)

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. – URL: <http://old.mon.gov.ua/files/normative/2015-07-21/4229/nmo-747-1.pdf>).

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

Свідцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації «Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» КВ № 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 № 12 від 4 листопада 2019 року).

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

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

Наукова рада:
Кремень В. Г.

доктор філософських наук, професор, дійсний член НАН України і НАПН України, *голова наукової ради (НАПН України)*

Луговий В. І.
Ничкало Н. Г.

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (НАПН України)

Філіпчук Г. Г.

доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України (НАПН України)

Щербак О. І.

доктор педагогічних наук, член-кореспондент НАПН України (Київський професійно-педагогічний коледж імені Антона Макаренка, Україна)

Редакційна колегія:
Лук'янова Л. Б.

доктор педагогічних наук, професор (*голова редакційної 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*)

Встошка Я.

доктор хабілітований, професор (*Карлов університет, Чеська Республіка*)

Демешкант Н. А.

доктор хабілітований, професор (*Педагогічний університет Національної комісії з освіти у Кракові, Республіка Польща*)

Коваленко О. Г.

доктор психологічних наук, професор (*ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*)

Павлов І.

PhD, доцент (*Університет Матей Белла, Словцька Республіка*)

Прийма С. М.

доктор педагогічних наук, професор (*Таєрійський державний аеротехнологічний університет імені Дмитра Моторного, Україна*)

Василенко О.В.

кандидат педагогічних наук, доцент (*Національна академія внутрішніх справ, Україна*)

Лавриш Ю.Е.

кандидат педагогічних наук, доцент (*КПІ ім.Горія Сікорського, Україна*)

Тринус О. В.

кандидат педагогічних 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 імені Івана Зязюна НАПН України. Київ, 2019. Вип. 2 (16). 182 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 імені Івана Зязюна
НАПН України.
© К., 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 2 (16)

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

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

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

Recommended for print by the decision of the Scientific Board of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine (Protocol №12, dated November 4, 2019).

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

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

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*)
Kovalenko O. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine*)
Pryima S. Doctor of Pedagogical Sciences, Professor (*Dmitry Motorny 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*)
Pavlov I. PhD, Associate Professor (*Matej Bel University in Banská Bystrica, Slovak Republic*)
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. Kyiv, 2019. Volume 2 (16). 182 p.

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

For scientists, pedagogical staff of formal and non-formal education institutions, students of postgraduate education institutes, postdoctoral researchers, Ph.D. students, students.

ISSN 2308-6386

© Ivan Zyazun IPEAE of NAES of Ukraine
© K., 2019

ЗМІСТ

Розділ I

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

Аніщенко Олена Валеріївна,

Прийма Сергій Миколайович,

Строкань Оксана Вікторівна

*Визнання результатів неформального та інформального
навчання дорослих: досвід і перспективи* 9

Базелюк Олександр Васильович

*Вибір і використання цифрових засобів в освітньому процесі
закладів професійної (професійно-технічної) освіти*..... 20

Vasylenko Olena

Global trends of adult education in the UNESCO's documents..... 28

Вовк Мирослава Петрівна,

Ходакієвська Сніжана Володимирівна

*Технології навчання дорослих в умовах формальної
і неформальної освіти*..... 39

Філіпчук Наталія Олександрівна

*Пріоритети розвитку сучасної музейної педагогіки в Україні
у контексті освіти впродовж життя*..... 49

Розділ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВИТИ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

Галдецька Ірина Григорівна

*Розвиток навичок педагогічного спілкування викладача закладу
вищої освіти системи Міністерства внутрішніх справ України*.... 57

Іванова Наталія Анатоліївна

*Педагогічні умови формування проєктної компетентності
майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної
справи*..... 67

Калюжна Тетяна Григорівна

*Професійний розвиток державних службовців засобами
тренінгових технологій*..... 76

Кирилова Олександра Сергіївна

*Підготовка майбутніх дизайнерів до застосування
артпедагогічних технологій у професійній діяльності як наукова
проблема*..... 84

Котирло Тамара Володимирівна <i>Педагогізація батьків і членів родин як актуалітет освіти дорослих.....</i>	91
Loputko Olena <i>Mind map technologies in teaching cadets english for specific purposes.....</i>	100
Полтавець Наталія Вікторівна <i>Сучасний стан розвиненості творчого потенціалу майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва.....</i>	107
Sikora Jan <i>Edukacyjne aspekty tworzenie kapitału ludzkiego jako kluczowego zasobu przedsiębiorstwa.....</i>	116
Торчевська Наталія Вікторівна <i>Формування художнього смаку студентів мистецьких спеціальностей у процесі вивчення курсу «Історія мистецтв»...</i>	122
Fel'san Inna <i>Social networks as a tool for development foreign grammar competence of university students.....</i>	131

Розділ III

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

Годлевська Катерина Василівна <i>Професійна підготовка андрагогів в Угорщині.....</i>	138
Головченко Гліб Олександрович <i>Розвиток медіаосвіти у США та Канаді: філософсько-педагогічний аспект.....</i>	145
Огієнко Олена Іванівна <i>Суспільно-державне управління в системі освіти дорослих: досвід Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії.....</i>	155
Постригач Надія Олегівна <i>Особливості застосування каскадного підходу в освіті дорослих Грецької республіки.....</i>	166
ПАМ'ЯТКА АВТОРУ	177

CONTENTS

Chapter I.

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

Anishchenko Olena, Pryima Serhii, Strokan' Oksana RECOGNITION OF THE OUTCOMES OF THE NON-FORMAL AND INFORMAL ADULT EDUCATION: EXPERIENCE AND PROSPECTS.....	10
Bazeliuk Oleksandr SELECTION AND USE OF DIGITAL TOOLS IN THE EDUCATION PROCESS OF VOCATIONAL EDUCATIONAL AND TRAINING INSTITUTIONS.....	20
Vasylenko Olena GLOBAL TRENDS OF ADULT EDUCATION IN THE UNESCO'S DOCUMENTS.....	28
Vovk Miroslava, Khodakivska Snizhana ADULT LEARNING TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION.....	39
Filipchuk Natalia PRIORITIES OF THE DEVELOPMENT OF MODERN MUSEUM PEDAGOGY IN UKRAINE IN THE CONTEXT OF LIFELONG EDUCATION.....	49
Chapter II.	
TRADITIONS AND INNOVATIONS IN EDUCATION OF DIFFERENT ADULT CATEGORIES	
Galdetska Irina DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION SKILLS OF HIGHER EDUCATION LECTURER IN THE SYSTEM OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE.....	57
Ivanova Natalia PEDAGOGICAL CONDITIONS FORMATION OF THE PROJECT COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN INFORMATION, LIBRARY AND ARCHIVE SERVICES.....	67
Kaluzhna Tatiana PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF CIVIL SERVANTS BY MEANS OF TRAINING TECHNOLOGIES.....	76

Kyrylova Oleksandra	
<i>PREPARATION OF FUTURE DESIGNERS FOR THE APPLICATION OF ART-PEDAGICAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY AS A SCIENTIFIC AND THEORETICAL PROBLEM.....</i>	84
Kotyrlu Tamara	
<i>PEDAGOGIZATION OF PARENTS AND MEMBERS OF FAMILIES AS AN ACTUAL ISSUE OF ADULT EDUCATION.....</i>	91
Lopotko Olena	
<i>MIND MAP TECHNOLOGIES IN TEACHING CADETS ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES.....</i>	100
Poltavets Natalia	
<i>CURRENT STATE OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE ARTISTS OF DECORATIVE AND APPLIED ART.....</i>	107
Sikora Jan	
<i>PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT IN AN ENTERPRISE COMPANY.....</i>	116
Torchevska Natalia	
<i>FORMATION OF ARTISTIC TASTE OF STUDENTS OF THE ARTS SPECIALISTS IN THE PROCESS OF STUDY OF THE «HISTORY OF ARTS» COURSE.....</i>	122
Feltsan Inna	
<i>SOCIAL NETWORKS AS A TOOL FOR DEVELOPMENT FOREIGN GRAMMAR COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS.....</i>	131
Chapter III.	
ADULT EDUCATION WITHIN COMPARATIVE – PEDAGOGICAL AND HISTORICAL-PEDAGOGICAL RESEARCHES	
Hodlevska Kateryna	
<i>ANDRAGOGUES PROFESSIONAL TRAINING IN HUNGARY.....</i>	138
Golovchenko Glib	
<i>THE INFLUENCE OF PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES ON THE DEVELOPMENT OF MEDIA EDUCATION IN USA AND CANADA.....</i>	145
Ogienko Olena	
<i>PUBLIC-STATE MANAGEMENT IN THE ADULT EDUCATION SYSTEMS: THE EXPERIENCE OF SWEDEN, DENMARK, NORWAY AND FINLAND.....</i>	155
Postryhach Nadiia	
<i>PECULIARITIES OF APPLICATION OF THE CASCADE APPROACH IN ADULT EDUCATION OF THE GREEK REPUBLIC.....</i>	166
FOR AUTHORS.....	177

РОЗДІЛ I

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

УДК 374.7.091(477)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.9-19](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.9-19)

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

ORCID ID 0000-0002-6145-2321

E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

Прийма Сергій Миколайович – доктор педагогічних наук,
професор, професор кафедри комп'ютерних наук Таврійського
державного аграрно-технологічного університету імені Дмитра Моторного

ORCID ID 0000-0002-2654-5610

E-mail: pryima.serhii@gmail.com

Строкань Оксана Вікторівна – кандидат технічних наук,
доцент, завідувач кафедри комп'ютерних наук Таврійського державного
аграрно-технологічного університету імені Дмитра Моторного

ORCID ID 0000-0002-6937-3548

E-mail: oksana.strokan@tsatu.edu.ua

ВИЗНАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НЕФОРМАЛЬНОГО ТА ІНФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ: ДОСВІД І ПЕРСПЕКТИВИ

Анотація. Публікацію присвячено аналізу проблеми визнання результатів неформального та інформального навчання. Конкретизовано понятійно-термінологічний апарат дослідження. Обґрунтовано, що визнання результатів неформального та інформального навчання є вкрай важливим для розвитку суспільства та економіки в цілому, оскільки сприяє зниженню рівня безробіття, забезпечує рівний доступ до здобуття кваліфікацій, а також є інструментом, що сприяє подоланню невідповідності попиту й пропозицій щодо вмінь і навичок дорослих на ринку праці. Здійснено теоретичне обґрунтування процедури визнання результатів неформального й інформального навчання на основі аналізу національного й зарубіжного досвіду. Проаналізовано окремі аспекти законодавчого забезпечення визнання результатів неформального й інформального навчання в зарубіжній і вітчизняній практиці. Стисло охарактеризовано етапи процедури визнання, її методи та

інструменти. Підкреслено, що визнання результатів неформального й інформального навчання розглядається в більшості зарубіжних країн як складова освіти упродовж життя, що регулюється на відповідному законодавчому рівні. Проаналізовано етапи процедури визнання, її методи та інструменти. Розкрито потенціал та значення валідації результатів неформального й інформального навчання у різних сферах діяльності. Окреслено сфери використання визнання результатів неформального й інформального навчання. Акцентовано увагу на досвіді використання формального освітнього середовища для перевірки, підтвердження результатів набутих знань, умінь і навичок шляхом неформального та інформального навчання. Наголошено на винятково важливій ролі громадського («третього») сектору у сприянні забезпечення валідації неформального та інформального навчання дорослих. Обґрунтовано доцільність розроблення національної стратегії визнання результатів неформального й інформального навчання.

Ключові слова: освіта дорослих, неформальне навчання, інформальне навчання, результати навчання, визнання результатів навчання, валідація, ідентифікація, документування, сертифікація.

Anishchenko Olena – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Head of the Department of Andragogy Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID ID <http://orcid.org/0000-0002-6145-2321>

E-mail: anishchenko_olena@ukr.net

Pryima Serhii – Doctor of Pedagogical Sciences, Professor, Professor at the Department of Computer Science, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University

ID <http://orcid.org/0000-0002-2654-5610>

E-mail: pryima.serhii@gmail.com

Strokan' Oksana – Candidate of Technical Sciences, Associate Professor, Head of the Department of Computer Science, Dmytro Motornyi Tavria State Agrotechnological University

ORCID ID 0000-0002-6937-3548

E-mail: oksana.strokan@tsatu.edu.ua

RECOGNITION OF THE OUTCOMES OF THE NON-FORMAL AND INFORMAL ADULT EDUCATION: EXPERIENCE AND PROSPECTS

Abstract. The publication is devoted to the analysis of the problem of recognition of the results of non-formal and informal learning. The conceptual and terminological apparatus of the research is specified. It is justified that recognition of the results of non-formal and informal learning is crucial for the development of society and the economy as a whole, as it contributes to the

reduction of unemployment, provides equal access to qualifications obtaining, and is also a tool to help overcome the mismatch of supply and demand for adult skills in the labor market. The theoretical substantiation of the procedure of recognition of the results of non-formal and informal learning based on the analysis of national and foreign experience is carried out. Some aspects of legislative support for the recognition of the results of non-formal and informal learning in foreign and domestic practice are analyzed. The steps of the recognition procedure, its methods and tools are briefly described. It is emphasized that the recognition of the results of non-formal and informal learning is considered in most foreign countries as a component of lifelong learning, regulated at the appropriate legislative level. The stages of the recognition procedure, its methods and tools are analyzed. The potential and importance of validation of the results of non-formal and informal learning in various fields of activity are revealed. The areas of application of recognition of results of non-formal and informal learning are outlined. There has been focused on the experience of using a formal educational environment to test, validate the results of acquired knowledge, skills through non-formal and informal learning. The role of the public («third») sector in facilitating the validation of non-formal and informal adult learning is emphasized. The expediency of developing a national strategy for recognizing the results of non-formal and informal learning is substantiated.

Key words: *adult education, non-formal learning, informal learning, learning outcomes, recognition of learning outcomes, validation, identification, documentation, certification.*

Постановка проблеми, її актуальність. Серед актуалітетів розвитку освіти дорослих у світі чільне місце посідають стандартизація, оцінювання якості та ефективності програм неформального навчання, визнання його результатів. Необхідність визнання результатів неформального навчання актуалізує безліч факторів, серед яких чільне місце посідають демографічні, соціальні, економічні, географічні, політичні тощо. У розвинених країнах світу надання доступу до неформальної освіти, видача національних сертифікатів, що підтверджують результати неформального та інформального навчання, є важливими факторами створення й розвитку економіки знань. Визнання результатів неформального навчання зазвичай зумовлює позитивний соціальний ефект як для конкретної особистості, яка підвищує таким чином свій статус, так і для суспільства в цілому, його макроекономічного розвитку.

Для України вкрай важливим є усвідомлення на індивідуальному, суспільному й державному рівнях важливості неформального та інформального навчання, узгодження та гармонізація освітньої політики провайдерів освітніх послуг у сфері неформальної освіти і навчання дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема визнання результатів неформального та інформального навчання, їх ідентифікація, документування, оцінка та сертифікація знаходиться в полі зору науковців,

педагогів-практиків. Цій проблемі приділяють значну увагу як вітчизняні (С. Бабушко, А. Боярська-Хоменко, О. Василенко, І. Татомир, Н. Терьохіна та ін.), так і зарубіжні (М. Афанасьєв, Е. Віллалба, Б. Железов, С. Лінс, П. Лукша, К. Манн, Д. Песков та ін.) дослідники. Водночас у теорії і практиці законодавчого, організаційно-управлінського та науково-методичного забезпечення освітньої сфери України порушена проблема не знайшла належного відображення. Зокрема, в Україні недостатньо досліджені питання теоретичного обґрунтування процедури визнання результатів неформального та інформального навчання, розроблення національних механізмів визнання таких результатів.

Мета статті полягає в обґрунтуванні необхідності здійснення процедури визнання результатів неформального й інформального навчання в Україні, вивченні, узагальненні досвіду визнання результатів неформального й інформального навчання у національному, зарубіжному освітньому просторі. Публікацію підготовлено відповідно до тематичного плану наукових досліджень Таврійського державного агротехнологічного університету імені Дмитра Моторного (проєкт прикладного дослідження «Теоретичне обґрунтування та розроблення інформаційної системи семантичної ідентифікації, документування та обробки результатів неформального та інформального навчання» (ДР № 0119U000272).

Виклад основного матеріалу дослідження. Як відомо, визнання результатів неформального й інформального навчання може здійснюватися як освітніми установами, так і незалежними інституціями. Різні стейкхолдери прагнуть співпрацювати з національними урядами з метою розроблення механізмів визнання результатів неформального й інформального навчання. Визнання результатів неформального й інформального навчання має сприяти (Roadmap for implementing a system for validation of non-formal and informal learning, 2015): соціальному залученню громадян; забезпеченню розширеного доступу до сертифікації у сфері неформальної, інформальної освіти дорослих; підтримці мобільності працівників на основі посилення шансів щодо працевлаштування, кар'єрного розвитку, збереження мотивації до навчання; розширення можливостей у сфері професійної самореалізації (як для зайнятих, так і для самозайнятих осіб); задоволенню потреб роботодавців, підтримці політики розвитку людських ресурсів, спрямованої на підвищення рівня кваліфікації, посилення конкурентоспроможності різних категорій дорослих, підприємств, організацій тощо; забезпеченню інклюзивності суспільства шляхом розширення доступу до формального ринку праці для людей з особливими потребами, які перебувають у несприятливих умовах через відсутність офіційно визнаної кваліфікації або внаслідок нестабільності статусу праці тощо.

Передусім акцентуємо увагу на тому, що сутність визнання результатів неформального й інформального навчання полягає в офіційному визнанні за індивідумом певної кваліфікації в рамках формальної системи кваліфікацій (Железов, 2010). Кваліфікаційні рамки

визначають набір знань, навичок і умінь, а також їх динамічне поєднання у форматі компетенцій для різного рівня освіти та галузей їх застосування. За Б. Железовим, окрім наявності кваліфікаційних рамок, важливою умовою ефективності визнання є забезпечення якості власне процедури визнання, яка може набувати різних форм у різних поєднаннях (спостереження за роботою, співбесіди, іспити, тести тощо). Як зазначено в Рекомендаціях Ради Європи про визнання неформального й інформального навчання (Council of the European Union, 20), визнання результатів навчання (компетентностей), здобутих шляхом неформального та інформального навчання, є необхідним для доступу громадян до неперервної освіти, ринку праці. Найбільш зацікавленими сторонами у забезпеченні можливостей для визнання результатів неформального й інформального навчання є роботодавці, профспілки, державні заклади, установи тощо, що беруть участь у процесі визнання набутих кваліфікацій, а також служби зайнятості, організації громадянського суспільства тощо. У документах Ради Європи та Європейського центру з розвитку професійної освіти (CEDEFOP) наголошено, що всі зацікавлені сторони прагнуть сприяти упровадженню системного підходу у сфері визнання результатів неформального й інформального навчання з метою посилення візуалізації та цінності його результатів, здобутих поза системою формальної освіти.

Нам імпонує викладене у Рекомендаціях Ради Європи з ключових компетенцій для освіти впродовж життя (Council Recommendation, 21) твердження про те, що підтримка визнання результатів навчання, і зокрема, компетентностей, набутих у різних контекстах, дозволить людині визнати здобуті результати навчання та отримати повну або, якщо це можливо, часткову кваліфікацію. Вона може ґрунтуватися на наявних домовленостях щодо визнання неформального та інформального навчання, а також Європейській рамці кваліфікацій, що забезпечує загальну (орієнтовну) основу для порівняння рівнів кваліфікацій із зазначенням компетенцій, необхідних для їх досягнення. Водночас розробити національні процедури визнання результатів неформального й інформального навчання досить складно через відсутність уніфікованих інструментів його визнання – ідентифікації, документування, оцінки та сертифікації такого навчання з метою їх подальшого використання зацікавленими особами, і зокрема роботодавцями, профспілками, службами зайнятості, постачальниками освітніх послуг, державними та іншими установами, що можуть брати участь у процесі визнання кваліфікації.

Охарактеризуємо більш детально окремі аспекти зарубіжного досвіду визнання результатів неформального й інформального навчання. Так, в американській системі освіти одним із пріоритетів її розвитку є постійне вдосконалення процедури визнання результатів неформального й інформального навчання, що здійснюється за напрямками: визнання результатів навчання, здобутих як у процесі формального, так і неформального й інформального навчання; визнання компетентностей, набутих на робочому місці; визнання навичок і знань, набутих під час

роботи у волонтерських та інших організаціях. Процес визнання результатів неформального навчання є децентралізованим – і на рівні штатів, і на рівні навчальних закладів розробляється її законодавче, методичне забезпечення тощо (Терьохіна, 2016, с. 82). У цій країні визнання результатів неформального навчання дорослих здійснюється за допомогою різних методів і процедур відповідно до визначених пріоритетів на рівні штатів, закладів освіти тощо.

Практичний інтерес становить і досвід визнання результатів неформального й інформального навчання у країнах Європи. Як зазначено у Звіті Cedefor та Європейської комісії (Cedefor, 2017), у 30 країнах-членах Євросоюзу та Туреччині діє система визнання результатів неформального й інформального навчання чи, принаймні, розвивається. Більшість країн ЄС мають хоча б одну дієздатну систему, яка дозволяє людині отримати кваліфікацію шляхом визнання результатів неформального чи інформального навчання. Доцільно наголосити, що механізми визнання результатів неформального та інформального навчання впроваджені не в усіх секторах освіти. Такі механізми більшою мірою діють у професійній і вищій освіті. Перевірка та підтвердження результатів неформального та інформального навчання за допомогою національних рамок кваліфікацій, а також зарахування кредитів найчастіше зустрічається у закладах вищої освіти. На думку С. Бабушко (Бабушко, 2018, с. 500), ймовірна причина такого стану – у впровадженні Болонського процесу та розширенні сфер використання Європейської кредитно-трансферної системи.

Зазначимо, що низка європейських ініціатив (Європейський саміт (2000, Лісабон), прийняття Меморандуму освіти впродовж життя (2000), резолюції Європейської комісії «Створення європейського простору для освіти впродовж усього життя» (2001), Плану дій до 2025 року Комісії з кваліфікації та мобільності з метою розвитку відкритого й доступного європейського ринку праці, «Пропозицій щодо рішення Європейського парламенту і Ради про єдину рамкову концепцію для підтримки прозорості кваліфікацій і компетенцій» (2003) (Василенко, 2015), директиви Європейського парламенту і Ради ЄС про визнання професійних кваліфікацій (2005), Плану дій з навчання дорослих Європейської комісії (2007), європейських керівних принципів для визнання результатів неформального та інформального навчання Європейської Комісії та CEDEFOP (2009) (CEDEFOP), Рекомендацій Ради Європи щодо валідації неформального та інформального навчання (2012) (Council of the European Union, 2012) тощо) сприяють просуванню прогресивних ідей щодо доцільності й необхідності визнання результатів неформального та інформального навчання.

Як відомо, мета валідації полягає в отриманні доказів навчання, які потенційно можуть «обмінюватися» на подальше навчання та / або працевлаштування. Це потребує ідентифікації, документації та оцінки відповідних результатів навчання з метою використання узгодженого та прозорого стандарту. Відповідно до Рекомендацій Ради Європи, валідація

результатів неформального й інформального навчання передбачає чотири окремі етапи/фази: ідентифікацію, документування, оцінювання та сертифікацію (Roadmap for implementing a system for validation of non-formal and informal learning, с. 25; Cedefop, 2015, с. 14). Зазначені етапи/фази застосовуються в різних поєднаннях і співвідношеннях із відображенням мети кожного механізму валідації. Поділ процесу на етапи уможливорює легкість пристосування до конкретних умов; урахування різних індивідуальних потреб, розмаїття завдань при перевірці тощо (Бабушко, 2018), що забезпечує більшу гнучкість процедури визнання. З метою підтвердження формальної кваліфікації важливого значення набувають надійність і достовірність етапу оцінювання. В інших випадках, наприклад, у волонтерській роботі, більше уваги приділяється ідентифікації та документального оформлення, а не формальному оцінюванню та сертифікації. Водночас можна очікувати, що ці чотири етапи буде взято до уваги для розроблення всіх механізмів валідації (Cedefop, 2015, с. 15).

На нашу думку, не викликає сумнівів доцільність заохочення здобуття людиною додаткових знань, умінь і навичок із подальшим визнанням передусім професійних компетентностей. Це може стати відповіддю на виклики інформаційного суспільства, глобальної економіки тощо. Водночас слід наголосити, що процес валідації спрямовується на підтвердження як професійних, так й інших компетентностей, в тому числі комунікативних, міжкультурних, громадянських тощо.

У контексті зазначеного вище важливого значення набувають Рекомендації (Cedefop, 2017, с. 45), в яких обґрунтовано необхідність застосування відповідних інструментів визнання результатів неформального й інформального навчання; актуальність спільних європейських інструментів прозорості та визнання, можливої підтримки процесу використання в країнах ЄС інструментів прозорості, серед яких – Європаспорт (Europass) та Молодіжний паспорт (Youthpass) (Рекомендації Ради про визнання, 2012, с. 3), що сприяють документальному оформленню результатів навчання. Отже, серед важливих інструментів професійної ідентифікації особистості чільне місце посідає європаспорт (у складі п'яти документів). Цей документ дозволяє узагальнити інформацію про професійні та інші кваліфікації громадян і є прикладом документальної візуалізації раніше набутих кваліфікацій, та уможливорює прозорість кваліфікацій, відкритість ринків праці всередині ЄС тощо. З метою типологізації документів про навчання, що відповідають різним компетентностям і кваліфікаціям, Єврокомісією розроблено багатомовний класифікатор європейських навичок, умінь, кваліфікацій та професій (ESCO. European Skills), який сприяє визначенню й класифікації навичок, компетенцій, кваліфікацій і професій, які мають значення для європейського ринку праці, освіти та професійної підготовки.

Акцентуємо увагу на тому, що досягнення прогресу у перевірці набутих компетентностей зумовлює необхідність відокремлення формативної оцінки (виконує важливу роль у багатьох випадках

(керівництво/адміністрування, консультування, управління персоналом на підприємствах тощо) та підсумкової (Cedefop, 2017, с. 45): (а) формативні підходи в оцінюванні спрямовані на забезпечення зворотного зв'язку з процесом навчання або досвідом навчання, візуалізують сильні й слабкі сторони, забезпечують основу для особистісного розвитку, організаційного удосконалення тощо; (б) сумативні (підсумкові) підходи в оцінюванні та валідації прямо спрямовані на формалізацію й сертифікацію результатів навчання й пов'язані (й інтегровані) з установами (закладами, органами), яким надано повноваження щодо присвоєння кваліфікації. Водночас слід наголосити, що межі формувальної і підсумкової оцінки не завжди є чіткими (у деяких випадках інструменти можуть бути використані для обох цілей). В обох випадках для кожного потенційно корисного інструмента оцінювання доцільно брати до уваги такі критерії:

- обґрунтованість (інструмент має вимірювати те, що має вимірювати);
- надійність (ступінь досягнення однакових результатів кожного разу, коли кандидат оцінюється за тих самих умов);
- справедливість (ступінь, в якій рішення про оцінювання є вільним від упередженості (контекстна залежність, культура й упередження оцінювача);
- когнітивний діапазон (чи дає інструмент можливість оцінювачам оцінити широту й глибину навчання кандидата);
- придатність для цілей оцінювання (відповідність мети використання інструменту цілям оцінювання).

Важливо розрізнати методи, які спрямовані на отримання доказів (випробування та обстеження, розмовні методи, декларативні методи, спостереження, моделювання, докази, отримані з роботи), а також методи документування та подання доказів (наприклад, «живі докази», резюме, декларації та «портфелі» третіх сторін). Незважаючи на те, що ця диференціація не завжди є чіткою (розроблення портфеля може вважатися доказом певних компетенцій само по собі), вона відображає різницю між методами, які передусім мають на меті зробити видимими індивідуальні компетентності та ті, які візуалізують зібрані докази (Cedefop, 2017, с. 45). Аналіз зарубіжного досвіду визнання результатів неформального й інформального навчання (Терьохіна, 2016) дозволив визначити основні методи його здійснення: тестування, екзамени; дискусії; декларативні методи (ґрунтуються на самооцінюванні кандидатами професійних та особистісних компетентностей); співбесіди; спостереження; моделювання ситуацій; портфоліо індивідуальних освітніх досягнень тощо. Інструменти та методи перевірки мають забезпечувати ясність процедури, її точність та якомога більшу однозначність. Ці критерії покладено в основу процесу валідації та є вирішальними для формування довіри до нього.

Наголосимо, що у нормативно-правовому полі в Україні питання законодавчого регулювання неформальної й інформальної освіти, визнання результатів навчання, отриманих поза системою формальної

освіти, порушуються віднедавна. Так, статтею 18 Закону України «Про освіту» (2017) передбачено, що органи державної влади та органи місцевого самоврядування створюють умови для формальної, неформальної та інформальної освіти дорослих. У статті 8 («Види освіти») Закону викладено визначення формальної, неформальної та інформальної освіти. Відповідно до статті 34 («Кваліфікації»), результати навчання та компетентності, необхідні для присудження освітніх та/або присвоєння професійних кваліфікацій, можуть досягатися та здобуватися у системі формальної, неформальної чи інформальної освіти. Слід додати, що у 2018 р. утворено Національне агентство кваліфікацій. Питання визнання результатів неформального та інформального навчання певною мірою також регламентується законами України «Про професійний розвиток працівників» (2012), «Про зайнятість населення» (2013), затвердженням «Переліком суб'єктів підтвердження результатів неформального професійного навчання осіб за робітничими професіями» (зі змінами від 03.04.2018 р.). В останніх документах, на жаль, йдеться винятково про робітничі професії.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, визнання результатів неформального та інформального навчання в Україні має стати складовою політики освіти впродовж життя та набути законодавчого регулювання, що сприятиме позитивним змінам у професійному статусі людини впродовж життя, кар'єрному зростанню, розвитку соціальної мобільності громадян, покращенню їх добробуту та якості життя в цілому. Зважаючи на актуальність порушеної проблеми, з метою забезпечення визнання результатів неформального та інформального навчання різних категорій дорослих в Україні доцільно: розробити та запровадити національну стратегію визнання результатів неформального й інформального навчання, а також механізми ідентифікації, визнання, оцінювання та підтвердження результатів такого навчання (і, зокрема, здійсненого за програмами короткострокових навчальних курсів, семінарів, тренінгів, заходів з обміну досвідом в Україні та за кордоном, ініційованих інститутами громадянського суспільства, міжнародними та іншими організаціями); розширити перелік професій, за якими може здійснюватися визнання професійних кваліфікацій, отриманих в умовах неформальної та інформальної освіти; розробити і запровадити систему UkrESCO як інтелектуальну надбудову до чинних систем порівняння та оцінки компетентностей з метою співставлення кваліфікацій з вакансіями, формування паспорту набутих компетентностей тощо.

Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення зарубіжного досвіду обґрунтування, розроблення та впровадження механізмів визнання результатів неформального та інформального навчання.

Список використаних джерел

Бабушко, С. Р. (2018). Європейський досвід підтвердження результатів неформальної освіти. *Концептуальні засади розвитку освіти*

- дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: зб. наук. пр.; за ред. Кременя В. Г., Ничкало Н. Г. К.: Знання, 495–501.
- Василенко, О. (2015). *Визнання результатів неформального професійного навчання – пріоритетний напрям суспільно-економічного розвитку в умовах кризи ринку праці*. К. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/11409/>.
- Железов, Б. В. *Анализ политики стран – членов ОЭСР в области признания результатов неформального образования*. (2010). URL: https://iorj.hse.ru/data/2011/01/18/1208078998/Learning_Recognition.pdf
- Рекомендації Ради про визнання неформального й інформального навчання* {SWD(2012) 252, 253 остаточна редакція}. Комісія Європейського Союзу. COM (2012) 485 остаточна редакція. 2012/0234 (NLE). Брюссель, 5.9.2012 р. URL: http://ipq.org.ua/upload/files/files/06_Biblioteka/01_Normativna_baza/01_Viznznyya_neformalnogo_navchannya/01_Mignarodni_dokumenti/council_recommendations_20_dec_2012_ukr.pdf
- Терьохіна, Н. О. (2016). Валідація результатів неформальної освіти дорослих у США. *Вісник Глухівського національного педагогічного університету імені Олександра Довженка*. Серія: Педагогічні науки, 30, 57–63.
- Cedefop (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; № 104. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf.
- Cedefop (2017). *European Commission. ICF. European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*. Luxembourg: Publications Office. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/4153_en.pdf.
- Council of the European Union (2012). *Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. Official Journal of the European Union, C 398, 22.12.2012. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>.
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) ST/9009/2018/INIT OJ C 189, 4.6.2018, p. 1–13. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en.
- ESCO. *European Skills / Competences, Qualifications and Occupations*. URL: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>
- European Skills, Competences, Qualifications and Occupations*. URL: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home>
- Roadmap for implementing a system for validation of non-formal and informal learning in the former Yugoslav republic of Macedonia*. (2015) http://mrk.mk/wp-content/uploads/2015/05/VNFIL-Roadmap_engl-1.pdf

References (translated and transliterated)

- Babushko, S. R. (2018). *European experience in validating non-formal education outcomes*. *Konceptualni zasady rozvytku osvity doroslyx: svitovyj dosvid, ukrayinski realiyi i perspektyvy* : zb. nauk. pr.; za red. Kremenya V. G., Ny'chkalo N. G. K.: Znannya. 495–501. (In Ukrainian)
- Vasylenko, O. (2015). *Recognition of non-formal vocational training – a priority of socio-economic development in the labor market crisis*. K. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/11409/>. (In Ukrainian)
- Zhelezov, B. V. *Analysis of OECD member countries' policies in recognition of non-formal education outcomes*. (2010). URL: https://iorj.hse.ru/data/2011/01/18/1208078998/Learning_Recognition.pdf (in Russian)
- Council Recommendations on the Recognition of Non-Formal and Informal Learning {SWD (2012) 252, 253 final edition}. Commission of the European Union. COM (2012) 485 final revision. 2012/0234 (NLE). Brussels, 5.9.2012. URL: http://ipq.org.ua/upload/files/files/06_Biblioteka/01_Normativna_baza/01_Vi_znannya_neformalnogo_navchannya/01_Mignarodni_dokumenty/council_recommendations_20_dec_2012_ukr.pdf (In Ukrainian)
- Terokhina, N. O. (2016). Validation of the results of non-formal adult education in the United States. *Visnyk Glukhivskogo nacional'nogo pedagogichnogo universitetu imeni Oleksandra Dovzhenka. Seriya : Pedagogichni nauky*. 30, 57–63. (In Ukrainian)
- Cedefop (2015). *European guidelines for validating non-formal and informal learning*. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series; № 104. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/3073_en.pdf. (in English)
- Cedefop (2017). *European Commission. ICF. European inventory on validation of non-formal and informal learning – 2016 update. Synthesis report*. Luxembourg: Publications Office. URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/4153_en.pdf. (in English)
- Council of the European Union (2012). *Council recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning*. Official Journal of the European Union, C 398, 22.12.2012. URL: <http://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>. (in English)
- Council Recommendation of 22 May 2018 on key competences for lifelong learning (Text with EEA relevance.) ST/9009/2018/INIT OJ C 189, 4.6.2018, p. 1–13. URL: https://ec.europa.eu/education/education-in-the-eu/council-recommendation-on-key-competences-for-lifelong-learning_en. (in English)
- ESCO. *European Skills / Competences, Qualifications and Occupations*. URL: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home> (in English)
- European Skills, Competences, Qualifications and Occupations. URL: <https://ec.europa.eu/esco/portal/home> (in English)
- Roadmap for implementing a system for validation of non-formal and informal learning in the former Yugoslav republic of Macedonia. (2015). http://mrk.mk/wp-content/uploads/2015/05/VNFIL-Roadmap_angl-1.pdf (in English)

УДК 37.018.43:004

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.20-28](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.20-28)

Базелиук Олександр Васильович – кандидат педагогічних наук,
докторант Інституту професійно-технічної освіти НАПН України

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3206-2287>

E-mail: o.bazeliuk@ukr.net

ВИБІР І ВИКОРИСТАННЯ ЦИФРОВИХ ЗАСОБІВ В ОСВІТНЬОМУ ПРОЦЕСІ ЗАКЛАДІВ ПРОФЕСІЙНОЇ (ПРОФЕСІЙНО-ТЕХНІЧНОЇ) ОСВІТИ

Анотація. У статті проаналізовано проблему використання цифрових засобів в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної) освіти. Автор виходить з того, що цифрові технології і засоби надають нові освітні можливості педагогічним працівникам закладів професійної освіти, але водночас спонукають до пошуку нових підходів до реалізації завдань освітнього процесу, що неможливо здійснити без високого рівня володіння цифровими засобами та розвитку власної цифрової компетентності і культури. У процесі дослідження було визначено, що цифрова культура педагогічного працівника закладу професійної освіти є інтегральним феноменом, прояви якого можна знайти у кожному з компонентів професійної компетентності.

У статті зосереджено особливу увагу на проблемі визначення рівня використання цифрових технологій у освітньому процесі закладів професійної освіти. Автор доходить висновку, що її доцільно вирішувати із урахуванням SAMR-моделі Р. Пуентедура, яка складається із чотирьох висхідних рівнів від заміни/імітації реальних засобів до рівня створення завдань, що не мають відповідників у реальному світі. Особливо наголошено на тому, що саме відсутність аналогів у реальному світі стає найбільшою складністю у процесі розвитку цифрової культури особистості педагогічного працівника закладу професійної освіти. З огляду на те, що кількість цифрових засобів і додатків безперервно зростає, то для їх коректного і обґрунтованого вибору автор пропонує використовувати «Педагогічне колесо» А. Керрінгтона, яке створене на основі таксономії освітньої сфери Б. Блума та з урахуванням SAMR-моделі. Однак, «Педагогічне колесо», на думку автора, є допоміжним інформаційно-довідковим засобом, а не цілісною методичною системою.

Ключові слова: професійна освіта, цифровізація освіти, цифрова культура, цифрові засоби, педагогічні працівники.

Bazeliuk Oleksandr – Candidate of Pedagogical Sciences, Doctor Student at the Institute of Vocational Education and Training of the NAES of Ukraine

ORCID iD <https://orcid.org/0000-0002-3206-2287>

E-mail: o.bazeliuk@ukr.net

SELECTION AND USE OF DIGITAL TOOLS IN THE EDUCATION PROCESS OF VOCATIONAL EDUCATIONAL AND TRAINING INSTITUTIONS

Abstract. *In the article the author discusses the problem of using digital tools in the education process of vocational educational and training institutions. The author assumes that digital technologies and tools provide VET institutions teachers with new educational opportunities, but at the same time encourage teachers to search for new approaches to implement education process tasks that cannot be achieved without a high level of digital tools mastering and developing their own digital competence and culture.*

It was defined during the study that VET institution teacher's digital culture is an integral phenomenon, which can be found in each of the professional competency components.

The article focuses on the problem of defining the level of digital technologies usage in the VET institutions education process. The author concludes that this problem should be solved taking into account R. Puentedura's SAMR model, which consists of four ascending levels from substitution to redefinition, creation of new tasks, previously inconceivable. It is emphasized that the biggest difficulty in the process of VET institution teacher's digital culture development becomes the absence of analogues in the real world.

The number of digital tools and applications is constantly growing, so the author proposes to use A. Carrington's "The Padagogy Wheel", which was created to on the basis of B. Bloom's Taxonomy of Educational Objectives. and the SAMR model for their correct and reasonable selection. However, the Padagogy Wheel, according to the author, is an auxiliary information reference tool, not a holistic methodological system.

Key words: *vocational education, education digitalization, digital culture, digital tools, teachers.*

Постановка проблеми. В останні роки до наукового обігу стрімко увійшло поняття цифрової культури, яке стає показником сформованості цифрової компетентності, цифрової грамотності та невід'ємною частиною сучасного інформаційного суспільства. У педагогічній науці сформованість цифрової культури, разом із показниками цифрової компетентності та цифрової грамотності, стає своєрідним індикатором високого рівня професійної підготовки сучасного педагога. Стрімкий розвиток цифрових засобів і технологій створює для педагогічної спільноти нові можливості і нові проблеми. Сучасний освітній процес уже важко уявити без доступу до мережі Інтернет, що є основою цифрових технологій (Биков, 2011; Морзе et al., 2019, Базелюк et al., 2018). Уже звичним є використання смартфонів, планшетів, ноутбуків для вирішення різноманітних та різнопланових освітніх задач і завдань.

Фокус розробників цифрових технологій зараз зосереджений на

двох основних напрямках, а саме:

- розвиток персональної електроніки (саме персональної, а не просто мобільних електронних пристроїв);
- розвиток цифрових сервісів, які об'єднують широкий спектр пристроїв та програмних засобів у єдину віртуальну систему.

Відповідно до означених напрямів, зростаюча кількість цифрових засобів, сервісів та додатків, що з'являються майже щоденно ускладнюють педагогам створення відповідних дидактичних матеріалів та необхідного для їх використання методичної забезпечення.

Мета статті – здійснити науковий аналіз та запропонувати шляхи вирішення проблеми вибору та використання цифрових засобів в освітньому процесі закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Методологічні і концептуальні засади професійної освіти та освіти дорослих висвітлено у працях С. Гончаренка, Р. Гуревича, М. Копельчака, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, В. Радкевич та ін.. Концептуальним засадам інформатизації та цифровізації освіти присвячені роботи В. Бикова, А. Гуржія, С. Литвинової, Н. Морзе та ін.. Висвітлення широкого спектра проблем використання сучасних електронних засобів у освітньому процесі професійної освіти здійснено в роботах О. Спіріна, А. Каленського, М. Пригодія та ін.. Методологічні аспекти дистанційного професійного навчання розкриті в низці робіт Л. Петренко, С. Кравець та ін.. Використання електронних освітніх ресурсів та створення SMART-комплексів для професійної освіти розкривається в роботах О. Гуменного, А. Кононенка, Л. Липської та ін.. Водночас, залишається недослідженою проблема обґрунтування вибору та структурування цифрових засобів педагогічними працівниками закладів професійної (професійно-технічної) освіти для конкретних ситуацій або занять освітнього процесу.

Виклад основного матеріалу дослідження. Із розвитком технічного прогресу глобальний і, відповідно, вітчизняний ринки праці мають зрості потреби у висококваліфікованих робітниках, що робить їх ринками інтелектуальної робочої сили, здатними задовольнити потреби економіки у прискореному інноваційному розвитку. Активізація знанневого чинника спричинена, зокрема, посиленням ринкової конкуренції та, як наслідок, потребою у постійному процесі запровадження інновацій, що, по суті, є втіленням нових ідей персоналу на базі нових знань та інформації (Радкевич, 2012).

У свою чергу, запровадження цифрових інновацій на даному технологічному етапі у глобалізованому суспільстві вимагає від педагогічного працівника закладу професійної (професійно-технічної) освіти високого рівня володіння цифровими засобами та технологіями, які необхідно постійно удосконалювати та розвивати. Цю думку, у контексті досліджень присвячених проблемам андрагогіки, підтримує і Л. Лук'янова, яка, відзначає характерні чинники сучасного цифрового освітнього простору, а саме: усвідомлення власної причетності кожної людини до

світової спільноти з її культурними загальними і професійними тенденціями як результат процесу глобалізації; динамікою процесів і явищ навколишнього середовища, які необхідно усвідомлювати, сприймати, адаптуватись до них; суттєвими кількісними й змістовими змінами інформаційного простору, що потребують умінь самостійно здобувати й переопрацьовувати інформацію, переносити і використовувати її в нових, змінених умовах (Лук'янова, 2012).

Як відомо, цифрові технології забезпечують удосконалення освітнього процесу, дають змогу автоматизувати контроль і оцінювання навчальної успішності студентів, організовувати ефективну комунікацію студентів і викладачів, обмін досвідом, сприяють розвитку творчих здібностей студентів (Радкевич et al., 2018). Відповідно, успішне використання цифрових засобів і технологій у освітньому процесі залежить, насамперед, від розвитку цифрової культури педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти.

Структура професійної компетентності викладача професійної освіти, яка була запропонована авторами, представлена такими компонентами: інформаційний (критичне мислення), інноваційний (креативність), особистісний (комунікації), практично-діяльнісний (спільна робота). (Радкевич et al., 2018, с. 10) З огляду на таку структуру цифрова культура педагогічних працівників закладів професійної освіти визначатиметься як інтегральний феномен, прояви якого можна знайти у кожному з означених компонентів.

Підкреслимо, що для цифрового світу важливим стає особистісно-творчий (креативний) компонент, що характеризує специфічні якості його особистості та здатність до ефективної і продуктивної взаємодії з суб'єктами й об'єктами цифрового середовища, спрямовані на їх пізнання та творче перетворення. Однак реалізація його тісно пов'язана із рівнем використання цифрових технологій у освітньому процесі закладів професійної освіти. Для вирішення означеної проблеми С. Литвинова пропонує застосовувати модель SAMR (Substitution, Augmentation, Modification, Redefinition), розроблену вченим Р. Пуентедуро (Ruben Puentedura) (Литвинова, 2019; Puentedura, 2019). Дана модель складається з чотирьох висхідних рівнів.

Перший рівень – підміна (Substitution). Технології використовуються без внесення функціональних змін у процеси. С. Литвинова пояснює, що на даному рівні ІТ використовуються для виконання тих самих дій, що і раніше. Наприклад: друк тексту замість написання, заміна приладів комп'ютерними моделями або електронне тестування замість паперового. Другий рівень – накопичення (Augmentation). На цьому рівні технології вносять функціональні зміни у процес. У інтерпретації С. Литвинової – ІТ стає ефективним інструментом для виконання індивідуальних завдань, накопичення власного досвіду використання ІТ в освітніх цілях.

Третій рівень – модифікація (Modification). Технології дозволяють

здійснити значний (significant) редизайн завдань. На цьому рівні ІТ використовуються для спільного виконання навчальних завдань або освітнього проекту.

Четвертий рівень – перетворення (Redefinition). Технології дозволяють створювати нові завдання, раніше неможливі. С. Литвинова пояснює, що це – співпраця у команді, е-обмін даними. Наприклад, OneNote або Sway в Office 365, або виконання міні-проекту з природничо-математичних предметів. Учасники команди співпрацюють, для виконання конкретного завдання або вирішення проблеми; отримують зовнішню підтримку, інформацію або дані.

Таким чином, на основі аналізу запропонованих рівнів варто відзначити, що цифровими стають електронні засоби, які використовуються педагогічним працівником закладу професійної освіти на третьому та четвертому рівнях, оскільки вимагають значних змін у формуванні завдань та урахуванні нових, які досі не зустрічались, можливостей цифрових сервісів, які не мають аналогів у традиційній дидактиці та відповідників у реальному світі. Втім, найбільша практична складність для будь-якого педагога у цифровізованому освітньому процесі полягає не лише у тому, що постає необхідність розуміти характерні особливості змін, які відбуваються в освіті під впливом процесів цифрової трансформації, скільки у коректному і обґрунтованому виборі цифрових засобів для навчання. Це особливо складно з огляду на те, що процеси появи і зникнення цифрових засобів і сервісів є нормою для сучасного цифрового простору. Також важливо зважати і на кількість цифрових засобів. Наприклад, 18 вересня 2019 року за результатами 13-го щорічного опитування інструментів для навчання (Annual Learning Tools Survey) Дж. Хард (Jane Hart) представила рейтинг «Топ 200 інструментів для навчання 2019» (The Top 200 Tools for Learning 2019, 2019), який включає 200 цифрових сервісів і додатків. Одним зі шляхів вирішення цього складного завдання стало запропоноване А. Керрінгтоном «Педагогічне колесо» (рис. 1), яке було розроблене з урахуванням SAMR та на основі таксономії освітньої сфери Б. Блума. А. Керрінгтон запропонував класифікувати програмне забезпечення (у четвертій версії 126 цифрових сервісів та додатків, а у 5-й вже 188) за двома тріадами когнітивних навичок, а саме:

– навички мислення нижчого рівня (Lower order thinking skills), які інкапсуються у такій послідовності: запам'ятовування (remembering) – розуміння (understanding) – застосування (applying);

– навички мислення високого рівня (Higher order thinking skills), які розкриваються і такій послідовності: аналіз (analyzing) – оцінювання (evaluating) – створення (creating).

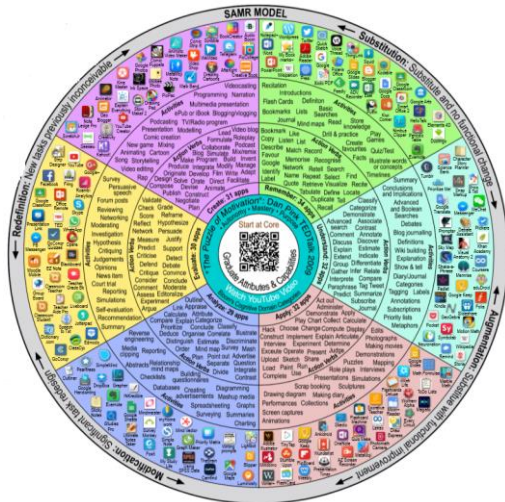


Рис. 1. «Педагогічне колесо» А. Керрінгтона (Carrington, 2016)

Кожна навичка мислення має перелік дієслів, що позначають дію в межах конкретної когнітивної навички. Наприклад, для «Запам'ятовування» (remember) позначені такі дієслова дії (action verbs) як: знаходити, вподобати, додати в обране, зауглити тощо. Крім того, запропоновані «Форми роботи» (activities). Наприклад, для сектору «Розуміння» (understanding) такими є: дебати, резюме, ведення блогу тощо. У свою чергу до кожного блоку форм роботи запропонований цифровий сервіс або програмний засіб. Наприклад, для сектору «Розуміння» запропоновані: Evernote, Twitter, Debate Champ, Story Planner тощо.

Такий підхід дозволив структурувати великий обсяг видів освітньої діяльності, форм роботи, а головне систематизувати величезну кількість програмних додатків та цифрових сервісів, і значно спростити педагогу їхній вибір у конкретній педагогічній ситуації.

Втім, не варто абсолютизувати запропоновану систему класифікації цифрових сервісів та додатків для освіти. Оскільки вона має ряд суттєвих недоліків. По-перше – можливості цифрових сервісів і додатків значно ширші і часто виникає запитання: чому додаток віднесений до однієї категорії, а не до іншої (чи не представлений у декількох). По-друге, запропонований розподіл форм роботи не завжди відповідає характеру конкретної діяльності і сам розподіл, часто, не є однозначним. Наприклад, така форма роботи як «Ведення блогу» віднесений до сегменту «Розуміння», хоча може бути віднесений і до сегменту «Застосування».

Крім того, запропоновані А. Керрінгтоном критерії відбору цифрових сервісів та додатків до «Педагогічного колеса» часто

відсортовують програми буквально, наприклад до сектору «Оцінювання» (evaluate) віднесено цифровий сервіс (соціальну мережу) Facebook, що на думку автора відповідає дієсловам дії: перевіряти (check), експериментувати (experiment), оцінювати (assess).

З огляду на зазначене вище, вважаємо, що «Педагогічне колесо» А. Керрінгтона доцільно розглядати як допоміжний інформаційно-довідковий засіб, а не як цілісну методичну систему.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, цифрові технології і засоби надають нові освітні можливості педагогічним працівникам закладів професійної освіти, але водночас спонукають до пошуку нових підходів до реалізації завдань освітнього процесу, що неможливо здійснити без високого рівня володіння цифровими засобами та розвитку власної цифрової компетентності і культури. Значна кількість цифрових сервісів і додатків стає певним стримувальним чинником у цьому процесі.

Цифрова культура педагогічного працівника закладу професійної освіти є складовою його професійної компетентності і позначається як інтегральний феномен, прояви якого можна знайти у кожному з її компонентів.

Визначення рівня використання цифрових технологій у освітньому процесі закладів професійної освіти доцільно здійснювати з урахуванням SAMR-моделі, яка складається із чотирьох висхідних рівнів від заміни/імітації реальних засобів до рівня створення завдань, що не мають відповідників у реальному світі. Саме відсутність аналогів у реальному світі стає найбільшою складністю у процесі розвитку цифрової культури особистості педагогічного працівника закладу професійної освіти.

З огляду на те, що кількість цифрових засобів та додатків безперервно зростає, для їх коректного і обґрунтованого вибору можна використовувати «Педагогічне колесо» А. Керрінгтона, яке створене на основі таксономії освітньої сфери Б. Блума та з урахуванням SAMR-моделі. Утім, «Педагогічне колесо» є допоміжним інформаційно-довідковим засобом, а не цілісною методичною системою.

Водночас невирішеними залишаються питання загальної організації цифровізованого освітнього процесу закладів професійної (професійно-технічної) освіти, забезпечення безпеки його учасників у віртуальному цифровому просторі. Також потребують розкриття різні аспекти розвитку цифрової культури педагогічних працівників закладів професійної (професійно-технічної) освіти у контексті глобалізованого цифрового простору.

Список використаних джерел

- Базелюк, О. В., Спірін, О. М., Петренко, Л. М., Каленський, А. А., & Майборода, Л. А. (2018). *Технології дистанційного професійного навчання*. Житомир: Полісся.
- Биков, В. Ю. (2011). *Технології хмарних обчислень, ІКТ-аутсорсінг та нові*

- функції ІКТ-підрозділів навчальних закладів і наукових установ. Інформаційні технології в освіті, 10, 8-23.
- Литвинова, С. Г. (2019). Моделі впровадження і оцінювання ефективності системи комп'ютерного моделювання як інноваційної освітньої ІК-технології. *Фізико-математична освіта*, 2(20), 80-88. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2019-020-2-013>
- Лук'янова, Л. Б. (2012). *Розвиток освіти дорослих в Україні: вимоги часу*. In В. Г. Кремень et al. (Eds) Педагогічна і психологічна науки в Україні. Т. 4 Неперервна професійна освіта: теорія і практика (с. 414-423). Київ: Педагогічна думка.
- Морзе, Н., Вембер, В., & Бойко, М. (2019). Використання цифрових технологій для формувального оцінювання. *Відкрите освітнє е-середовище сучасного університету*, (Спецвипуск), 202-214. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s19>
- Радкевич, В. (2012). Проблеми професійного навчання кваліфікованих робітників для потреб інноваційної економіки. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, (3), 5-10. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2012.3.5-10>
- Радкевич, В., Романова, Г., & Бородієнко, О. (2018). Концептуальні основи практико-орієнтованої підготовки викладачів професійної освіти і навчання. *Науковий вісник Інституту професійно-технічної освіти НАПН України. Професійна педагогіка*, (16), 5-13. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.5-13>.
- Carrington, A. (2016, September 3). The Padagogy Wheel. English V5. URL: https://designingoutcomes.com/assets/PadWheelV5/PW_ENG_V5.0_Android_SCREEN.pdf
- Puentedura, R. (2019). *Navigating Change: SAMR and the EdTech Quintet*. Presentation. URL: http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2019/02/NavigatingChange_SAMRAndTheEdTechQuintet.pdf
- Top 200 Tools for Learning 2019*. (2019). Results of the 13th Annual Learning Tools. *Survey published 18 September 2019*. URL: <https://www.toptools4learning.com/>

References (translated and transliterated)

- Bazeliuk, O. V., Spirin, O. M., Petrenko, L. M., Kalenskyi, A. A., & Maiboroda, L. A. (2018). Technologies of Distance Professional Learning. Zhytomyr: Polissia. (In Ukrainian)
- Bykov, V. Yu. (2011). Cloud Computing Technologies, ICT Outsourcing and New Functions of Education Institutions and Research Establishments ICT Divisions. *Informatsiini tekhnolohii v osviti*, (10), 8-23. (In Ukrainian)
- Lytvynova, S. (2019). Models of Implementation and Evaluation of the Efficiency of a Computer Modelling System as an Innovative Educational IC-Technology. *Physical and Mathematical Education*, 2(20), 80-88. <https://doi.org/10.31110/2413-1571-2019-020-2-013> (In Ukrainian)
- Lukianova, L. B. (2012). Adult Education Development in Ukraine: Time

- Requirements. In V. H. Kremen et al. (Eds) *Pedahohichna i psykholohichna nauky v Ukraini. Vol. 4 Neperervna profesiina osvita: teoriia i praktyka* (pp. 414-423). Kyiv: Pedahohichna dumka. (In Ukrainian)
- Morze, N., Vember, V., & Boiko, M. (2019). Using Digital Technologies for Formative Assessment. *Open Educational e-Environment of Modern University, (Special Edition)*, 202-214. <https://doi.org/10.28925/2414-0325.2019s19> (In Ukrainian)
- Radkevych, V. (2012). Problems of Skilled Workers' Vocational Training for the Needs of Innovation Economy. *Scientific Herald of the Institute of Vocational Education and Training of NAES of Ukraine. Vocational Pedagogy*, (3), 5-10. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2012.3.5-10> (in Ukrainian)
- Radkevych, V., Romanova, G., & Borodiyenko, O. (2018). Conceptual Foundations of Future VET Teacher's Training. *Scientific Herald of the Institute of Vocational Education and Training of NAES of Ukraine. Vocational Pedagogy*, (16), 5-13. <https://doi.org/10.32835/2223-5752.2018.16.5-13>. (in Ukrainian)
- Carrington, A. (2016, September 3). *The Padagogy Wheel. English V5*. Retrieved from:
https://designingoutcomes.com/assets/PadWheelV5/PW_ENG_V5.0_Android_SCREEN.pdf (in English)
- Puentedura, R. (2019). *Navigating Change: SAMR and the EdTech Quintet. Presentation*,
http://hippasus.com/rrpweblog/archives/2019/02/NavigatingChange_SAMRAndTheEdTechQuintet.pdf (in English)
- Top 200 Tools for Learning 2019*. (2019). Results of the 13th Annual Learning Tools Survey published 18 September 2019. URL:
<https://www.toptools4learning.com/> (in English)

УДК 347.7

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.28-38](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.28-38)

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

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-6364-7317>

E-mail: olena-vasylenko@ukr.net

GLOBAL TRENDS OF ADULT EDUCATION IN THE UNESCO'S DOCUMENTS

Abstract. *The article is devoted to the problem of global trends and directions of development in adult learning and education that are considered in UNESCO's documents. It is noted that UNESCO, as a specialized agency of the United Nations, promotes international cooperation in education, science and culture, its priorities include the achievement of quality education for all and lifelong learning, as well as the creation of an inclusive knowledge-based*

society through information and communication.

The author summarizes that UNESCO as a world international organization has a crucial significance in promoting and developing adult learning and education through adopting a number of documents, concepts and reports that define mainstream trends and development directions. The latest may be referred to the following: replacement the concept of Development of Adult Education with the Adult Learning and Education, widening by this way sphere of its implementation; defining three core learning domains in the field of ALE as: literacy and basic skills; continuing education and professional development; liberal and community education (active citizenship skills); confirming the paradigm of traditional distinction between three basic categories of learning activity: formal, non-formal and informal learning; noting, however, that there should be a distinction between purposeful informal learning and random informal learning.

It is noted in the article that the efforts of numerous UNESCO organizations are focused on specific areas that need improvement, such as: giving everyone a fair chance at education so that everyone has equal access to adult education; a significant increase in participation in adult learning and education in order to achieve equal progress in adult education and learning in different countries, etc.

Key words: the UNESCO, lifelong learning, adult education, adult learning and education, formal, non-formal and informal learning, equal participation

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

E-mail: olena-vasylenko@ukr.net

ORCID I: <https://orcid.org/0000-0002-6364-7317>

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВИТИ ДОРΟΣЛИХ У ДОКУМЕНТАХ ЮНЕСКО

Анотація. Стаття присвячена аналізу світових тенденцій та напрямів розвитку навчання та освіти дорослих, які розглянуті в документах ЮНЕСКО. Зазначається, що ЮНЕСКО, як спеціалізована установа ООН, сприяє міжнародному співробітництву в освіті, науці та культурі, його пріоритети включають досягнення якісної освіти для всіх та навчання протягом усього життя, а також створення інклюзивного суспільства знань на основі інформації та комунікації. Навчання та освіта дорослих, згідно документів ЮНЕСКО, має вирішальну роль у досягненні Цілей розвитку тисячоліття, вирішенні складних викликів, що стоять перед освітою, з огляду на зростання нерівності, демографічні та кліматичні зміни, які відбуваються в світі. Навчання та освіта дорослих збільшують соціальну згуртованість, інтеграцію та

залученість, підвищують соціальний капітал та покращують участь громадян у соціальній та громадській діяльності.

Автором наголошено, що ЮНЕСКО як світова міжнародна організація має вирішальне значення у просуванні та розвитку навчання та освіти дорослих шляхом прийняття низки документів, концепцій та звітів, що визначають основні тенденції та напрями її розвитку. До останніх відноситься: заміна концепції розвитку освіти дорослих концепцією навчання та освіти дорослих з метою розширення сфери її впровадження; визначення трьох основних напрямів навчання в галузі освіти і навчання дорослих таких як: грамотність та базові навички; неперервна освіта та професійний розвиток (професійні навички); ліберальна, популярна та громадська освіта (навички активного громадянства); підтвердження парадигми традиційного розмежування трьох основних категорій навчальної діяльності: формального, неформального та неформального навчання, зазначаючи, при тому, що слід розрізняти цілеспрямоване інформальне навчання та випадкове інформальне навчання. Зазначено, що зусилля численних організацій ЮНЕСКО спрямовані на певні напрямки, які потребують вдосконалення, такі як: надання кожному справедливого шансу на освіту, щоб кожен мав однакову можливість доступу та отримання освіти для дорослих; значне збільшення участі у навчанні та освіті для дорослих з тим, щоб досягти рівномірного прогресу в участі в освіті й навчанні дорослих у різних країнах тощо.

Ключові слова: ЮНЕСКО, навчання протягом усього життя, освіта дорослих, навчання та освіта дорослих, формальне, неформальне та неофіційне навчання, рівна участь

Introduction, articulation of the problem. Education is a fundamental human right, a precious public good and an indispensable tool in building peaceful, sustainable and fairer societies, as it is considered in the UNESCO's «Fourth Global Report on Adult Learning and Education» (2019) (Fourth Global Report on Adult Learning and Education: leave no one behind: participation, equity and inclusion, 2019). However, the educational challenges nowadays are complex and include the rise of inequalities, demographic and climate change, the world is also changing drastically and quickly. Therefore there is an actual need to adapt and enhance adults' skills to not leave them behind. This challenge is a core of the UNESCO's documents, in particular «Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action» developed in 2015, which sets out a new vision for education for the next fifteen years (Education 2030, 2015). Adult learning and education (ALE), as UNESCO's documents very clearly shows, has a crucial role to play in achieving this goal.

The UNESCO (United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) as a specialized agency of the United Nations (UN) contributes to promoting international collaboration in education, sciences, and culture. Among the other aims, the priorities of the organization include attaining quality

Education For All, lifelong learning, and building inclusive knowledge societies through information and communication. Lifelong learning is considered as the «ongoing, voluntary, and self-motivated pursuit of knowledge for either personal or professional reasons» (Department of Education and Science, 2000). Therefore, it not only enhances social inclusion, active citizenship, and personal development, but also self-sustainability, as well as competitiveness and employability. One of the constituents of these global movements, aiming to meet the learning needs of all children, youth and adults, is adult education and learning.

Answering the mentioned world challenges and looking ahead, UNESCO stresses the need to increase national investment in ALE, reduce participation costs, raise awareness of benefits and improve data collection and monitoring, particularly for disadvantaged groups. In addition, UNESCO can make ALE a key lever in empowering and enabling adults, as learners, workers, parents, and active citizens. It urged all governments and the international community to join efforts and take action to ensure that no one adult – no matter who they are, where they live or what challenges they face – is left behind (Fourth Global Report on Adult Learning and Education: leave no one behind: participation, equity and inclusion, 2019). For these purposes UNESCO has analyzed and developed the current global trends in adult learning and education.

Analysis of recent publications. Nowadays the problems of lifelong learning as well as adult education and learning are actively developed by foreign and Ukrainian researchers including UNESCO's activity and documents. Significant contribution to the development of theoretical foundations of lifelong and adult learning was made by A. Tough, D. Aspin, Kolb, P. Jarvis, S. Merriam, R. Caffarella, C. Whyte, R. Dave, J. Livingston, S. Zmeyer, V. Onushkin and others. Many Ukrainian scholars study various aspects of adult learning among them: V. Vovk, V. Davydov, T. Desyatov, I. Zyzun, L. Lukianova, N. Nichkalo, O. Ohienko and others.

Thus, *the aim of this publication* is to highlight and analyze contemporary trends and development directions in the education in the world such as adult and continuing education, literacy and basic skills, non-formal education and others; to review the reflection of these issues in the recent UNESCO's documents and the organization's contribution to the implementation of the mentioned spheres.

Research findings. In 2015 the United Nations' General Assembly adopted Resolution «2030 Agenda for Sustainable Development» and its 17 Sustainable Development Goals (SDGs) with the resounding message: «Leave no one behind». The SDGs must, in other words, be addressed in a sensitively holistic way if they are to fulfill their potential to transform the lives of the most vulnerable and excluded people on the planet (Transforming our world, 2015).

Key global education goals in the 2030 Sustainable Development Agenda have been defined as quality education and the promotion of lifelong learning opportunities for all. The Agenda enjoined Member States to «ensure

inclusive and equitable quality education and promote lifelong learning opportunities for all» through Sustainable Development Goal 4 (Transforming our world, 2015).

Adult learning and education has a crucial role to play in this, supporting the achievement of not only SDG 4 but also a range of other goals, including those on climate change, poverty, health and wellbeing, gender equality, decent work and economic growth, and sustainable cities and communities. The message of this report is that, while this potential is widely recognized, adult learning and education remains low on the agenda of most Member States – participation is patchy, progress inadequate and investment insufficient. Unless we change direction, we will, quite simply, not meet the stretching targets of SDG 4. And if it is not achieved the goal on education, the other SDGs will be placed in jeopardy (Transforming our world, 2015, p. 17).

Summarizing the development of adult learning and education in the world, the «Third Global Report on Adult Learning and Education» (GRALE 3) published by the UNESCO Institute for Lifelong Learning in 2016, showed that ALE produces significant benefits across a range of policy areas (Third Global Report, 2016). Countries reported a positive impact on health and well-being, employment and the labour market, and social, civic and community life. Adult learning and education led to improved health behaviours and attitudes, higher life expectancy and a reduction in lifestyle diseases, with a commensurate reduction in health care costs, the report found. It also highlighted the significant benefits of investment in adult education for individuals in the labour market, for employers and for the economy more generally. Also it showed how adult learning and education increases social cohesion, integration and inclusion, boosts social capital and improves participation in social, civic and community activities. These benefits are significant but, as this report shows, they are unevenly distributed (Third Global Report, 2016).

Nevertheless, the «Fourth Global Report on Adult Learning and Education» (GRALE 4) in 2019 stated that the educational challenges the world faces are complex and drastic (Fourth Global Report on Adult Learning and Education: leave no one behind: participation, equity and inclusion, 2019). So, the efforts of UNESCO organizations are aimed at some directions that need to be improved. They are following.

1. *Giving everyone a fair chance.* The focus of UNESCO's documents therefore, is equity. It is obvious that not everyone has the same opportunity to access and benefit from adult learning and education. Not everyone has the same chance to get a decent job, develop their competences and capabilities, improve their lives or contribute to the communities in which they live and work. If things continue as they are – and without a significant sea change in political outlook there is every chance they will – the benefits of adult learning will continue to coalesce around the better off and most advantaged in society, reinforcing and even intensifying existing inequalities, rather than helping the least advantaged individuals and communities.

The ability to learn new skills, refresh our knowledge has growing

resonance in the twenty-first century. As the International Labour Organization (ILO) made clear in its recent report on the future of work, the way in which we make our livings is changing dramatically, to the extent that in many countries people now speak of a «fourth industrial revolution», characterized by automation, digitization, the growth of platform employment and the application of artificial intelligence (Global Commission, 2019). These developments render old skills obsolete while creating demand for new and different skills, and ALE can play a central role – as the ILO report acknowledges – in ensuring that all are able to seize the opportunities that arise.

In some countries, demographic change is another key imperative, obliging adults already in the workforce to fill a larger proportion of the jobs of the future, and requiring them to learn new skills and update existing ones. Increased mobility, population displacement and changing patterns of consumption and production are also factors. It is more and more accepted that such shifts, and the growing complexity and uncertainty of modern life and work, demand a population that is adaptable, resilient and, perhaps above all, sensitized to learning, and a system of lifelong learning that both fosters and embodies these qualities by providing opportunities for adults to learn throughout life (Global Commission, 2019).

2. *Participation matters.* As the «2030 Agenda for Sustainable Development» recognized: «All people, irrespective of sex, age, race, ethnicity, and persons with disabilities, migrants, indigenous peoples, children and youth, especially those in vulnerable situations, should have access to lifelong learning opportunities that help them acquire the knowledge and skills needed to exploit opportunities and to participate fully in society» (Transforming our world, 2015, p. 25).

Targets 4.3, 4.4, 4.6 and 4.7, part of SDG 4 on education, focus specifically on the SDG commitment to participation in adult learning and education. Target 4.3 aims to «ensure equal access for all men and women to affordable, quality technical, vocational and tertiary education, including university». The main indicator (4.3.1) sets out to measure the «participation rate of youth, and adults in formal and non-formal education and training in the previous 12 months, by sex». Target 4.4 focuses on youth and adult skills for employment, decent work and entrepreneurship, with global indicator 4.4.1 focusing on the measurement and monitoring of digital skills. Target 4.6 concerns improvements in literacy and numeracy, so that «all youth and a substantial proportion of adults, both men and women, achieve literacy and numeracy», with the corresponding indicator being the «percentage of the population in a given age group achieving at least a fixed level of proficiency in functional (a) literacy and (b) numeracy skills, by sex». Importantly, Target 4.7 aims to «ensure all learners acquire knowledge and skills needed to support sustainable development» (Transforming our world, 2015, p. 17).

Equity is a major focus for the SDGs: one target (4.5) is devoted to gender equality in education, while SDG 10 commits Member States to reducing inequalities in general. Equity needs to be understood across a variety

of dimensions, including gender, socio-economic status, dis/ability and location. Furthermore, in a period marked by intense demographic change in many regions, age is also an important dimension of equity. The UNESCO's most recent «Global Education Monitoring Report», a flagship monitoring publication to assess progress towards inclusive educational goals, emphasized the role of adult education and learning in supporting refugees, displaced people and migrants, but also noted that these vulnerable groups may face additional barriers to participation in opportunities for development (Fourth Global Report, p. 143–157).

As noted above, participation in adult learning also has a direct impact on other Sustainable Development Goals. It contributes to SDG 8, on decent work and economic growth, for example. The ILO's Global Commission on the Future of Work called for the formal recognition of a universal entitlement to lifelong learning and the effective establishment of a lifelong learning system so that people can benefit from new technologies and new roles (Global Commission 2019). UNESCO's Research shows that ALE generally promotes employability and can be targeted successfully at those most in need.

The UNESCO's Research GRALE 4 explores participation in adult learning and education from the perspective of equity and inclusion and tracks progress in adult learning and education against the «Belém Framework for Action», adopted in 2009. The monitoring finds that two-thirds of countries reported global progress in ALE policy since 2015, while 30% reported no change, with progress seeming particularly weak in Asia and the Pacific. Five countries (3%) reported regression, including four so-called «fragile» states. Three quarters of countries reported improvements in governance, with 50% also reporting progress in stakeholder participation. However, only 28% of countries reported that ALE spending as a proportion of public education had increased since 2015, with 17% reporting a decrease and 41% reporting no progress. Low-income states were the most likely to report a decline in public spending on ALE (35%). More positively, 75% of countries reported major improvements in ALE quality since 2015, with the highest rates of progress reported in Latin America and sub-Saharan Africa (Fourth Global Report, 2019, p. 34-36).

Progress in participation in ALE was uneven, the survey indicated. More than half of countries (57%) reported an increase in ALE participation rates, with 28% reporting no change and 9% reporting a decrease. However, only 103 of 152 countries (67%) responded that ALE participation rates were based on actual figures. More than a third (37%) reported not knowing the ALE participation rates of minority groups, migrants and refugees. Among those countries that reported ALE participation rates based on actual figures, 25% reported participation at between 5% and 10%; 20% at 20 – 50%; and 15% had participation rates higher than 50%. Around 29% reported participation rates below 5%. In a range of countries, ALE provision had decreased for vulnerable groups such as adults with disabilities and residents in remote or rural areas (Fourth Global Report, 2019, p. 48).

As UNESCO's surveys demonstrated, participation in ALE also has clear and measurable benefits for health and well-being and on participants' attitudes towards their community, as well as their willingness to take civic action, which in turn can help contribute to meeting such challenges as climate change and responsible consumption. In order to deliver these effects in a sustainable way, participation in adult education needs to be both higher and more equitable. Increasing insights and common understanding on access and participation in ALE are therefore fundamental in enabling us to know how to act to promote the Sustainable Development Goals.

Monitoring on participation, bears out and amplifies two of the main messages of the report: first, that disadvantaged, vulnerable and excluded populations tend to do by far the worst when it comes to participation in ALE; and, second, that we simply do not know enough about participation, particularly in low-income countries and for marginalized and excluded groups.

3. *A new vision of adult learning and education.* UNESCO stresses a new vision of adult learning and education that is reflected in the last decade organization's documents. It is following.

Firstly, UNESCO Member States' decision to replace the 1976 Recommendation on the Development of Adult Education with the 2015 Recommendation on Adult Learning and Education (RALE) reflects a new vision of ALE and its importance in meeting contemporary educational, cultural, political, social and economic challenges (Recommendation on Adult Learning and Education, p. 6). In many countries, the boundaries of youth and adulthood are shifting; it therefore proposes that «adult» denote all those who engage in adult learning and education, even if they have not reached the legal age of maturity. This is the case particularly in Latin America and the Caribbean, where youth and adult learning and education (YALE) continues to be the most commonly used classification, rather than ALE. Similarly, many countries in the Asia and Pacific region view ALE policy and youth education policy as closely linked, even though some of them have independent policy statements on youth education and skill development (UIL. CONFINTEA VI, 2017, p. 21). It is, therefore, not always advisable to make a sharp distinction between the education of youth and adult learning and education.

Secondly, RALE contains far-reaching suggestions for how the field should be defined, and groups ALE into three core learning domains:

- 1) literacy and basic skills;
- 2) continuing education and professional development (vocational skills);
- 3) and liberal, popular and community education (active citizenship skills) (Recommendation on Adult Learning and Education).

These three RALE learning fields will be referred to herein as «the RALE typology». RALE identifies key components of a national policy framework that are deemed necessary in order for adult learning and education to more fully contribute to the revitalization of learning in private, community and economic life in ways that would equip people with the capabilities to take

control of their destinies. To address participation, inclusion and equity, Member States are urged to combat discrimination, give special attention to the learning needs of vulnerable groups and to better address learners' needs and minimize barriers to participation. RALE, building on the 2009 Belém Framework for Action, specifically recommends that countries address the following areas of action: policy; governance; financing; participation; inclusion and equity; and quality (Recommendation on Adult Learning).

Thirdly, in contrast to the Belém Framework for Action, which was silent on the matter, RALE recognizes the value and relevance of information and communication technologies (ICTs) for ALE, which are seen as holding great potential for improving access by adults to a variety of learning opportunities, resulting in greater equity and inclusion. It notes that ICTs offer various innovative possibilities for realizing lifelong learning, reducing the dependence on traditional formal structures of education and permitting individualized learning. Through mobile devices, electronic networking, social media and online courses, adult learners can access learning opportunities anytime and anywhere. Information and communication technologies also have considerable capacity for facilitating access to education for people with disabilities, permitting their fuller integration into society, as well as for other marginalized or disadvantaged groups (Recommendation on Adult Learning and Education).

Thus, a comparison of the UNESCO 1976 and 2015 Recommendations reveals the far-reaching changes that have occurred in the understanding of adult education. At the centre is a shift from a narrow preoccupation with adult education to a much broader understanding of the field, in which learning has become as central to the discussion as education.

4. *Three basic categories of adult learning.* The new ALE paradigm confirmed by the latest UNESCO's documents is consistent with the traditional distinction between three basic categories of setting in which purposeful learning activity takes place: formal, non-formal and informal. This distinction was introduced by The Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) in 1996 and European Commission in 2000. However the RALE notes the importance of a distinction that can be made between purposeful informal learning and what is known as incidental or random informal learning (Recommendation on Adult Learning and Education).

Formal learning takes place in an education or training institution that is a part of the formal education system of a country; it is structured (in terms of learning objectives, learning time or learning support) and leads to certification.

Non-formal learning, on the other hand, is provided outside regular programmes of the formal educational system. It is typically offered in the form of short courses, workshops or seminars, and may happen in the workplace, in community centres or through the activities of civil society organizations and groups. Non-formal learning is intentional from the learner's perspective; it typically does not lead to certification but it is structured in terms of learning objectives, learning time or learning support.

Purposeful informal learning includes forms of learning that are intentional or deliberate but are not institutionalized. It may include learning activities that occur in the family, workplace, community and daily life on a self-directed, family-directed or socially directed basis. Incidental or random learning refers to forms of learning that are not organized or designed to bring about learning.

Incidental or random learning may occur as a by-product of day-to-day activities. While incidental learning falls outside the public policy sphere and is not usually addressed in statistics on participation in adult learning and education, it cannot be ignored. As G. Dohmen reminds, informal or everyday learning, whether positive or negative, forms the very core of lifelong learning. Accepting this premise, the focus falls on the nature and structure of everyday experiences and their consequences for a person's learning processes, ways of thinking and competencies (Dohmen, 1996).

While recognition, validation and accreditation (RVA) has received considerable attention, in both scholarly and policy literature, its implementation often remains problematic. So, building on the triad, a new typology of adult learning and education fields intended to capture the full range of ALE has been introduced by «Recommendation on Adult Learning and Education» (Recommendation on Adult).

Participation in formal, non-formal and informal as well as incidental learning has demonstrable power to contribute to the Sustainable Development Goals. In the new broadened context of adult learning and education, Member States are faced with difficult policy decisions about: an appropriate balance between public funding for formal, non-formal and purposeful informal learning activities, an appropriate accreditation of non-formal and informal learning activities in the formal system the role of investment in new learning technologies in an overall national ALE strategy, and the consequences of such decisions on inclusion and equity.

Conclusion. Thus it may be summarized that UNESCO as a world international organization has a crucial significance in promoting and developing adult learning and education through adopting a number of documents, concepts and reports, that define mainstream trends and development directions. The latest may be referred to the following: replacement the concept of Development of Adult Education with the Adult Learning and Education, widening by this way sphere of its implementation; defining three core learning domains in the field of ALE as: literacy and basic skills; continuing education and professional development (vocational skills); and liberal, popular and community education (active citizenship skills); confirming the paradigm of traditional distinction between three basic categories of learning activity: formal, non-formal and informal learning, noting that a distinction can be made between purposeful informal learning and incidental or random informal learning.

Considering educational challenges that the world faces, the efforts of UNESCO organizations are aimed at some directions that need to be improved such as: giving everyone a fair chance to education, that everyone has the

same opportunity to access and benefit from adult learning and education; and greatly increasing participation in adult learning and education to obtain even progress in participation in ALE in the countries. So, UNESCO provides an up-to-date summary of the latest data, demonstrating where the gaps are, analyzing policy and practice, and highlighting what we do not know about participation in ALE and why this matters, proposing effective ways of solution.

Bibliography

- Department of Education and Science. Learning for Life: Paper on Adult Education (2000). Dublin: Stationery Office. Retrieved from URL : <https://files.eric.ed.gov/fulltext/ED471201.pdf>
- Dohmen G. Lifelong learning: Guidelines for a modern education policy (1996). Bonn, Federal Ministry of Education and Science.
- Education 2030. Incheon Declaration and Framework for Action (2015). UNESCO, UIL. Retrieved from http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/education-2030-incheon-framework-for-action-implementation-of-sdg4-2016-en_2.pdf
- Fourth Global Report on Adult Learning and Education: leave no one behind: participation, equity and inclusion (2019). UNESCO, UIL. Hamburg, 200 p.
- Fourth Global Report on Adult learning and Education: Monitoring survey. Hamburg, UIL. Retrieved from URL : <http://uil.unesco.org/l/doc/adult-education/grale-4/survey-data/grale-4-survey-print-version.pdf>.
- Global Commission on the future of work: Work for a brighter future (2019). Geneva, ILO. Retrieved from: https://www.ilo.org/wcmsp5/groups/public/dgreports/cabinet/documents/publication/wcms_662410.
- Recommendation on Adult Learning and Education. UIL. 65 p. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245119>
- Third Global Report on Adult Learning and Education: The impact of adult learning and education on health and well-being; employment and the labour market; and social, civic and community life (2016). Hamburg, UNESCO, UIL. Retrieved from <https://reliefweb.int/sites/reliefweb.int/files/resources/grale-3.pdf>.
- Transforming our world: the 2030 Agenda for Sustainable Development (2015). UN, 41 p. Retrieved from: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/development-agenda/>
- UIL. CONFINTEA VI: Mid-term review 2017. The status of adult learning and education in Asia and the Pacific. Hamburg, UIL. Retrieved from <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000259722>

УДК 374.7 (37.013.31:374.72)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.39-48](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.39-48)

Вовк Мирослава Петрівна – доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник, завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9109-9194>

Email: miravovk79@gmail.com

Ходакієвська Сніжана Володимирівна – молодший науковий співробітник відділу змісту і технологій педагогічної освіти Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

Email: hsv1987@rambler.ru

ТЕХНОЛОГІЇ НАВЧАННЯ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ФОРМАЛЬНОЇ І НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Анотація. У статті уточнено сутність поняття «технологія навчання дорослих» та узагальнено досвід українських науковців у напрямі теоретичного обґрунтування і впровадження сучасних технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. Виявлено, що технологія навчання вирізняється з-поміж інших форм організації освітнього процесу в умовах формальної і неформальної освіти системністю, алгоритмом реалізації, що підпорядковано вирішенню конкретного, передбачає добір найбільш ефективних форм і методів, що застосовуються на кожному конкретному етапі за забезпечують якісне опанування матеріалу, формування чи розвиток здатностей, компетентностей тощо. У процесі реалізації технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти доцільно спроектувати етапи їх реалізації (етапи діагностики (психолого-андрагогічної) суб'єкта навчання; планування, вибір (розробка) оптимальної технології; технологічний; експертно-оціночний; корекційний). З-поміж провідних умов упровадження технологій навчання у сфері освіти дорослих необхідно забезпечувати такі: організаційні; змістово-процесуальні; соціально-психологічні. В умовах інтенсивного розвитку освіти дорослих назріла потреба розроблення і упровадження технологій навчання, які на основі виявлення специфіки організації навчання в умовах формальної і неформальної освіти дозволять інтенсифікувати процес особистісного і професійного розвитку дорослих з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії, потреб, запитів тощо. Значні напрацювання в цьому аспекті має ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України, співробітники якого розробляють і упроваджують технології навчання дорослих різного типу (комунікативні, тренінгові, дистанційні тощо).

Ключові слова: навчання дорослих, технологія навчання,

формальна освіта, неформальна освіта, технологізація, інновація, педагогічна освіта, освіта дорослих.

Vovk Miroslava – Doctor of Pedagogical Sciences, Senior Researcher, Head of Content and Technology Department of Pedagogical Education of Ivan Ziazyun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9109-9194>

Email: miravovk79@gmail.com

Khodakivska Snizhana – Junior Researcher at the Department of Content and Technologies of Pedagogical Education of Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

Email: hsv1987@rambler.ru

ADULT LEARNING TECHNOLOGIES IN THE CONDITIONS OF FORMAL AND NON-FORMAL EDUCATION

Abstract. *The article clarifies the essence of the «technology of adult learning» concept and generalizes the experience of the Ukrainian scientists in the theoretical grounding and implementation of adult learning modern technologies under formal and non-formal education. It is revealed that a learning technology differs from other forms of the educational process organization under formal and non-formal education by systematic, algorithm implementation, which is subordinated to the solution of the specific task and involves to use the most effective forms and methods at each stage to ensure the quality mastery of the material, the formation or development of abilities, competences, etc. In the process of implementation the learning technologies under formal and non-formal education it is advisable to design the stages of their implementation (stages of diagnostics (psychological-andragogical) of the education subject; planning, selection (development) of optimal technology; technological; expert-evaluation; corrective). Among the leading conditions for the introduction of adult learning technologies are the following: organizational; informative – procedural; socio-psychological. Currently, under the intensive development of adult education, there is an urgent need to develop and implement the adult learning technologies based on the identification of the specific of training organization under formal and non-formal education that enable to intensify the process of adults personal and professional development taking into account the individual educational trajectory, needs and requirements etc. The Ivan Ziaziun IPAE of the NAES of Ukraine has considerable experience in this aspect whose staff develops and implements various types of adult learning technologies (communicative, training, distance learning, etc.).*

Key words: *adult learning, learning technology, formal education, non-formal education, technologization, innovation, pedagogical education, adult*

education.

Постановка проблеми, її актуальність. Згідно з «Маніфестом освіти дорослих в XXI столітті» Європейської асоціації освіти дорослих (ЕАЕА) актуально визначено місію освіти дорослих у світі: «Навчання дорослих може допомогти змінити життя і трансформувати суспільство – це право людини і загального блага. На сьогодні європейська стратегія політики навчання дорослих реалізується на рівні національних координаторів – держав-членів (Manifesto for Adult Learning in the 21st Century European Association for The education of adults, 2018). Одним із важливих напрямів навчання дорослих, що становить стратегічний вектор утвердження у прогресивних країнах освіти дорослих як цілісної системи, є продукування і впровадження технологій навчання, що становить сучасну тенденцію навчання упродовж життя.

Тенденція технологізації навчання слугує підтвердженням конструктивних змін у європейському освітньому середовищі, що зумовлено інтенсифікацією набуття життєвих і професійних навичок різних категорій дорослих, необхідністю оптимізації термінів і змісту навчання у зв'язку зі зміною фаху, пошуку нових видів діяльності особистістю, що прагне змінити індивідуальну траєкторію життя. У сфері педагогічної освіти і освіти дорослих суб'єктом педагогічної дії виступає доросла особистість, яка має конкретні запити, належить до певної соціальної групи. Відповідно її навчання, професійний і особистісний розвиток передбачає гнучкість формального і неформального навчання, створення можливостей для організації інформальної освіти, адаптивність до освітнього процесу, застосування спектру технологій навчання дорослих, які враховують специфіку дорослої людини, її спрямованість, досвід, цінності.

Технологізація навчання дорослих має охоплювати усі форми освіти – формальну, неформальну та інформальну, що становить необхідну умову розвитку освіти дорослих, створення навчально-методичних ресурсів навчання різних категорій дорослого населення. Моделюючи і впроваджуючи технології навчання в освітню практику підготовки та перепідготовки різних фахівців, у процес набуття життєвих навичок, педагогічний персонал з навчання дорослих повинен мати стійкі мотиви щодо їх використання, адаптації відомих та створення авторських технологій, володіти спектром фахових компетентностей (дослідницьких, творчих, проєктувальних, комунікативних тощо), що дозволить ефективно впроваджувати технології навчання в умовах формальної і неформальної освіти.

Технологізація формальної і неформальної освіти дозволяє інтенсифікувати процес набуття життєвих навичок, збагачувати професійний досвід на основі чітко спланованої, організованої стратегії навчання, яка переважно спрямована на конкретну мету – розвиток чітко визначених умінь, здатностей, зміну професійних чи особистісних соціальних ролей особистості дорослого. Слушною є думка Л. Лук'янової

(Лук'янова, Аніщенко, Сігаєва, Зінченко, Баніт, & Дорошенко, 2013), яка зауважує, що «... удосконалення процесу навчання дорослих стає центральним пунктом реалізації сучасних реформ. Проте цей процес має нині слабе методичне й дидактичне забезпечення. Насамперед це виявляється у суттєвому дефіциті ефективних технологій навчання, поєднаних з психолого-педагогічним забезпеченням навчального процесу та орієнтованих на дорослу аудиторію».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Упродовж останніх десятиліть українські вчені спрямовують дослідницький пошук на науковий аналіз проблем технологізації навчання дорослих, на виявлення можливостей підвищення ефективності навчання різних категорій дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. З-поміж досліджень проблем освіти дорослих найбільше наукове зацікавлення викликали питання обґрунтування концептуальних засад розвитку освіти дорослих в Україні (В. Кремень, С. Гончаренко, В. Луговий, Л. Лук'янова, Н. Ничкало та ін.), вивчення зарубіжного досвіду організації навчання дорослих (Н. Авшенюк, Л. Дяченко, О. Огієнко, Н. Пазюра, О. Пехота, Н. Постригач та ін.), теоретичного аналізу сучасних педагогічних технологій (О. Аніщенко, Н. Яковець, С. Сисоева та ін.), дослідження технологій навчання у педагогічній освіті (О. Дубасенюк, Н. Гузій, М. Гриньова, О. Кучерявий, О. Семенов, Г. Сотська, Л. Хомич та ін.), розроблення і впровадження технологій у процесі організації освіти дорослих, у післядипломній педагогічній освіті (Т. Сорочан, В. Сидоренко та ін.). Однак вважаємо, що виникла потреба у цілісному представленні напрацювань українських науковців щодо теоретичного обґрунтування і практичного втілення в освітній практиці технологій навчання дорослих.

Мета статті – уточнити сутність поняття «технологія навчання дорослих» і узагальнити досвід українських науковців у напрямі теоретичного обґрунтування і впровадження сучасних технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У сучасному науковому дискурсі наявне одночасне використання понять «освітня технологія», «педагогічна технологія», «технологія навчання». На нашу думку, у галузі освіти дорослих найбільш доцільним є використання поняття «технологія навчання». За визначенням ЮНЕСКО (1970), технологія навчання – це в загальному розумінні системний метод створення, застосування й визначення всього процесу навчання і засвоєння знань із урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, який ставить своїм завданням оптимізацію освіти (Гончаренко, 1997). У найбільш поширених дефініціях технологій навчання акцентується увага на логічній упорядкованості структурних елементів, послідовності її реалізації в освітньому процесі. Водночас достатньо часто дослідники розглядають це поняття з позиції проектування на конкретну дисципліну з урахуванням специфіки структурування змісту, добору форм і методів педагогом-предметником у межах дисципліни, яку він викладає. Так, у

наукових джерелах наявні тлумачення поняття «технологія навчання» як: певного порядку, логічності і послідовності викладу змісту навчання відповідно до поставленої мети, повною мірою алгоритмізація спільної діяльності вчителя і учнів у процесі навчання, узгодженість їхніх дій і взаємин і водночас як шлях освоєння конкретного навчального матеріалу (поняття) в межах відповідного предмета, теми, питання та обраної технології (Назарова, 1997, с. 21-27), як використання комплексу сучасних технічних засобів навчання в освіті (Чернишова, Гузій, Ляхоцький, 2014, с. 176); як галузі застосування системи наукових принципів до програмування навчання й використання їх у навчальній практиці з орієнтацією на детальні цілі навчання, які допускають їх оцінювання (Гончаренко, 1997, с. 331); як феномену, що є важливою складовою історії людства, формою вираження інтелекту, сфокусованого на вирішення важливих проблем буття, синтезом розуму й здібностей людини (Дичківська, 2012, с. 64).

Технологія навчання вирізняється з-поміж інших форм організації освітнього процесу в умовах формальної і неформальної освіти системністю, алгоритмом реалізації, що підпорядковано вирішенню конкретного завдання (сформулювати певну якість, збагатити знання, удосконалити уміння, набути чи розвинути певну компетентність), передбачає добір найбільш ефективних форм і методів, що застосовуються на кожному конкретному етапі за забезпечують якісне опанування матеріалу, формування чи розвиток здатностей, компетентностей тощо. Про системність технології навчання свідчать її структурні складові: методологічні орієнтири (принципи і закономірності), зміст навчання, спектр форм і методів, що в сукупності підпорядковані конкретній цілі навчання.

На основі аналізу праць з проблем структури технології, етапів їх реалізації (О. Аніщенко (2013) С. Змейов (2002), С. Сисоева та ін.) можна констатувати, що технологія навчання має універсальну структуру, яка передбачає концептуальну, змістову, процесуальну, професійну складові. Важливими є діяльність педагога з управління навчально-виховним процесом, діагностика педагогічного процесу. О. Аніщенко (Лук'янова, Аніщенко, Сігаєва, Зінченко, Баніт, & Дорошенко, 2013, с. 52) визначила етапи проектування і впровадження технологій навчання дорослих з урахуванням специфіки дорослих учнів, вимог до їх реалізації, наповнення складових технологічного процесу, специфіки їх використання в освітній практиці: 1) етап діагностики (психолого-андрагогічної) суб'єкта навчання, визначення його культурно-освітніх потреб, соціально-психологічних, пізнавальних особливостей тощо; 2) планування, вибір (розробка) оптимальної технології із урахуванням індивідуальності дорослих учнів, їх освітньо-культурних потреб; 3) безпосередня підготовка до впровадження вибраної технології навчання; 4) технологічний, що передбачає власне впровадження технології навчання; 5) експертно-оцінний, який дозволяє оцінити результат упровадження технології навчання дорослих і всієї виконаної роботи; 6) корекційний (внесення змін у зміст, засоби, форми,

методи навчання, оцінювання його результатів тощо).

Підтвердження доцільності й ефективності впровадження технологій навчання у сфері освіти дорослих має здійснюватися з урахуванням відповідних умов, з-поміж яких С. Сисоева визначає: *організаційні; змістово-процесуальні; соціально-психологічні* (Сисоева, 2002, с. 90-91). Особливу увагу дослідниця приділяє гуманістичній спрямованості навчання, демократизації освіти, органічному зв'язку освіти з національною культурою тощо.

Специфікою використання технологій навчання у сфері формальної і неформальної освіти є врахування основоположних принципів їх реалізації, що, на переконання А. Мітіної, пов'язано з тим, що у системі освіти дорослих відбуваються інтенсивні процеси розроблення нових моделей навчання, створення інноваційних педагогічних технологій, які потім активно впроваджуються в різні ланцюжки освітньої системи (Митина, 2004). Відповідно на основі студіювання праць учених О. Аніщенко «Технології навчання дорослих», Л. Лук'янової (2010, с. 119-124), Т. Сорочан «Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах», доцільним у контексті використання технологій навчання дорослих є опертя на такі принципи, як: пріоритет самостійного навчання; принцип спільної діяльності; індивідуалізація, системність, контекстність навчання; принципи актуалізації результатів навчання, елективності навчання, принцип розвитку освітніх потреб, усвідомленості навчання.

За результатами теоретичного аналізу проблеми використання технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти нами було вивчено досвід розроблення і впровадження технологій навчання у сфері дорослих, у сфері педагогічної освіти як її складової. На особливу дослідницьку увагу заслуговує досвід теоретичного обґрунтування, змістового розроблення та процесуального використання технологій навчання дорослих, авторами яких є науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. Узагальнено досвід науковців у напрямі удосконалення технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти.

Здійснивши синхронічний і діахронічний аналіз тренінгових технологій у сфері освіти дорослих, Л. Лук'янова розробила поетапність, процесуальну складову їх реалізації в сучасних умовах з урахуванням актуальних вимог до їх використання в умовах формальної і неформальної освіти. Дослідниця наголошує, що загалом тренінгова діяльність здійснюється через застосування певних навчальних методів і прийомів, що уможлиблює засвоєння навчального змісту учнями, формування в них професійних умінь і навичок, встановлює взаємозв'язок й активізує досвід (Лук'янова, Аніщенко, Сігаєва, Зінченко, Баніт, & Дорошенко, 2013).

Структуру, процедуру конструювання й практичної реалізації технологій навчання дорослих схарактеризувала О. Аніщенко, яка обґрунтувала типологію технологій навчання дорослих на основі

студіювання праць українських і зарубіжних дослідників. З-поміж основних технологій найбільш доцільними дослідниця визначає такі: 1) структурно-логічні (задані) технології навчання; 2) комп'ютерні технології; 3) тренінгові технології; 4) дистанційні навчальні технології (Лук'янова, Аніщенко, Сігаєва, Зінченко, Баніт, & Дорошенко, 2013).

Проблема використання потенціалу інформаційних технологій у процесі підготовки педагогічного персоналу висвітлена науковцями Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України у контексті проблеми підготовки майбутніх учителів (Огієнко, Калюжна, Красильник, Мільто, Радченко, Гончарук, Годлевська, & Вінник, 2013). Дослідники акцентують увагу на тому, що «у сучасних умовах інформатизації освіти розширюється й оновлюється освітянський діапазон, створюються принципово нові можливості для створення інформаційно-технологічного забезпечення професійної підготовки вчителів у вищій педагогічній школі, які б стимулювали вчителів до підвищення кваліфікації й професійного самовдосконалення протягом всього життя, виступали професійним супроводженням їх творчого потенціалу» (Там само).

Важливим досягненням науковців інституції є врахування сучасних вимог щодо оптимізації професійного розвитку педагогічного персоналу, чому сприяє впровадження технологій професійного розвитку педагогів як особливої категорії дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. Учені теоретично спроектували та апробували авторські технології професійного розвитку педагогів в умовах формального і неформального навчання (Вовк, Сотська, Філіпчук, Грищенко, Соломаха, Султанова, Гомеля, 2019). З-поміж найбільш ефективних технологій відзначимо такі:

- технологія розвитку професійної компетентності викладачів-дослідників (С. Соломаха), метою якої є розкриття педагогічного потенціалу інноваційних освітніх технологій, а також формування у викладачів-дослідників навичок ефективного їх використання у навчально-виховній діяльності;

- технологія розвитку мовнокомунікативної компетентності викладачів-дослідників в умовах формального навчання (М. Вовк), мета якої розвивати здатності усного і письмового спілкування рідною мовою з використанням форм, видів, мовних засобів наукового стилю у професійному середовищі, можливостей наукової фахової української мови для презентації дослідницької позиції у фаховому науково-професійному дискурсі.

- технологія творчого використання досвіду науково-педагогічних шкіл у неформальній освіті педагогів (Ю. Грищенко), мета якої організація формальної і неформальної освіти викладачів закладів вищої освіти та викладачів-дослідників, визначальними ознаками якої є особистісний і професійний розвиток, а результатом – готовність викладачів закладів вищої освіти та викладачів-дослідників до використання ідей вітчизняних науково-педагогічних шкіл у професійній діяльності.

- технологія використання засобів музейної педагогіки у

неформальній освіті педагогічного персоналу (Н. Філіпчук), метою якої є збагачення змісту, удосконалення методів музейної педагогіки в умовах неформальної освіти на основі досвіду вітчизняних музеїв культурологічного, мистецтвознавчого спрямування.

– технологія формування полікультурної компетентності викладачів закладів вищої освіти (Л. Султанова), мета якої – формування і розвиток полікультурної компетентності педагогічного персоналу як єдності особистісних якостей, професійних компетентностей, що уможлиблює успішність професійної діяльності в умовах полікультурного суспільства.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, у науковому дискурсі сучасної педагогічної науки відбувається процес постійного дослідницького пошуку щодо обґрунтування сутності поняття «технологія навчання» щодо доцільності використання у сфері освіти дорослих з урахуванням сучасних тенденції її розвитку. Виявлено, що технологія навчання вирізняється з-поміж інших форм організації освітнього процесу в умовах формальної і неформальної освіти системністю, алгоритмом реалізації, передбачає добір найбільш ефективних форм і методів, що застосовуються на кожному конкретному етапі та забезпечують якісне опанування матеріалу, формування чи розвиток здатностей, компетентностей тощо.

Нині в умовах інтенсивного розвитку освіти дорослих назріла потреба розроблення і впровадження технологій навчання дорослих, які на основі виявлення специфіки організації навчання в умовах формальної і неформальної освіти дозволять інтенсифікувати процес особистісного і професійного розвитку дорослих з урахуванням індивідуальної освітньої траєкторії, потреб, запитів тощо. Значні напрацювання в цьому аспекті має ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України, співробітники якого розробляють і впроваджують технології навчання дорослих різного типу (комунікативні, тренінгові, дистанційні тощо).

Перспективою подальших дослідницьких пошуків є моніторинг розроблення і впровадження технологій професійного розвитку педагогів в умовах формального і неформального навчання.

Список використаних джерел

- Аніщенко, О. В. (2014). Технології навчання дорослих. *Вища освіта України: теоретичний та науково-методичний часопис*. К.; Кіровоград. 3 (54). 363-366.
- Вовк, М. П., Сотська, Г. І., Філіпчук, Н. О., Грищенко, Ю. В., Соломаха, С. О., Султанова, Л. Ю., Гомеля, Н. С. (2019). *Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти*. – Київ: Талком.
- Гончаренко, С. У. (1997). *Український педагогічний словник*. Київ: Либідь.
- Дичківська, І. М. (2012). *Інноваційні педагогічні технології (2-ге вид.)*. Київ: Академвидав.
- Змеєв, С. И. (2002). *Технология образования взрослых (Серия – Высшее*

- образование). Москва: ИЦ «Академия».
- Лук'янова, Л. Б. (2010). Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, проблеми*. Київ – Вінниця: ТОВ фірма «Планер». 23, 119-124.
- Лук'янова, Л. Б., Аніщенко, О. В., Сігаєва, Л. Є, Зінченко, С. В., Баніт, О. В., Дорошенко, Н. І. (2013). *Сучасні технології освіти дорослих*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Митина, А. М. (2004). *Дополнительное образование взрослых за рубежом: концептуальное становление и развитие*. – М.: Наука.
- Назарова, Т.С. (1997). Педагогические технологии: новый этап революции. *Педагогика*, 3, 21-27.
- Огієнко, О. І. (Ред.), Калюжна, Т. Г., Красильник, Ю. С., Мільто, Л. О., Радченко, Ю. Л., Гончарук, Т. О., Годлевська, К. В., & Вінник Н. І. (2013). *Підготовка сучасного вчителя: інформаційно-технологічне забезпечення*. Кіровоград: Імекс-ЛТД.
- Сисоєва, С. О. *Педагогічні технології визначення, структура, проблеми впровадження*. URL: archive.nbuv.gov.ua/portal/soc.../Sysoyeva.pdf. – Мова укр.
- Сисоєва, С. О. (2002). Педагогічні технології: структурно-функціональний аналіз. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання у підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*. Київ-Вінниця: ДОВ Вінниця. Ч. 1, 90-91.
- Сорочан, Т. М., Рудіна, О. М. *Розвиток професіоналізму педагогічних працівників у системі післядипломної педагогічної освіти на андрагогічних засадах*. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=10969624765774942855&hl=en&oi=scholar>
- Чернишова, Є. Р. (Ред.), Гузій, Н. В., Ляхоцький, В. П. (2014). *Термінологічний словник з основ підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів післядипломної педагогічної освіти*. Київ: ДВНЗ «Університет менеджменту освіти».
- Manifesto for Adult Learning in the 21st Century European Association for The education of adults* (2018). Взято з <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/02/manifesto.pdf>

References (translated and transliterated)

- Anishchenko, O. V. Adult learning technologies. *Vy'shha osvita Ukrainy*: *teorety'chny'j ta naukovo-metody'chny'j chasopys*. K.; Kirovograd. 3 (54). 363-366. (in Ukrainian).
- Vovk, M. P., Sotskaya, G. I., Filipchuk, N. O., Grishchenko, Y. V., Solomakha, S. O., Sultanova, L. Y., Gomel, N. S. (2019). *Teachers' professional development technologies in formal and non-formal education*. Kyiv: Talcom (in Ukrainian).
- Goncharenko, S. U. (1997). *Ukrainian Pedagogical Dictionary*. Kyiv: Libid (in

- Ukrainian].
- Dychkivska, I. M. (2012). *Innovatsiini pedahohichni tekhnolohii (2-he vyd.) [Innovative pedagogical technologies]*. Kyiv: Academic [in Ukrainian].
- Zmeev, S. I. (2002). *Tekhnolohiya obrazovanyia vzroslukh [Adult Education Technology]*. (Series – Higher Education). Moscow: IC «Academy» (in Russian)].
- Lukyanova, L. B. (2010). *Osnovopolozhni pryntsypy andrahohichnoi modeli navchannia: optymalni umovy vykorystannia [Fundamental principles of the andragogical model of learning: optimal conditions of use]*. Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, problems (Issue 23, pp. 119-124). Kyiv – Vinnytsia: Planer LLC (in Ukrainian).
- Lukyanova, L. B., Anishchenko, O. V., Sigaeva, L. E., Zinchenko, S. V., Banit, O. V., Doroshenko, N. I. (2013). *Suchasni tekhnolohii osvity doroslykh [Modern technologies of adult education]*. Kirovograd: Imex-LTD (in Ukrainian).
- Mitina, A. M. (2004). *Dopolnytelnoe obrazovanye vzroslukh za rubezhom: kontseptualnoe stanovlenye y razvytye [Further education of adults abroad: conceptual formation and development]*. – M.: Science (in Russian).
- Nazarova, T. S. (1997). Pedahohycheskye tekhnolohyy: novui etap revoliutsyy [Pedagogical technology: a new stage in the revolution]. *Pedagogy*, 3, 21-27 (in Ukrainian).
- Ogienko, O. I. (Ed.), Kalyuzhnaya, T.G., Krasilnyk, Y.S., Milto, L.O., Radchenko, Y.L., Goncharuk, T.O., Godlevskaya, K.V., & Vinnik, N.I. (2013). *Modern teacher training: IT support*. Kirovograd: Imex-LTD (in Ukrainian).
- Sisoeva, S. O. *Pedagogical technologies of definition, structure, problems of implementation*. URL: archive.nbuv.gov.ua/portal/soc.../Sysoyeva.pdf (in Ukrainian).
- Sisoeva, S. O. (2002). Pedagogical technologies: structural and functional analysis]. *Modern information technologies and innovative teaching methods in training specialists: methodology, theory, experience, problems* (Part 1, pp. 90-91). Kyiv-Vinnytsia: DOV Vinnytsia (in Ukrainian).
- Sorochan, T. M, Rudina, O.M. *Development of professionalism of pedagogical workers in the system of postgraduate pedagogical education on andragogical grounds*. URL: <https://scholar.google.com/scholar?cluster=10969624765774942855&hl=en&oi=scholar> (in Ukrainian).
- Chernyshov, E. R. (Ed.), Guziy, N. V., Lyakhotsky, V. P. (2014). *Terminological dictionary on the basics of training scientific and scientific-pedagogical staff of postgraduate pedagogical education*. Kyiv: State University of Management Education (in Ukrainian).
- Manifesto for Adult Learning in the 21st Century* European Association for The education of adults (2018). Retrieved from <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/02/manifesto.pdf> (in Ukrainian).

УДК [37-069](477)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.49-56](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.49-56)

Філіпчук Наталія Олександрівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник, докторант Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1023-923X>

E-mail: vpee2011@ukr.net

ПРІОРИТЕТИ РОЗВИТКУ СУЧАСНОЇ МУЗЕЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ В УКРАЇНІ У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ВПРОДОВЖ ЖИТТЯ

Анотація. Зазначено, що сучасний музейний простір, що вибудований на основі принципів науковості, історизму, культуровідповідності, значно розширює пізнавальні можливості навчальних освітніх програм різного рівня, спрямованих на отримання нових знань, на формування особистості, здатної до критичного мислення, з активною громадянською позицією. Наголошено на важливості ролі музейних закладів, покликаних сприяти розв'язанню стратегічного завдання – творення української національної ідентичності. Наголошено, що музейні матеріали для педагога, учня, студента містять широку палітру культурно-історичних, морально-етичних, духовних, соціально-політичних, естетичних цінностей, ідей, поглядів, що акумулюються в життєтворчості видатних українців, представлених багатьма генераціями національних діячів у сферах науки, мистецтва, політики і державного будівництва, літератури. З'ясовано, що сучасна політична, соціальна, духовна, безпекова ситуація актуалізує впровадження цінностей української ідентичності, єдиної ідеологічної концепції утвердження національної ідеї. До таких дій спонукає необхідність реалізації положень багатьох нормативних, законодавчих документів. Сучасні музеї повинні мати спільну філософію діяльності – виховання громадянськості й патріотизму, формування національної свідомості, державної і особистої гідності, пізнання культурної спадщини, надбань науки, розвиток критичного мислення, творчих здібностей, громадянської активної позиції. Обґрунтовано, що узейна педагогіка має оптимальні можливості для формування у молоді таких необхідних якостей, як критичність, активність, креативність.

Ключові слова: музейна педагогіка, музей, національна ідея, національна ідентичність, громадянськість, сучасний музейний простір, пріоритети музейної педагогіки.

Filipchuk Natalia – candidate of pedagogical sciences, senior researcher, doctoral student of Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-1023-923X>

E-mail: vpee2011@ukr.net

PRIORITIES OF THE DEVELOPMENT OF MODERN MUSEUM PEDAGOGY IN UKRAINE IN THE CONTEXT OF LIFELONG EDUCATION

Abstract. *There has been determined that the modern museum space, built on the scientific principles, historicism, cultural correspondence, significantly expands the cognitive possibilities of various levels educational programs, aimed at acquiring new knowledge, forming a person capable to critical thinking, with an active civic position. It is proved that nowadays museum institutions play a special role in realizing the strategic task of creating Ukrainian national identity. Accordingly, the museum materials for a teacher, pupil, student contain a wide range of cultural, historical, moral, ethical, spiritual, socio-political, aesthetic values, ideas, views that are accumulated in the life creation of outstanding Ukrainians, represented by many generations of national figures in the fields of science, politics and state-building, literature. It was found that the current political, social, spiritual, security, international situation leads to the introduction of values of Ukrainian identity, to assert a common ideological concept of the national idea. Such approaches prompt the need to implement the provisions of many regulatory and legislative documents. Modern museums should have a common philosophy of activity - education of citizenship and patriotism, formation of national consciousness, state and personal dignity, knowledge of cultural heritage, heritage of science, development of critical thinking, creative abilities and active civic participation. Museum pedagogy has the optimal opportunities for formation among young people such necessary qualities as criticality, activity, creativity, taking into account personal-emotional perception.*

Key words: *museum pedagogy, museum, national idea, national identity, citizenship, modern museum space, priorities of museum pedagogy.*

Постановка проблеми, її актуальність. Стале соціокультурне середовище є вічно затребуваним імперативом, оскільки від нього залежить не лише успіх у навчально-виховній діяльності, але й суспільно-державний прогрес. Між школою, іншими освітніми інститутами й соціокультурним середовищем має відбуватися взаємозв'язок, діалог, взаємозбагачення, долаючи замкненість, локальну функціональність. Освітнє середовище ніяким чином не може обмежуватися лише окресленими формально-відомчими межами. Для успішного формування ключових компетентностей людини, адекватних вимогам часу, необхідно розширювати освітній простір шляхом залучення до нього як формальних, так і неформальних суспільних одиниць. Синергія зусиль, інтеграція освітніх і культурних інституцій уможливіє творення більш сприятливих умов для інтелектуального, гуманного, духовного, громадянського розвитку особистості, удосконалюючи засоби, технології, зміст і методичку навчально-виховного процесу. Тому виховна, дидактична, інформаційно-

пізнавальна, професійна функції отримують нові можливості завдяки розширенню й удосконаленню освітнього середовища. Отже, вихід закладів освіти поза власні межі – у музеї, театри, філармонії, бібліотеки, творчі майстерні, наукові лабораторії, мистецькі заклади і колективи та до інших креативно-творчих інституцій, є актуальним, затребуваним процесом.

Подібні підходи, згідно з якими доступ до культури стає стрижневим напрямом і визначальним пріоритетом для провідних освітніх систем, мають активно впроваджуватися в сучасну українську освітню модель. Музейна та освітня політика не просто утримують і культивують, об'єднавши зусилля, таке значимо-суспільне явище, як музейна педагогіка, вони здатні і зобов'язані виробляти нові стратегії пізнання світу (передусім національного (!)), більш ефективні навчально-виховні технології, удосконалюючи методики формування й розвитку історичної, естетичної, морально-етичної культури дітей, молоді та дорослих.

В умовах сьогодення особливо важливого значення набуває необхідність об'єднання потенціалів закладів освіти і музейних установ для інтелектуального гуманного, громадянського й професійного розвитку Людини. Ця інтеграційна модель, що передусім асоціюється з сутністю музейної педагогіки, посідає дедалі більш вагоме місце в освітньо-культурній ніші суспільства. Адже, з одного боку, через матеріально-технічну неспроможність, лише 1/10 частина музейних експонатів на даний час є доступними для відвідувачів. Решта, абсолютна більшість музейних предметів з Державного музейного фонду, перебувають поза увагою і можливістю їх публічного сприйняття. З іншого боку – історія і культура українського народу, які впродовж століть зазнавали жорстоких утисків, переслідувань, фальшування, брехні й замовчування, потребують більш інтенсивного процесу самопізнання постколоніальної і пост-геноцидної нації.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У сучасних публікаціях науковці висвітлюють різноаспектний потенціал музейних інституцій в історичній ретроспективі (Валенкевич, 2015; Гайда, 2016; Цибко, 2011 та ін.); можливості використання засобів музейної педагогіки у розвитку особистості (Грищенко, 2016; Дробна, 2011; Черничко, 2014 та ін.). Окремі праці присвячено висвітленню специфіки музейної андрагогіки (Аніщенко, Іванова, Прийма, 2017; Куцаєва Т.; Матвійчук О. та ін.). Водночас можна констатувати фрагментарність досліджень щодо пріоритетів розвитку музейної педагогіки з урахуванням сучасних реформаційних змін в освіті, що зумовило вибір теми публікації.

Мета статті – виявити та узагальнити пріоритети розвитку музейної педагогіки в Україні в сучасних соціокультурних умовах на основі використання методів теоретичного аналізу і узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Соціальні умови, суспільно-державні затребуваності, особистісні вмотивованості будуть формувати запит, коли музейна педагогіка дедалі більше зміцнюватиме свої позиції серед гуманітарних субдисциплін, роблячи навчально-

виховний процес змістовнішим, емоційно привабливішим. Її функції і дидактичні можливості добре вписуються в норми сучасних європейських еталонних рамок компетентностей. Важко уявляються в європейському освітньому просторі процеси формування культурних, соціальних і громадянських компетентностей без активного, науково й дидактично обґрунтованого використання музейних ресурсів. Адже навіть досконало написані підручники, розроблені сучасні навчальні програми не завжди містять необхідний матеріал та інформацію.

Зазначимо, що потенціал різнопрофільних і багатотематичних музеїв уможлиблює досягнення значно кращого результату при вивченні та засвоєнні тем від природничого, технократичного напрямів до історично-культурного, літературного, мистецького. Суто суб'єктивна проблема полягає в тому, що, по-перше, варто переконати громадську і професійну (педагогічну) спільноту про значний раціональний та ірраціональний потенціал музейництва, який би став ефективним засобом на шляху (затребуваного часом) сучасних реформацій у сфері освіти. Тому, згідно європейських і світових практик, музей перетворився на таку прикладну інституцію, коли відвідувачі (учень, студент, учитель, викладач, науковець) отримують ґрунтовні знання шляхом «занурення» у розмаїття тем – від глобалізму, світових катаклізмів, фундаментальних досягнень Людського розуму і талантів, епохальних явищ історичного розвитку націй і народів, до вузькопрофесійних сфер, світоглядних орієнтацій тощо.

Для України, яка пережила тривалий історичний період бездержавності та попри все має добрі традиції в розвитку музейної справи, музеї є вагомим, дуже креативним і творчим доповненням до ресурсного (навчально-виховного, дослідницького) потенціалу освіти. У контексті освітніх реформ нагального вирішення потребує завдання щодо створення політико-правових, організаційно-педагогічних умов доступу до культури. Громадянськість, патріотичність, національна ідентичність, українськість, європейськість – якісні характеристики, цінності, які слід виховувати й утверджувати в свідомості, переконаннях, поведінкових нормах суспільства. Чимало законодавчих актів, указів Президента України спрямовані на реалізацію цих завдань, упровадження ціннісних орієнтирів у зміст навчальних і виховних програм. У цьому контексті особливо важливого значення набуває використання у педагогічній практиці виховного (державотворчого, націєтворчого, професійного, громадянського, естетичного, морального) потенціалу більшості музеїв. Цілий ряд музеїв різних профілів (історичні, літературні, краєзнавчі, мистецькі, музичні), художні галереї і виставки містять багато нової інформації про видатних особистостей України, які були і залишаються гідним прикладом для наслідування сучасного і майбутніх поколінь.

На нашу думку, музейні експонати, предмети, матеріали сприяють вихованню дітей, молоді та дорослих на засадах україноцентризму, загальнолюдськості – ціннісних принципів, що визначають стратегію формування нації. Часто, пізнаючи у багатоаспектному вимірі ту чи іншу

знакову постать, усвідомлюємо, наскільки необхідними є сутнісній дидактичні технології, що опираються на приклади життєдіяльності тих чи інших особистостей. Підтвердженням актуальності цього підходу слугують приклади, які впродовж останнього десятиліття мали місце на рівні освітньої, культурної політики держави. Прикро, але фактом залишається те, що серед наслідків, зумовлених зміною політичної кон'юнктури, завжди була зміна ціннісних ідеалів.

Крізь призму життєдіяльності тієї чи іншої особистості, яка представляє певний історичний період розвитку, пізнається не просто своєрідність конкретної суспільної доби, але й формується відповідне емоційно-ціннісне ставлення до Людини, народу, країни, культури, духовних сенсів. На прикладах життя славетних українців пишеться жива історія нації і держави, виховується почуття особистої, національної гідності й гордості, патріотизм, формується україноцентричний світогляд. Навіть окремі сторінки творчості, життєві епізоди можуть закладати у процес виховання нації значний потенціал продуктивного впливу. Так, у Музично-меморіальному музеї Соломії Крушельницької (м. Львів) у 2018 р. була представлена експозиція, приурочена до події дев'яностолітньої давності (1928 р.) – велике концертне турне видатної співачки містами США і Канади. Коротка життєва мить творчості. Без сумніву, кожен, осмислюючи світопочуттєві горизонти великої майстрині оперної сцени, може досягнути національно-духовне багатство у пізнавальному, естетично-виховному, історичному та інших контекстах.

Акцентуємо увагу на доцільності пошуку для педагогіки, культури, історії тих граней, що передусім характеризують національно-державницьке буття народу, його свідомість, культуру світогляду, ціннісні орієнтири. І коли саме під таким кутом поглядів і ставлень дається оцінка ролі Соломії Крушельницької в історії українства, аналізується модель «Крушельницька – Україна – Світ», то народжуються дещо інші міркування, підходи, ідеї. Відчутним стає «борг» народу і держави перед пам'яттю знакових співвітчизників, що своїм талантом і служінню Україні творили національну славу в світовому просторі. Завдяки таким Особистостям Світ пізнавав і знав Україну, оскільки саме завдяки діалогу культур він виживає і морально здатен прогресувати. Культура як цінність є візитівкою кожної нації, її обличчям. Втрата культурності – деградація народності. Тому «золотий фонд» українського народу має не тільки оберігатися, але й всіляко пошановуватися, стаючи опертям для націє-творчості, зміцнення державності.

Концепція мистецької освіти України має ввібрати в себе творчість, естетичні й етичні ідеї, націо-державотворчі потенціали, цінності й талант великих українців сущих в Україні і поза межами материзни. Адже народ, який зумів за всю свою історію сотворити понад 800 тисяч творів пісенної культури, що вдвічі більше, ніж мають усі країни ЄС, не може виховуватися на чужих цінностях, забувши про свої. Тому історія «відкриття Америки» Соломією Крушельницькою є підтвердженням

«конвертованості» української національної культури за кордоном, її універсальності й загальнолюдськості, глибокої традиції і народності. В умовах бездержавності Крушельницька гідно представляла Україну через українську пісню, високий талант оперної співачки. Європа, Південна і Північна Америка були зачаровані її сильним й елегантним співом.

Музей створює інтелектуально-духовний простір, який наділений значно більшими можливостями сформувати цілісну картину професійної, духовної, етичної, ментальної характеристики особистості, аніж простір навчального закладу. Тому часто об'єднавши зусилля педагогів і музейників, можна оптимально розкрити, вивіши дидактично правильне місце в навчально-виховному процесі. Для суспільства, яке продовжує жити в умовах гострої соціально-економічної і гуманітарної кризи, а тим паче війни, конфліктів, маючи розбіжність поглядів і оцінок щодо багатьох історичних явищ, конче потрібні об'єднуючі ідеали.

Музейний простір значно розширює й збагачує інтелектуальний потенціал людини, пізнавально-виховний потенціал культури, освіти тощо. Передусім можна констатувати, що можливість проведення в музейних установах різнотипових уроків, лекцій, презентацій, публічних заходів, у яких беруть активну участь відвідувачі (педагоги, учні, студенти, батьки, громадські і професійні діячі), підвищує рівень навчально-виховного процесу, удосконалює через неформальні форми і методи якості сприйняття заданої теми. По-друге, посилюється емоційно-почуттєва й мотиваційна сфера, критичне мислення, активна позиція у ставленні до «когось» чи «чогось». По-третє, у музейно-педагогічному процесі важливо, щоби кількість, особливо якість, новизна музейних предметів, експонати та експозиції містили багатшу за змістом і формами інформацію, аніж та, що є в наявності школи, коледжу, гімназії чи іншого закладу. По-четверте, результати, успіх у досягненні певних дидактичних, виховних, дослідницько-пізнавальних цілей залежатимуть не тільки від якісних характеристик музейних експонатів, підібраних відповідно мети і поставлених завдань. Тут особлива роль також належить якості культурно-освітніх аспектів музейної комунікації. Тому оптимальний доступ до культурно-історичного матеріалу, ефект педагогічної дії і взаємодії, діалогічність процесу, нарешті, вмотивованість і зацікавленість проблемою та предметом вивчення, розгляду, визначається, насамперед, рівнем педагогічно-психологічної культури музеєзнавців і культурологічною, психологічною підготовкою вчителя, вихователя, викладача. По-п'яте, варто визнати як об'єктивну реальність, що в музеєзнавстві завжди відображається вплив (політичний, ідеологічний, культурно-історичний, ментальний, соціальний), а тому часто одні й ті ж самі факти, явища, події, особистості оцінюються й трактуються по-різному, містять полярні виміри.

Закономірно, що музейна педагогіка не може знаходитися осторонь зазначених вище впливів. Її функціональний зміст є взаємозалежним від суспільних процесів, освітніх, культурних і політичних стратегій держави в конкретному історичному періоді. Суспільні й

цивілізаційні, національні й глобальні запити, інтереси Людини потребують адекватної реакції музейників і педагогів, які мають безперервно навчатись й удосконалюватись, духовно, інтелектуально, морально. Оскільки, як писав філософ, психолог Т. Карлейль, все пильнується і діяльно твориться, бо немає предмету, що знаходиться в бездіяльності (Карлейль, 1906).

Висновки. Отже, не тільки нинішня політична, соціальна, духовна, безпекова, міжнародна ситуація актуалізує плекання цінностей української ідентичності, ствердження єдиної ідеологічної концепції щодо впровадження національної ідеї. До таких підходів спонукає необхідність реалізації положень багатьох нормативних, законодавчих документів, зокрема Конституції України, а також рішень державного рівня щодо агресії Росії. По-друге, значущість ознайомлення з музейними матеріалами такого змісту українознавства полягає в тому, що національна культура, історична національна пам'ять, рідна (державна) мова і тоді, і зараз розглядаються як вищі духовні цінності нації, без яких немислима націєдержавотворчість, консолідація народу, розвиток громадянського суспільства.

По-третє, поява на загальноукраїнському, регіональному чи місцевому рівнях подібних музейних розвідок-експозицій становить далеко не відомчий інтерес. Очевидно, що вмотивований інтерес властивий як музейним установам, так і закладам освіти (школа, гімназія, коледж, інститут, університет, академія). Адже культурна й освітня інституція за метою, завданнями своєї діяльності мають спільну філософію — виховання громадянськості й патріотизму, формування національної свідомості, державної і особистої гідності, пізнання культурної спадщини, надбань науки, розвиток критичного мислення, творчих здібностей, громадянської активної позиції. Саме тому музейні розробки, матеріали пошуково-дослідницького характеру – унікальний навчально-виховний і науково-творчий потенціал для удосконалення освітнього процесу. По-четверте, музейна педагогіка володіє оптимальними можливостями для формування у молоді таких необхідних якостей, як критичність, активність, креативність, зважаючи на особистісно-емоційне сприйняття.

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо розроблення технологічних засад використання потенціалу музейної педагогіки у сфері педагогічної освіти та освіти дорослих.

Список використаних джерел

- Валенкевич, О. В. (2015). *Становлення та розвиток музейної педагогіки*. Проблеми освіти: науково-методичний збірник. Інститут інноваційних технологій і змісту освіти МОН України. 85. 48-52.
- Гайда, Л. А. (2016). Музейна педагогіка як навчальна дисципліна. *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодні, перспективи*. Матеріали Четвертої науково-практичної конференції (27–28 вересня 2016 р.). Національний Києво-Печерський історико-культурний заповідник. 35-38.
- Грищенко, Ю. В. (2016). Популяризація спадщини видатних українських

- педагогів-музикантів засобами музейної педагогіки. *Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи*. Матеріали Четвертої науково-практичної конференції (27–28 вересня 2016 р.). 43-44.
- Дробна, Н. (2011). Технології музейної педагогіки. Директор школи. (Шкільний світ). 9. 24-25.
- Карлейль, Т. (1906) Этика жизни. Трудиться и не унывать! Перев. Е. Синерукой. [Електронний ресурс]. URL: http://az.lib.ru/k/karlejlx_t/text_0040.shtml
- Прийма С. М., Іванова Н. М., Аніщенко О. В. (2017). Музейна педагогіка: потенціал для розвитку неформальної освіти на Мелітопольщині. *Педагогічна майстерність як система професійних і мистецьких компетентностей : зб. матеріалів XIV Міжнар. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О. П. Рудницької* [гол. ред.: Г. І. Сотська]. К. : Талком, 8 (12), 243-245.
- Цибко, С. (2011) Музейна педагогіка в навчально-виховному процесі. *Директор школи*. 3. 91-93.
- Черничко, А. (2014) Унікальна методика музейної педагогіки. *Сучасна школа України*. 12. 67-87.

References (translated and transliterated)

- Valenkevych, O. V. (2015) Establishment and development of museum pedagogy. *Problemy osvity: naukovo-metodichni zbirk. Instytut innovacijnyh tehnologij i zmistu osvity MON Ukrainy. 85. 48-52.* (in Ukrainian)
- Gajda, L. A. (2016) Museum pedagogy as a teaching discipline. *Muzejna pedagogika – problemy, sгодennya, perspektvy. Materialy Chetvertoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi (27–28 veresnya, 2016).* 35-38. (in Ukrainian)
- Gryshhenko, Y. V. (2016) Promoting the Heritage of Prominent Ukrainian Music Teachers by Museum Pedagogy. *Muzejna pedagogika – problemy, sгодennya, perspektvy. Materialy Chetvertoyi naukovo-praktychnoyi konferenciyi (27–28 veresnya 2016 r.).* 43-44. (in Ukrainian)
- Drobna, N. (2011) Technologies of museum pedagogy. *Dyrekto'r shkoly. (Shkilnyj svit).* 9. 24-25. (in Ukrainian)
- Karleyl, T. (1906) Etika zhizni. Truditsya i ne unyvati! Perev. E. Sinerukoy. [Elektronnyy resurs]. URL: http://az.lib.ru/k/karlejlx_t/text_0040.shtml (in Russian)
- Pryima, S., Ivanova N. Anishchenko, O. (2017). Museum pedagogy: potential for development of non-formal education in Melitopol. *Pedagogichna maysternlst yak sistema profeslynih I mistetskih kompetentnostey : zb. materlallv XIV Mlzhnar. pedagogichno-mistetskih chitan pam'yatl prof. O. P. RudnitskoYi* [gol. red.: G.I. Sotskaj]. K. : Talkom, 8 (12), 243-245. (in Ukrainian)
- Cybko, S. (2011) Museum pedagogy in the educational process. *Dyrekto'r shkoly*. 3, 91-93. (in Ukrainian)
- Chernychko, A. (2014) Unique methodology of museum pedagogy. *Suchasna shkola Ukrainy*. 12. 67-87. (in Ukrainian)

РОЗДІЛ II

ТРАДИЦІЇ ТА ІННОВАЦІЇ В ОСВІТІ РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛИХ

УДК 378.011

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.57-66](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.57-66)

Галдецька Ірина Григорівна – кандидат юридичних наук, доцент
завідувач кафедри іноземних мов Національної академії внутрішніх справ

ORCID ID : <https://orcid.org/0000-0003-3400-4539>

E-mail: igaldetska@ukr.net

РОЗВИТОК НАВИЧОК ПЕДАГОГІЧНОГО СПІЛКУВАННЯ ВИКЛАДАЧА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ СИСТЕМИ МІНІСТЕРСТВА ВНУТРІШНІХ СПРАВ УКРАЇНИ

Анотація. У статті досліджуються особливості педагогічного спілкування у вищому навчальному закладі системи Міністерства внутрішніх справ України (МВС України), яке сприяє адаптації молодого викладача до педагогічної діяльності, розглядаються можливості формування навичок педагогічного спілкування шляхом відповідного тренінгу, що включає в себе вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою і технологією педагогічної комунікації на основі відпрацювання в заданих педагогічних ситуаціях. Педагогічне спілкування розглядається як професійне спілкування викладача зі студентами на занятті і поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату, завдяки якому створюється сприятлива атмосфера для позитивних змін особистості викладача, розвитку особистості студента, оволодіння ним знаннями й уміннями, необхідними для становлення майбутнього фахівця.

Звертається увага на необхідність розвитку культури спілкування та мовної культури викладача ЗВО, використання ефективних засобів формування комунікабельності. Для викладача ЗВО мовна культура є невід'ємним елементом його педагогічного спілкування, а мова – робочим інструментом викладача, засобом повідомлення навчальної інформації, засобом емоційного впливу, засобом навчання і виховання в цілому та формування мовної культури студентів. Зазначається, що педагогічний вплив викладачів на курсантів чи студентів через педагогічне спілкування повинен бути систематичним і безперервним.

В статті наголошується на важливості вироблення власного індивідуального стилю спілкування викладача з курсантами і слухачами, формування якого пов'язано з розвитком творчої індивідуальності викладача. Автор також розглядає психологічні особливості і методи

формування ораторської майстерності, яка є важливою складовою педагогічного спілкування, розкрито найбільш розповсюджені прийоми ораторського мистецтва, яким може користуватись викладач ЗВО системи МВС України.

Ключові слова: педагогічне спілкування, мовна культура, ораторська майстерність, вищий навчальний заклад системи МВС, індивідуальний стиль спілкування.

Galdetska Irina – Candidate of Juridical Sciences, Associate Professor, Head of the Foreign Languages Department of the National Academy of Internal Affairs

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3400-4539>

E-mail : igaldetska@ukr.net

DEVELOPMENT OF PEDAGOGICAL COMMUNICATION SKILLS OF HIGHER EDUCATION LECTURER IN THE SYSTEM OF MINISTRY OF INTERNAL AFFAIRS OF UKRAINE

Abstract. *The article explores the peculiarities of pedagogical communication in a higher educational institution of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, which facilitates the adaptation of a young lecture to pedagogical activity, discusses the possibility of forming pedagogical communication skills through appropriate training. Attention is drawn to the need to develop a culture of communication and linguistic culture of a university lecturer, to use effective means of forming communication skills. The author analyzes the psychological peculiarities and methods of forming oratorical skills, which are an important component of pedagogical communication.*

It is emphasized the importance of developing lecturer's personal individual style of communication with the cadets and students; it is considered the techniques and stages of its formation. Finding the best way to cultivate his or her individual style of communication with cadets and students is significant task for a young lecture of the university of the MIA system in the early stages of a professional career. Creating personal individual style of communication with students is related to the development of the creative personality of the teacher and is facilitated by certain techniques, such as: involving cadets and students to the research work, their participation in the meetings of the department, conferences, informal contacts, conversations about science, art, future profession, etc.

The author believes that the lecturer's pedagogical impact on cadets or students through pedagogical communication must be systematic and continuous, from educational-oriented to research-oriented, from formally-regulated to informally-trusted communication. It is stressed that the system of pedagogical communication in universities is based on the relations between the teacher and the student and a partnership in joint activity that gives these relationships a special emotional performance.

Key words: *pedagogical communication, language culture, oratorical skills, higher education institution of the Ministry of Internal Affairs, individual style of communication.*

Постановка проблеми, її актуальність. Глибокі й неоднозначні зміни, що відбуваються в нашому суспільстві, потребують від молодого педагога ціннісного самовизначення, реалізації гуманістичних та демократичних принципів підвищення рівня його загально-педагогічної й професійної культури. Молодому педагогу (викладачеві), який вступає в нову, ще не засвоєну ним систему взаємовідносин, необхідно осмислити та вивчити існуючий педагогічний досвід, проаналізувати причини труднощів, що виникають, вміти проектувати шляхи їх подолання, а також прогнозувати результати й наслідки рішень, що приймаються.

Професійна адаптація молодого викладача, як правило, у перші два роки роботи, характеризуються високою емоційною напругою. У цей період молода людина, яка не так давно сама була студентом, робить чимало помилок, іноді зазнає певних невдач. Постійна самокритика й переживання щодо помилок в роботі можуть призвести до стресового стану молодого викладача. Подолати такі труднощі допоможуть, перш за все, організованість, самодисципліна й уміння використовувати знання з психолого-педагогічних наук, зокрема розвиток навичок педагогічного спілкування зі студентами. Виникає питання, що повинен знати й уміти молодий викладач, щоб розкрити свої потенційні можливості, розвинути необхідні якості, щоб у майбутньому повною мірою реалізувати свої здібності, знання, досягти професійного успіху, уникаючи при цьому конфліктів зі студентами, колегами і самим собою.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблему процесу спілкування, у тому числі педагогічного спілкування, досліджували багато вчених: К. Абульханова-Славська, О. Бодальов, О. Бондаренко, О. Леонт'єв, Л. Петровська, Г. Костюк, Б. Ломов, Н. Чепелева та ін. Зокрема, питання теоретико-методологічних засад педагогічного спілкування, його змісту і функцій, механізмів оптимальної взаємодії в системі "вчитель-учні", а також проблему становлення особистості як суб'єкта навчання й спілкування, його культури розробляли такі вчені, як О. Раєвський, І. Синиця, Г. Балл, І. Бех, О. Киричук, С. Максименко, Т. Піроженко та ін. Проблемою вивчення структури педагогічного спілкування займалися Н. Трубецької, Р. Якобсон, В. Артемов. В дослідженнях Н. Кузьміної, В. Кан-Калика, А. Мудрика, А. Щербакової та ін. було доведено, що спілкування є найважливішим професійним інструментом педагогічної діяльності. Проте, незважаючи на значну кількість наукових досліджень щодо процесу педагогічного спілкування, детальнішого дослідження потребує таке питання, як особливості та шляхи розвитку педагогічного спілкування, а також проблема комунікативної взаємодії викладача та студентів у вищих навчальних закладах системи МВС України.

Метою статті є дослідження особливостей педагогічного спілкування у вищому навчальному закладі системи МВС України, яке сприяє адаптації молодого викладача до педагогічної діяльності; розглянути можливості формування навичок педагогічного спілкування, культури спілкування і мовної культури викладача ЗВО, дослідити роль власного індивідуального стилю спілкування викладача з курсантами і слухачами, а також психологічні особливості і методи формування ораторської майстерності як важливої складової педагогічного спілкування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Основна функція закладу вищої освіти системи МВС – формування особистості майбутнього фахівця-правоохоронця чи юриста. Такій меті повинне бути підпорядковане спілкування викладачів з курсантами, студентами і слухачами, чому повинен навчитися кожний молодий викладач ЗВО.

Педагогічне спілкування – це професійне спілкування викладача зі студентами на занятті і поза ним, спрямоване на створення сприятливого психологічного клімату. Неправильне педагогічне спілкування породжує страх, невпевненість, ослаблення уваги, пам'яті, працездатності, порушення динаміки мовлення і, як наслідок, знижується бажання і вміння думати самостійно, виникає стійке негативне ставлення до викладача, а потім і до предмета. Отже, саме завдяки ефективному педагогічному спілкуванню створюється сприятлива атмосфера для позитивних змін особистості викладача, розвитку особистості студента, оволодіння ним знаннями й уміннями, необхідними для становлення майбутнього фахівця.

Система педагогічного спілкування у ЗВО базується на взаєминах співробітництва викладача та студента (Корніяка О. М., 2013, с. 86). Саме цей соціально-психологічний стрижень додає взаєминам у ЗВО системи МВС особливу емоційну продуктивність. Без усвідомлення партнерства в спільній діяльності викладача і курсантів чи слухачів, останніх важко залучити до навчальної діяльності, самостійної роботи, прищепити їм смак до професії, сформувати професійну спрямованість особистості в цілому. Отже, найбільш плідний процес навчання і виховання у ЗВО забезпечується саме надійно вибудованою системою взаємин викладача і студента.

Основні вимоги до відносин «викладач-студент» можна сформулювати наступним чином (Корніяка, 2013, с. 87): взаємодія факторів співробітництва і педагогічного керівництва під час організації навчально-виховного процесу; формування духу корпоративності, колегіальності, професійній єдності з викладачем; орієнтація системи педагогічного спілкування на студента як дорослу сформовану людину з розвинутою самосвідомістю і уникнення авторитарного стилю навчання і виховання; використання професійного інтересу студентів як фактора управління вихованням і навчанням і основи педагогічної роботи.

Слід зазначити, що етико-психологічні основи взаємин викладача ЗВО системи МВС і курсантів чи слухачів складаються поступово і залежать від багатьох факторів: життєвого, навчального, суспільного

досвіду студентів, традицій інституту, кафедри, від педагогічної спрямованості особистості викладача ЗВО.

Дослідження підтверджують, що молода людина, вступивши у ЗВО, не відразу стає студентом за своїми психологічними характеристиками. Спочатку відбувається нелегкий процес адаптації до нових форм навчальної діяльності, контролю, соціального статусу, позначається відірваність від сім'ї, нові побутові умови. Тому надзвичайно важливо сформувати правильну систему взаємин студентів-першокурсників і представників професорсько-викладацького складу на цьому адаптаційному етапі. Неправомірне перенесення шкільних відносин вчителя-учня на відносини викладача і студента у ЗВО заважає подальшому процесу становлення педагогічного спілкування студентів і викладачів, а часом і деформує його (Іванчук, 2000, с. 29).

На початковому етапі професійної кар'єри важливим завданням молодого викладача ЗВО системи МВС є пошук оптимального для цілей виховання власного *індивідуального стилю спілкування* з курсантами і слухачами. Формування власного індивідуального стилю спілкування зі студентами пов'язано з розвитком творчої індивідуальності викладача. Виробленню такого стилю спілкування сприяють певні прийоми, такі як: залучення курсантів і слухачів у початкові форми дослідницької діяльності; створення форм загального спілкування для кращої особистісної соціалізації курсантів і слухачів, їх участь у засіданнях кафедри, конференціях, лекціях, виступах у пресі тощо; спільна науково-дослідна робота; спільні нерегламентовані, неофіційні контакти, бесіди про науку, мистецтво, професію, книги; участь професорсько-викладацького складу в студентському дозвіллі (олімпіади, конкурси, «круглі столи») (Віаніс-Трофименко, Лісовенко, 2007, с. 13).

Педагогічний вплив викладачів на курсантів чи студентів через педагогічне спілкування має бути систематичним і безперервним, починаючи від навчально-орієнтованого до науково-пошукового, від офіційно-регламентованого до неофіційно-довірливого спілкування. Особливі вимоги висуваються до етико-психологічної основи взаємодії вченого-педагога і студентів. У цьому плані важливу роль відіграють індивідуально-типологічні характеристики викладача чи його стиль спілкування.

У стилі спілкування відображено: а) особливості комунікативних можливостей викладача ЗВО; б) досягнутий рівень взаємин; в) творча індивідуальність викладача; г) особливості студентського колективу (Підкасистый, 2009, с. 88). Стиль спілкування втілює соціально-етичні установки суспільства, ЗВО, пов'язаний з особистісним і викладацьким рівнем педагога, його емоційно-психологічними особливостями. Водночас оптимальний стиль спілкування – це спілкування, що ґрунтується на захопленості викладача та студентів спільною творчою діяльністю, що відображає саму специфіку формування особистості фахівця у ЗВО, і

взаємодію, що втілює соціально-етичні установки педагога й навички професійно-педагогічного спілкування (Пидкасистий, 2009, с. 89)..

З метою формування власного стилю, навичок і умінь оптимального педагогічного спілкування для викладачів, які тільки починають свою професійну діяльність, може бути запропонований комунікативний тренінг, що може вирішити два тісно пов'язаних завдання: з одного боку, вивчення, осмислення й освоєння природи, структури і закономірностей педагогічного спілкування; з іншого боку, оволодіння процедурою і «технологією» педагогічної комунікації, розвиток комунікативних здібностей, формування умінь і навичок професійно-педагогічного спілкування (Пометун, Пироженко, 2006, с. 94).

У практичній педагогіці вищої школи була розроблена система *тренінгів педагогічного спілкування*, що включає вправи, спрямовані на практичне оволодіння процедурою і технологією педагогічної комунікації на основі відпрацьовування найважливіших її елементів; цілісну дію – спілкування в заданій педагогічній ситуації на основі всієї структури діяльності педагога (Радченко, 2006, с. 101).

Перший цикл такого тренінгу складається з вправ на формування умінь послідовно діяти в аудиторії ЗВО, знімати м'язову напругу під час педагогічної роботи, на розвиток навичок пильної уваги, спостережливості і зосередження. До них відноситься спеціальна група вправ по техніці й культурі мови з використанням магнітофонного запису, завдання, що забезпечують розвиток міміки і пантоміміки при застосуванні аудіовізуальної техніки. Другий цикл – педагогічний тренінг, що передбачає навчання спілкуванню в типових ситуаціях згідно з конкретними умовами педагогічної діяльності в даному колективі, розвиток педагогічної уяви, інтуїції, навичок імпровізації, постановки і вирішення комунікативних завдань. У нього входять різноманітні завдання на дію в типових ситуаціях (залік, іспит, семінар), включаючи спеціально інсценовані педагогічні завдання.

Важливо зазначити, що для викладача ЗВО, зокрема системи МВС, невід'ємним елементом його педагогічного спілкування є мовна культура. Мова є, насамперед, робочим інструментом викладача, засобом повідомлення навчальної інформації для аудиторії, але, крім того, і засобом емоційного впливу, засобом навчання і виховання в цілому та формування мовної культури студентів.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що культуру мови доцільно тлумачити як володіння мовними нормами вимови, наголосу і слововживання, а також уміння використовувати виразні мовні засоби в різних умовах спілкування відповідно до його мети і змісту. Одним із критеріїв мовної культури є правильний вибір і вживання граматичних форм і конструкцій відповідно до вимог нормативної граматики, що виконуються на трьох рівнях: на рівні окремих слів, словосполучень і цілих речень (Артикуца, 2006, с. 71).

На жаль, при педагогічному спілкуванні викладача і студентів на практиці мовні огріхи викладачів є явищем не рідким і досить небезпечним. Лексичні, граматичні і стилістичні огріхи в мові викладачів сприймаються студентами як норма, й автоматично переносяться в мовні навички курсантів і слухачів.

Отже, правильні вимова і наголос, вибір граматичних конструкцій, сполучуваність і правильне вживання слів і виразів – невід’ємні якості мовної культури викладача. Це лише фундамент, на якому вибудовується лекторська майстерність викладача, чия мова повинна бути точна і проста, і разом з тим, виразна і багата.

Багата лексика і відмінна орієнтованість у науковій термінології недостатні для формування ораторської майстерності викладача, без чого неможливе ефективне педагогічне спілкування. Необхідні також уміння відібрати потрібні слова й утворити точні фрази, що вірно і дохідливо виражають авторську думку. Варто використовувати все розмаїття мови, її гнучкість, пластичність, виразність. Тільки при виконанні цих умов мова стає не лише носієм інформації і засобом спілкування, але і джерелом емоційного і виховного впливу.

Одним з найбільш поширених ораторських прийомів, яким може користуватись викладач, є повтори. Повторення, з одного боку, поглиблює і посилює думку, розкриває не завжди легко видиму сутність факту чи предмета, з іншого боку – дає можливість конспектування. Крім того, повтори сприяють концентрації уваги курсантів і слухачів (Цимбалюк, 2007, с. 74). Думка оратора при повторі розвивається від тези до прямого твердження; думка, теза, ідея повторюються з певними інтервалами. Щоб повтори не створювали враження монотонності і не стомлювали курсантів і слухачів, лектор повинен використовувати синоніми, варіантні фрази (Цимбалюк, 2007, с. 75).

Добре концентрують увагу студентів риторичні питання і риторичні звертання, що не передбачають вербальної реакції аудиторії. Можна по ходу лекції використовувати і діалогову форму спілкування для закріплення викладеного матеріалу й одержання зворотного зв'язку з аудиторією. Проте, такий прийом, як спонтанне питання, на жаль, рідко використовується в навчальній лекції на відміну від монологічної мови (Сергеев, 2013, с. 29).

Справжня ораторська мова незалежно від тематики, призначення лекції, виступу, аудиторії повинна містити елементи художності і бути виразною. Емоційність мові додають метафори, порівняння, метонімії, гіперболи. Вони доречні в навчальній лекції, виділяючи на тлі спеціальної інформації окремі її моменти, важкі для сприйняття і художньо трансформовані з метою фіксації уваги і кращого розуміння (Цимбалюк, 2007, с. 81).

У мові викладача ЗВО можуть успішно використовуватися асоціації, прислів'я, приказки, афоризми, історичні анекдоти і справжні забавні історії з життя знаменитих вчених за профілем лекції. Вони

розділяють «піки уваги», що настають через кожні 15-20 хв., розвивають асоціативне мислення курсантів і слухачів, розширюють їхній кругозір, підвищують рівень загальної культури, впливають на аудиторію. Лектор може використовувати іронію, гумор, крилаті слова і літературні образи, але варто стежити за тим, щоб вони були зрозумілі та доречні (Цимбалюк, 2007, с. 83).. Ораторське мистецтво припускає уміння імпровізувати, згортати і розширювати усну інформацію в залежності від обставин (нестача чи перерозподіл лекційного часу, рівень підготовленості аудиторії тощо).

Слід зауважити, що розвиток і підтримання уваги курсантів і слухачів до мови лектора, формування їх інтересу до тематики лекції або виступу – одна з найважчих складових ораторського мистецтва викладача ЗВО системи МВС. Як зазначалося вище, кризи уваги настають через певні проміжки часу: перший настає на 15-20-й хв., другий – на 30-35-й хв. у будь-якій аудиторії, оскільки це психофізіологічний процес. Психологічне мистецтво викладача виявляється в умінні максимально згладити кризові піки оптимальним використанням ораторських прийомів: переключенням уваги, жартом, оригінальним прикладом по ходу лекції і тощо (Іванчук, 2000, с. 87).

Перша особливість психології ораторської праці визначається двома постійними об'єктами – навчальним матеріалом і аудиторією слухачів. Тому гарне знання своєї науки, галузі, ґрунтовне дослідження матеріалу є обов'язковим в роботі викладача ЗВО, щоб добре орієнтуватися в суті матеріалу, у досягненнях певної галузі науки, бути її активним діячем. Це здатне мотивувати курсантів і слухачів, викликати їх інтерес і спрямувати їх увагу на проблему, що викладається (Цимбалюк, 2007, с. 87).

Аудиторія є іншим об'єктом праці педагога як оратора, яка являє собою соціально-психологічну мікроспільність. Аудиторія є адресат оратора, його «співтворчий суб'єкт», і ця співтворчість виражається в активній підтримці зусиль викладача. Від того, як відносяться курсанти і слухачі до мови викладача, того, що він говорить, залежать успіх або неуспіх його виступу (Стратегія модернізації содержания общего образования, 2011, с. 92). Отже, соціально-психологічна мікроспільність аудиторії виступає одночасно як об'єкт і суб'єкт співтворчості. Ці функції діють одночасно і нерозривно, однак інтенсивність їхнього прояву залежить від умінь самого викладача ЗВО.

Друга психологічна особливість ораторської праці викладача – його індивідуальна форма, і в цьому значенні усний виступ – це театр одного актора. Творчість викладача цілеспрямовано впливає на курсантів і слухачів. Тому на підготовчому етапі лектор, оратор повинен співвіднести себе з аудиторією і подивитися на себе її очима з допомогою інтуїції, уяви і досвіду. Усе, сказане викладачем, стає колективною творчістю (слухання, розуміння, конспектування). Ця діалектика суб'єктно-об'єктного, «закритого-відкритого» і є тим психологічним феноменом, знання і уміле

використання якого становить один з елементів ораторської майстерності викладача (Сергеев, 2013, с. 97).

Третя особливість ораторської праці – це її ситуаційність. Кожен публічний виступ, доповідь, чи лекція відбуваються в конкретній психологічній ситуації, що повністю ніколи не повторюється і всі особливості якої передбачити неможливо. Наприклад, на лекцію приходить різна кількість курсантів і слухачів, додається нова інформація, аудиторія може бути чимось схвильована чи втомлена, частина студентів може хворіти, бути не в змозі зосередитись тощо. Головне в такій ситуації для викладача – внутрішньо зібратися, опанувати ситуацією, перемогти обставини, придумати нові прийоми, ходи, зімпровізувати (Сергеев, 2013, с. 98).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Таким чином, науковий пошук дає підстави стверджувати, що розвиток навичок педагогічного спілкування у молодого викладача вищого навчального закладу системи МВС України сприяє його ефективній адаптації до педагогічної діяльності в перші роки професійної кар'єри. Формування навичок педагогічного спілкування можливе через розвиток і підвищення культури спілкування і мовної культури викладача ЗВО. Важливим завданням молодого викладача є пошук оптимального для цілей навчання і виховання власного індивідуального стилю спілкування з курсантами і слухачами, який пов'язаний з розвитком творчої індивідуальності викладача. Використання низки методів формування ораторської майстерності як важливої складової педагогічного спілкування, та урахування психологічних особливостей ораторського мистецтва, також потребують уваги викладача. Крім того, викладачеві варто не тільки розвивати власну комунікативну майстерність, але і прищеплювати курсантам і слухачам культуру спілкування та мовну культуру, для чого потрібні як знання психології студентів, так і урахування соціологічних даних, що стосуються особливостей соціалізації і ціннісних орієнтацій сучасної молоді.

Серед перспективних напрямів подальших досліджень виокремимо розроблення методики організації і проведення тренінгів педагогічного спілкування, спрямованих на розвиток комунікативних навичок молодого викладача на основі оволодіння процедурою і технологією педагогічної комунікації, відпрацювання елементів спілкування в заданій педагогічній ситуації.

Список використаних джерел

- Корніяка, О. М. (2013). Самопрезентація особистості і культура спілкування. *Шкільна бібліотека*. 3. 86 – 87.
- Іванчук, В. (2000). Формування громадянської культури учнівської та студентської молоді в процесі навчання. *Шлях освіти*. 2. 28–31.
- Віаніс-Трофименко, К. Б., Лісовенко, Г. В. (2007). Підвищення професійної компетентності педагога. Х. : Основа. 176.

- Педагогика : [учеб. пособие для студ. пед. вузов и пед. колледжей] (2009). Под ред. П. И. Пидкасистого. М. : Педагогическое общество России. 640.
- Пометун О. І., Пироженко Л. В. (2006). Сучасний урок : Інтерактивні технології навчання : науково-методичний посібник. За заг. ред. О. І. Пометун. К. : А.С.К.. 192.
- Радченко, А. (2006). Професійна компетентність учителя. Х. : Основа. 128 с.
- Артикуца, Н. (2006). Проблеми і перспективи вивчення юридичної термінології. *Право України*. 4. 56 – 67.
- Цимбалюк, І. М. (2007). Психологія спілкування : [навч. посібн.]. К. : ВД «Професіонал». 197.
- Сергеев, И. С. (2013). Как реализовать компетентностный подход в обучении. *Преподавание истории и обществознания в школе*. 8. 29-39.
- Стратегия модернизации содержания общего образования. (2011). М. : ООО «Мир книги». 218.

References (translated and transliterated)

- Korniiaka, O. M. (2013). Self-presentation of personality and culture of communication. *Shkilna biblioteka*. 3. 86-87. (in Ukrainian)
- Ivanchuk, V. (2000). Formation of civic culture of students and students in the learning process. *Shliakh osvity*. 2. 28-31. (in Ukrainian)
- Vianis-Trofymenko, K. B., Lisovenko, H. V. (2007). Increasing the professional competence of the teacher. Kh. : Osnova, 176. (in Ukrainian)
- Pedagogy: textbook. student allowance. ped. high schools and ped. colleges. Pod red. P. Y. Pydkasystoho. M. : Pedahohycheskoe obshchestvo Rossyy, 640. (in Russian)
- Pometun, O. I., Pyrozhenko, L. V. (2006). Modern Lesson: Interactive Learning Technologies. Za zah. red. O. I. Pometun. K. : A.S.K.. 192 s. (in Ukrainian)
- Radchenko, A. (2006). Professional competence of the teacher. Kh. : Osnova. 128. (in Ukrainian)
- Artykutsa N. (2006). Problems and prospects of studying legal terminology. *Pravo Ukrainy*. 4. 56 – 67. (in Ukrainian)
- Tsybaliuk, I. M. (2007). Psychology of communication. navch. posibn. K. : VD «Profesional». 197. (in Ukrainian)
- Serheev, Y. S. (2013). How to implement the competence approach in training. 8. 29-39. (in Russian)
- A strategy for modernizing the content of general education. M. : ООО «Myr knyhy» 218. (in Russian)

УДК 378.091.313:005.336.2

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.67-75](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.67-75)

Іванова Наталія Анатоліївна – здобувач вищої освіти ступеню доктора філософії Мелітопольського державного педагогічного університету імені Богдана Хмельницького

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3309-2813>

E-mail: ivanova1977@gmail.com

ПЕДАГОГІЧНІ УМОВИ ФОРМУВАННЯ ПРОЄКТНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ З ІНФОРМАЦІЙНОЇ, БІБЛІОТЕЧНОЇ ТА АРХІВНОЇ СПРАВИ

Анотація. У публікації порушено проблему формування практико орієнтованих професійних компетентностей у майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, зокрема проєктної компетентності. Важливою характеристикою процесу формування професійних компетентностей визначено реалізацію певних педагогічних умов. Педагогічні умови формування проєктної компетентності визначено як цілеспрямоване проєктування процедур та застосування певної системи з елементів змісту, методів (приймів), форм організації навчання для забезпечення готовності майбутнього фахівця до здійснення проєктної діяльності в професійній сфері. Наголошено на важливості педагогічних умов формування проєктної компетентності, які позитивно впливають на професійний рівень і творчу самореалізацію майбутніх професіоналів, ефективність проєктної діяльності як складової професійної діяльності, сприяють їх різнобічному розвитку. Визначено пріоритетні з них: 1) забезпечення мотивації до оволодіння професією та використання проєктної діяльності як способу професійного зростання; 2) проєктування змісту дисциплін циклу фахової підготовки; 3) використання інформаційно-комунікаційних технологій; 4) оволодіння практичним досвідом здійснення проєктної діяльності; 5) стимулювання рефлексивної позиції майбутніх фахівців; 6) формування особистісних і професійних якостей особистості майбутнього фахівця. Охарактеризовано їх особливості. Наголошено, що визначені педагогічні умови реалізуються комплексно і є взаємопов'язаними між собою. Доведено, що ефективність формування проєктної компетентності підвищується за умови дотримання поетапного формування її компонентів в їх взаємозв'язку.

Ключові слова: проєктна компетентність, педагогічні умови, майбутні фахівці з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Ivanova Natalia – Postgraduate student, Melitopol Bohdan Khmelnytsky State Pedagogical University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3309-2813>

E-mail: ivanova1977@gmail.com

PEDAGOGICAL CONDITIONS FORMATION OF THE PROJECT COMPETENCE OF FUTURE SPECIALISTS IN INFORMATION, LIBRARY AND ARCHIVE SERVICES

Abstract. *The publication deals with the problem of forming modern practically oriented professional competences of future specialists in information, library and archival service, in particular the project competence. In the process of professional competences formation, an important characteristic which can significantly improve their development is the realization of certain pedagogical conditions. The pedagogical conditions of project competence formation are defined as purposeful selection, designing of procedures and application of a certain system of content elements, methods (techniques), forms of training organization to ensure the future specialist's readiness to carry out project activity in the professional sphere. A special place in project competence formation is given to pedagogical conditions that positively influence the professional level and creative self-realization of future specialists, organization of project activity in the process of professional work, improvement of the activities efficiency, contribute to their versatile development. Among them the priority conditions were identified: 1) ensuring positive motivation for mastering the future profession and using project activity as a way of professional growth; 2) development of the content of professional training disciplines; 3) use of information and communication technologies; 4) mastering practical experience of project activity; 5) stimulating the reflective position of future specialists; 6) formation of personal and professional qualities of the future specialist's personality. The characteristics of their features are given. It is emphasized that certain pedagogical conditions are implemented in a complex and interconnected way. It is proved that the effectiveness of project competence formation is enhanced by keeping to the phased formation of its components in their unity and interrelation (value-motivational, knowledge-content, technological, reflexive-evaluation phases).*

Key words: *the project competence, pedagogical conditions, future specialists in information, library and archive services.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасний період розвитку суспільства характеризується великим ступенем складності, швидкістю змін у всіх сферах та стрімким зростанням накопичення інформаційних даних, використанням нових інформаційно-комунікаційних технологій, посиленням впливу інформації на всі сфери суспільного життя. Це висуває особливі вимоги до професійної компетентності фахівців тих галузей, які мають функції створення, обробки та розповсюдження інформації. До таких професій належать і фахівці з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Зазначені суспільні зміни ускладнюють не тільки інформаційно-бібліотечне обслуговування, а й всю систему бібліотечної діяльності, яка

все більше має ставати мобільною, різноплановою, включати нові напрями і форми роботи, які мають задовольняти все зростаючі потреби своїх користувачів. Зокрема, сприяння засвоєнню користувачем знання, необхідного йому для застосування на практиці, в рамках надання бібліотечної послуги може забезпечити проєктна діяльність як бібліотеки в цілому, так і окремого фахівця. Потенціал у використанні в якості бібліотечної послуги проєктної діяльності заслуговує на особливу увагу українських та зарубіжних науковців.

На сьогодні доводиться констатувати, що існує невідповідність наукового обґрунтування змісту і механізмів підвищення ефективності проєктної діяльності фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи актуальним вимогам до професійної компетентності цих фахівців. Особливо загострюється ця проблема у зв'язку з недослідженістю окремих аспектів професійної освіти фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Тому особливої актуальності в сучасних умовах набуває питання формування сучасних практико орієнтованих професійних компетентностей, зокрема проєктної, у майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи в умовах професійної підготовки.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування проєктної компетентності, як складника професійної компетентності майбутніх фахівців інформаційної, бібліотечної та архівної справи достатньо досліджена на рівні концептуальних основ педагогіки, психології та дидактики (В. Беспалько, А. Маркова, В. Сластьонін та ін.). Значний внесок до розуміння суті професійної компетентності внесли праці О. Дубасенюк, І. Зимньої, В. Кременя, Н. Ничкало, О. Пометун, А. Хуторського та ін. Проблеми формування професійної компетентності майбутніх фахівців розкриваються в працях Л. Виготського, В. Долл, М. Елькіна, С. Ізбаш, С. Прийми. Дослідженням сутності та класифікації педагогічних умов у контексті розкриття тих, що безпосередньо мають вплив на формування конкурентоспроможності фахівців у різних професійних напрямках, займалися Р. Гуревич, В. Радкевич, В. Сластьонін та ін.

Таким чином, незважаючи на значні результати зазначених досліджень, є актуальним науковим завданням визначення педагогічних умов формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи як одного із засобів вирішення суперечностей між потребами сучасної практики до компетентних фахівців та рівнем їхньої підготовки в закладах освіти.

Метою дослідження є визначення та теоретичне обґрунтування педагогічних умов формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи в процесі фахової підготовки.

Виклад основного матеріалу дослідження. Формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної

та архівної справи розглядається нами як складний інтегрований процес, спрямований на усвідомлення мотивів, потреб в ефективному використанні засобів проєктної діяльності в професійній сфері, що передбачає оволодіння теоретичними знаннями та розуміння сутності проєктування та управління проєктною діяльністю; практичне оволодіння способами і засобами проєктної діяльності; готовність і здатність застосовувати новий професійний досвід у здійсненні конкретних практичних завдань; усвідомлення фахівцем відповідності рівня своїх професійних можливостей і умінь рівню, необхідному для якісної реалізації проєктної діяльності та ефективної соціальної взаємодії.

Незважаючи на те, що сучасний освітній процес у закладах вищої освіти, де закладаються основи проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, характеризується активним пошуком найефективніших способів інтенсифікації та модернізації системи підвищення якості професійної підготовки, він не вирішує означену проблему. Наявні педагогічні технології не забезпечують повноцінне формування проєктної компетентності майбутніх практиків.

Досліджуючи проблематику формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи у процесі професійної підготовки, можна зазначити, що однією з головних характеристик процесу формування професійних компетентностей, що може значно покращити їх становлення, є реалізація певних педагогічних умов. В науковій літературі під педагогічними умовами прийнято розуміти комплекс взаємопов'язаних обставин, що сприяють досягненню запланованих результатів освіти, який застосовують з метою досягнення майбутніми фахівцями необхідного рівня професійної підготовки.

Аналіз визначень за різними науковцями поняття «педагогічні умови» наведемо у таблиці 1.

Таблиця 1

Сутність поняття «педагогічні умови» за різними джерелами

Назва дефініції	Визначення, автор
педагогічні умови як відбір критеріїв вибору оптимальної структури навчання	педагогічні обставини, які сприяють (або протидіють) проявам педагогічних закономірностей, обумовлених дією певних факторів (Бабанський, 1989).
педагогічні умови	обставини, за яких відбувається цілісний продуктивний педагогічний процес професійної підготовки фахівців, що опосередковується активністю особистості, групою людей (Семенова, 2006, с.193).
педагогічні умови	складова інноваційної педагогічної діяльності, спрямована на підготовку висококваліфікованих фахівців, що забезпечує виконання Державних стандартів професійної освіти (Моторна, 2008).
педагогічні умови	структурна оболонка педагогічних моделей і

	технологій; а дотримання педагогічних умов дає змогу реалізувати на практиці необхідні компоненти технології (Гуцан).
педагогічні умови	закономірні основи, об'єктивні підвалини, покладені в основу технології; причини, від яких залежить якість освіти, що мають бути не лише чітко сформульовані, а й досконало кількісно вимірні та представлені в результатах експериментальних досліджень (Підласий, 2004).
педагогічні умови	сукупність спеціально спроектованих процедур для впливу на освітній процес з метою підвищення його ефективності (Литвин, Мацейко, 2013).

Отже, педагогічні умови формування проектної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи визначаємо як цілеспрямований відбір, проектування процедур та застосування певної системи з елементів змісту, методів (приймів), форм організації навчання для забезпечення готовності майбутнього фахівця з інформаційної, бібліотечної та архівної справи до здійснення проектної діяльності в професійній сфері.

Через узагальнення досліджених аспектів трактування педагогічних умов, нами визначено пріоритетні педагогічні умови, необхідні для формування проектної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи: 1) забезпечення позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією та використання проектної діяльності як способу професійного зростання; 2) проектування змісту дисциплін циклу фахової підготовки (збагачення форм, методів, прийомів навчання, адекватних визначеному змісту підготовки); 3) використання інформаційно-комунікаційних технологій; 4) оволодіння практичним досвідом здійснення проектної діяльності для виконання відповідних обов'язків в майбутній професійній сфері; 5) стимулювання рефлексивної позиції майбутніх фахівців на всіх етапах розвитку проектної компетентності; 6) формування особистісних і професійних якостей особистості майбутнього фахівця.

Вони становлять єдину систему, що характеризується наявністю компонентів для досягнення готовності майбутнього фахівця до здійснення проектної діяльності в практиці професійної роботи.

Основні характеристики зазначених педагогічних умов, що виявилися найбільш ефективними при формуванні проектної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи в результаті проведених досліджень, викладено в таблиці 2.

Таблиця 2

**Характеристика пріоритетних педагогічних умов при
формуванні проєктної компетентності майбутніх фахівців з
інформаційної, бібліотечної та архівної справи**

Педагогічна умова	Характеристика
Забезпечення позитивної мотивації до оволодіння майбутньою професією та використання проєктної діяльності як способу професійного зростання	Розвиток інтересу до навчання; формування ставлення до майбутньої професійної діяльності як особистісної і соціальної цінності, усвідомлення значущості формування особистісних якостей і умінь, формування потреби в професійному зростанні. Таким чином забезпечується формування стійкого позитивного інтересу майбутніх фахівців до професійної діяльності (Корчагіна, 2014), потреби в проєктній діяльності, потягу до творчого вирішення професійних завдань, прагнень постійного професійного зростання та самовдосконалення.
Проєктування змісту дисциплін фахової підготовки (створення якісного навчально-методичного забезпечення, розширення форм, методів, прийомів навчання, адекватних визначеному змісту підготовки до професійної проєктної діяльності)	Проєктування матеріалу має здійснюватись за модульним принципом поділу з його поступовим ускладненням і збагаченням. Ефективна професійна підготовка майбутніх фахівців потребує нових підходів у питаннях оновлення змісту освіти, впровадження нових технологій їх вивчення, формування професійної компетентності в умовах загальної інформатизації освіти. Ефективні способи досягнення нової якості професійної освіти базуються на ідеях педагогічного проєктування як засобу вирішення загальних і спеціальних освітніх задач на засадах інформатизації як сучасної закономірної тенденції розвитку суспільства (Гвоздецька, 2017).
Використання інформаційно-комунікаційних технологій	Оволодіння інформаційно-комунікаційними технологіями в умовах сьогодення є складником загальної культури особистості будь-якого професійного спрямування. Їх використання сприяє підвищенню рівня підготовки відповідно до потреб у самостійному набутті знань та вмінь у майбутній професійній діяльності; формуванню комунікативних якостей; розвитку різних видів мислення; збільшенню можливостей щодо сприйняття та обробки інформації, а також безпосередньо формуванню проєктної компетентності (Pryima, Anishchenko, Dayong, Ivanova, 2019).
Оволодіння практичним	Ця педагогічна умова важлива з огляду

досвідом здійснення проєктної діяльності для виконання відповідних обов'язків в майбутній професійній сфері	урахування технологічного компонента проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи, оскільки майбутні фахівці мають набути вмінь і навичок практично реалізовувати принципи, підходи, застосовувати способи та методи впровадження проєктів.
Стимулювання рефлексивної позиції студентів на всіх етапах розвитку проєктної компетентності	На важливості рефлексивності як конструювальної характеристики свідомості наголошено Л. Виготським (Виготський, 1982). У формуванні проєктної компетентності важливим аспектом є здатність до рефлексії та оцінки власної діяльності і діяльності проєктної команди. Рефлексія допомагає вчитися, розвивати навички, уникати повторення помилок і постійно вдосконалюватися.
Формування особистісних та професійних якостей особистості майбутнього фахівця	За умов позитивної мотивації у майбутнього фахівця формується цілісне уявлення про особливості професійної діяльності, яке уможливорює формування, розвиток і ефективну реалізацію особистісних характеристик, що є визначальними у переліку професійно значущих якостей особистості.

Так само, як і всі компоненти проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи складають цілісну структуру, так і визначені педагогічні умови реалізуються комплексно, є взаємопов'язаними між собою та базуються на використанні компетентнісного підходу у підготовці фахівців в процесі професійної підготовки. Ефективність формування проєктної компетентності підвищується за умови дотримання поетапного формування її компонентів в їх єдності та взаємозв'язку (ціннісно-мотиваційний, знаннево-змістовий, технологічний, рефлексивно-оцінювальний етапи).

Висновки та перспективи подальших досліджень.

Розглядаючи педагогічні умови в контексті формування проєктної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи у процесі професійної підготовки ми дійшли висновку, що дослідження процесу формування професійних компетентностей є складним і багатовимірним процесом, що вимагає розробку моделі, обґрунтування вибору інструментарію дослідження, створення чіткої методики та тлумачення отриманих експериментальних даних, а також реалізації педагогічних умов, як такого освітнього середовища, що є сприятливим для здійснення цього процесу.

Вважаємо, що реалізація окреслених пріоритетних педагогічних умов забезпечить організацію освітнього процесу таким чином, що забезпечить становлення особистості студента як фахівця з інформаційної,

бібліотечної та архівної справи, який володіє проектною компетентністю на відповідному до вимог сучасного інформаційного суспільства рівні.

Перспективу подальших досліджень убачаємо в розробленні спеціального науково-обґрунтованого інструментарію – факторно-критеріальної моделі формування проектної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи у процесі професійної підготовки; в розробленні та впровадженні цілісної технології формування в майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи проектної компетентності; розробці спеціальних курсів, що сприяли б узагальненому формуванню проектної компетентності майбутніх фахівців з інформаційної, бібліотечної та архівної справи.

Список використаних джерел

- Бабанский, Ю. К. (1989). *Интенсификация процесса обучения*. Избранные педагогические труды: Сост. М. Ю. Бабанский. М.: Педагогика. 560.
- Выготский, Л. С. (1982). *Динамика и структура личности подростка*. Хрестоматия по возрастной и педагогической психологии. М.: Педагогика. 138–142.
- Гвоздецька, Ю. В. (2017) Педагогічні умови формування професійної компетентності майбутніх викладачів з основ технологій харчових виробництв у процесі фахової підготовки. Збірник наукових праць [Херсонського державного університету]. Педагогічні науки. 78(3). С. 104-108. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_78\(3\)_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_78(3)_21).
- Гуцан, Т. Г. Педагогічні умови формування готовності майбутніх вчителів економіки до профільного навчання старшокласників. Соціум. Наука. Культура. URL: <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnihvchiteliv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv>.
- Корчагіна, Г. С. (2014). Розвиток пізнавального інтересу майбутніх учителів музичного мистецтва в процесі фахової підготовки. *Оновлення змісту, форм та методів навчання і виховання в закладах освіти*. 9. 31–34.
- Литвин, А., Мацейко, О. (2013). Методологічні засади поняття «педагогічні умови». *Педагогіка і психологія професійної освіти*. 4. 43-63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_5.
- Моторна, Л. В. (2008). Педагогічні умови застосування освітніх технологій в процесі викладання природничо-наукових дисциплін у технічних коледжах. *Гуманізм та освіта: IX міжнародна науково-практична конференція*. 10-12 червня 2008 р. URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php>.
- Підласий, І. П. (2004). *Практична педагогіка або три технології : інтерактивний підручник для педагогів ринкової системи освіти*. Київ : Видавничий дім «Слово». 616.

- Словник-довідник з професійної педагогіки (2006). Ред. А. В. Семенова. Одеса : Пальміра, 364.
- Pryima, S., Anishchenko, O., Dayong, Yuan, Ivanova N. (2019). Formation of the project competence of future specialists in information, library and archive services under the conditions of society digitalization. *Information Technologies and Learning Tools*. 64. 2.

References (translated and transliterated)

- Babanskij, Ju. (1989). K. Intensification of learning process. *Izbrannye pedagogicheskie trudy: Sost. M. Ju. Babanskij. M. : Pedagogika*. 560 p. (in Russian).
- Vygotskij, L. S. (1982). Dynamics and structure of a teenager's personality. *Hrestomatija po vozrastnoj i pedagogicheskoj psihologii. M. : Pedagogika*. 138–142. (in Russian).
- Hvozdec'ka, Ju. V. (2017). Pedagogical conditions for the formation of future teachers' professional competence in the basics of food production technologies in the process of professional training. *Zbirnyk naukovyx prac' [Xersons'koho derzavnoho universytetu]. Pedahohični nauky*. 78(3). 104-108. URL: [http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_78\(3\)_21](http://nbuv.gov.ua/UJRN/znppn_2017_78(3)_21). (in Ukrainian).
- Hucan, T. H. Pedagogical conditions for the formation of readiness of future economics teachers to subject-oriented education of high school students. *Socium. Nauka. Kul'tura*. URL: <http://intkonf.org/gutsan-tg-pedagogichni-umovi-formuvannya-gotovnosti-maybutnihvchiteliv-ekonomiki-do-profilnogo-navchannya-starshoklasnikiv>. (in Ukrainian).
- Korčahina, H. S. (2014). Development of cognitive interest of future music teachers in the process of professional training. *Onovlennja zmistu, form ta metodiv navčannja i vychovannja v zakladax osvity*. 9. 31–34. (in Ukrainian).
- Lytvyn, A., Macejko, O. (2013). Methodological grounds of the notion «pedagogical conditions». *Pedahohika i psyxolohija profesijnnoj osvity*. 4. 43-63. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pippo_2013_4_5. (in Ukrainian).
- Motorna, L. V. (2008). Pedagogical conditions of using educational technologies in the process of teaching natural sciences in polytechnic colleges. *Humanizm ta osvita: IX mižnarodna naukovo-praktyčna konferencija. 10-12 červnja 2008 r.* URL: <http://conf.vntu.edu.ua/humed/2008/txt/Motorna.php>. (in Ukrainian).
- Pidlasyj, I. P. (2004). Practical pedagogy or three technologies: interactive textbook for teachers in market education system. *Kyiv : Vydavnyčyj dim «Slovo»*. 616 p. (in Ukrainian).
- Reference book on professional pedagogy (2006). Red. A. V. Semenova. Odessa : Pal'mira. 364 p. (in Ukrainian).
- Pryima, S., Anishchenko, O., Dayong, Yuan, Ivanova, N. (2019). Formation of the project competence of future specialists in information, library and archive services under the conditions of society digitalization. *Information Technologies and Learning Tools*. 64. 2.

УДК [377–043.86:057.34]:37.091.312

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.76-84](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.76-84)

Калюжна Тетяна Григорівна – кандидат філософських наук, старший науковий співробітник, провідний науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3118-2575>

E-mail: tt-dd-kk@ukr.net

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ ЗАСОБАМИ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ

Анотація. Стаття присвячена проблемі професійного розвитку державних службовців засобами тренінгових технологій. Проаналізовано визначення терміну «професійний розвиток державних службовців» українськими та зарубіжними науковцями, зроблено узагальнення даного терміну та відмічено, що професійний розвиток державних службовців це є організований системний процес безперервного навчання державних службовців, спрямований на досягнення відповідного рівня професіоналізму, саморозвитку, що сприятиме ефективному та відповідальному виконанню посадових обов'язків, успішній реалізації внутрішньої та зовнішньої політики держави. Розкрито важливість професійного розвитку державних службовців для формування високопрофесійного інституту державної служби в Україні та його ефективного функціонування у державі для забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці, оновлення і зростання обсягів надання послуг, підвищення довіри суспільства та громадськості.

Особливу увагу приділено тренінговим технологіям для досягнення відповідних умінь і навичок, високого рівня професійного розвитку державних службовців. Відмічено, що тренінг є творчим навчальним процесом, і його проведення залежить не тільки від вибору методів проведення тренінгових технологій, а й від особистості тренера, який повинен володіти високими особистісними моральними якостями та професійними навичками проведення тренінгу. Розглянуто методи тренінгових технологій такі як: метод мозкового штурму, метод Case Study, метод рольової гри, при застосуванні яких підвищується рівень професійного розвитку державних службовців. Наголошено на важливості використання тренінгових технологій насамперед у підвищенні рівня професійного розвитку державних службовців, а також у системі післядипломної освіти, у системі підготовки, перепідготовки та підвищенні кваліфікації державних службовців.

Ключові слова: професійний розвиток, державні службовці, тренінг, інноваційні технології, методи, вибір методів навчання.

Kaluzhna Tatiana – Candidate of Philosophy, Senior Researcher,
Leading Researcher of the Andragogy Department of Ivan Ziaziun Institute of
Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3118-2575>

E-mail: tt-dd-kk@ukr.net

PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF CIVIL SERVANTS BY MEANS OF TRAINING TECHNOLOGIES

Abstract. *The article is devoted to the problem of professional development of civil servants by means of training technologies. The definition of the term «professional development of civil servants» made by Ukrainian and foreign scientists is analyzed; generalization of this term is made, and it is noted that the professional development of civil servants is an organized systematic process of continuous training of civil servants, aimed at achieving the appropriate level of professionalism, and self-development providing effective and responsible performance of official duties as well as successful implementation of the state's domestic and foreign policy. There has been revealed the importance of professional development of civil servants for the formation of a highly professional institution of civil service in Ukraine and its effective functioning in the state for ensuring competitiveness in the labor market, updating and increasing the level of services, improving public and community confidence.*

Particular attention has been paid to the training technologies that help achieve appropriate skills and high level of professional development of civil servants. It is noted that training is a creative learning process, and its implementation depends not only on the choice of training technologies of methods, but also on the personality of the trainer, who should possess high personal moral qualities and professional skills of conducting the training. It was considered methods of training technologies such as: brainstorming method, Case Study method, role-playing method, the application of which increases the level of professional development of civil servants. The importance of using training technologies is emphasized, first of all, in improving the professional development of civil servants, as well as in the system of postgraduate education, and in the system of training, retraining and professional development of civil servants.

Key words: *professional development, civil servants, training, innovative technologies, methods, choice of teaching methods.*

Постановка проблеми, її актуальність. Приєднання України, як і більшості країн-членів ООН, до глобального процесу забезпечення сталого розвитку, зумовило виконання завдань та цілей – «забезпечення всеохоплюючої і справедливої якісної освіти та заохочення можливості навчання впродовж усього життя для всіх». Важливим стратегічним напрямом розвитку України відповідно до Стратегії сталого розвитку

«Україна – 2020» та Стратегії реформування державного управління України на період до 2021 року, визначено модернізацію державної служби на засадах європейських принципів, які висуваються до країн-кандидатів на вступ до ЄС.

Виклики сьогодення вимагають формування високопрофесійного інституту державної служби в Україні, забезпечення умов його ефективного функціонування завдяки кваліфікованому персоналу, здатному належно проводити політику держави, вчасно реагувати на трансформаційні виклики. Саме тому дедалі більшої актуальності набуває дослідження сучасних тенденцій управління професійним розвитком державних службовців і, відповідно, удосконалення системи професійного навчання державних службовців в Україні.

Проблема професійного розвитку персоналу органів державної влади, забезпечення ефективності функціонування навчальних закладів, які входять до інституціональної системи професійного розвитку персоналу в Україні набула надзвичайного значення з прийняттям Закону України «Про державну службу» № 889-VIII від 10 грудня 2015 року, Закону України «Про освіту» № 2145- VIII від 9 вересня 2017 року, а також, на їх виконання, Концепції реформування системи професійного навчання державних службовців, голів місцевих держадміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад, схваленої Розпорядженням Кабінету Міністрів України № 974-р від 1 грудня 2017 року.

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Особливості професійного розвитку державних службовців розглянуто у працях В. Богатирець, В. Гриньової, Н. Гончарук, М. Новікова, Є. Краснякова, О. Оболенського, О. Окіс, В. Олуйко, Л. Пуховської, С. Хаджирадевої, М. Салун, С. Серьогіна, В. Ягупова, а також зарубіжних: Томаса Н. Гаравана, С. Борковської, Д. Боссарт, К. Деммке, О. Кузнєцова, М. Мазурик, В. Урбаняк, А. Філак, Л. Шветліковські, Дж. Ягільські.

Аналіз і узагальнення наукових досліджень уможливило висновок про те, що проблемі професійного розвитку державних службовців засобами тренінгових технологій приділено недостатню увагу.

Мета статті – проаналізувати термін «професійний розвиток державних службовців» та розкрити важливість використання тренінгових технологій, сучасних методик підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації для досягнення високого рівня професійного розвитку державних службовців.

Виклад основного матеріалу дослідження. Професійний розвиток державних службовців – багатогранне та складне поняття, яке охоплює широке коло взаємозв'язаних психологічних, педагогічних, соціальних та економічних проблем.

У сучасній літературі професійний розвиток розглядається як основний результат навчання, який визначають, як:

- системно-організований процес безперервного професійного

навчання персоналу для підготовки його до виконання нових виробничих функцій, професійно-кваліфікаційного просування, формування резерву керівників та вдосконалення структури персоналу;

- забезпечення і організацію процесу навчання для досягнення поставлених організацією цілей;

- удосконалення навичок та вмінь, розширення обсягу знань, підвищення компетенції, схильності до навчання і ентузіазму співробітників на всіх рівнях організації, що сприяє безперервному зростанню (Гриньова, 2012, 228 с.).

Томас Н. Гараван розглядає професійний розвиток державних службовців як цілеспрямований комплекс інформаційних, освітніх та прив'язаних до конкретних робочих місць елементів, які сприяють підвищенню кваліфікації персоналу організації відповідно до завдань розвитку самої організації та потенціалу її співробітників (Thomas N. Garavan, 1995, с. 343).

Зокрема поняття професійного розвитку державних службовців ширше розглядає А. Кібанов. Науковець визначає професійний розвиток державних службовців як сукупність організаційно-економічних заходів служби управління персоналом у сфері навчання співробітників організації, їх перепідготовки і підвищення кваліфікації. Ці заходи охоплюють питання професійної адаптації, оцінювання кандидатів на вакантну посаду, поточної періодичної оцінки кадрів, планування ділової кар'єри та службово-професійного просування кадрів, роботи з кадровим резервом (Кібанов, 2018, с.86-95).

За В. Ягуповим професійний розвиток державного службовця – це мета, смисл і цінність його професійної культури як особистості та як конкретного фахівця; складний, суперечливий і багатогранний процес, який складається з особистісного, професійного та фахового розвитку, детермінований, як правило, соціальними, професійно-технологічними, віковими, особистісними, провідними індивідуально-психічними, професійно важливими та фаховими якостями та рисами, має відкритий, нерівномірний і гетерохронний характер; результат постійного пошуку відповіді щодо сутності суперечностей (зовнішні та внутрішньо особистісні), які постійно виникають у професійній діяльності, та намагання фахівця їх вирішити або зняти; необхідна умова успішної професійної діяльності фахівця; необхідна умова особистісної та професійної самоактуалізації фахівця в професійній і фаховій діяльності (Ягупов, 2015, с. 126-136).

Виходячи із аналізу сучасних поглядів науковців, можна стверджувати, що професійний розвиток державних службовців – це системно організований процес безперервного професійного навчання персоналу для підготовки його до виконання нових адміністративних функцій та професійно-кваліфікаційного вдосконалення, а також це безперервний, цілеспрямований, свідомий процес особистісного та професійного зростання фахівця, який заснований на отриманні нових знань, вмінь та навичок.

Світовий досвід показує, що одним з найбільш ефективних методів особистісно-професійного розвитку є тренінг. Причому, для державних службовців це має бути тренінг акмеологічний, спрямований на досягнення вищого ступеня індивідуального розвитку шляхом системного застосування активних засобів групової та індивідуальної роботи. Такі засоби загалом мають забезпечити всебічний розвиток особистості державного службовця, формування та постійне збагачення ділових якостей, професійних знань, навиків і вмій, які необхідні для ефективного виконання посадових функцій.

Особливостями тренінгу в сучасному суспільстві є його експансія не тільки на різні види професійної діяльності, але й на різні види колективних та індивідуальних проблем і потреб. Тренінги стають все більш технологічними, включають у себе передові досягнення методології, педагогіки, психології та інших наук. Вони характеризуються значною різноманітністю.

Основою процесу пізнання в тренінгу є активна позиція учасників, коли вони можуть ставити питання, висловлювати свою думку. Тренінгове заняття має бути організоване так, щоб відбувалося безперервне цікаве спілкування, обмін досвідом, отримання задоволення від нових відкриттів. Тренер повинен діяти в теплій ширій манері, створювати в групі позитивний зворотній зв'язок і проявляти здатність швидко реагувати на нестандартні ситуації, бути коментатором і експертом, допомагаючи учасникам об'єктивно оцінювати свою поведінку, впливати на складні поведінкові реакції.

Тренінги дозволяють отримати не просто теоретичні знання, а перш за все навички (компетенції), які можна буде використовувати на практиці. Тому, важливе завдання в процесі проведення тренінгу є створення атмосфери навчання для всіх учасників заходу, де вони будуть отримувати необхідні уміння і навички для успішної роботи на державній службі. Для цього тренеру необхідно використовувати найбільш ефективні техніки комунікації. У цьому процесі, особливе значення має створення творчої атмосфери і взаємна повага, як з боку учасників тренінгу, так і самого тренера. Потрібно пам'ятати, що тренінг є творчим процесом. Саме в цьому процесі величезна роль відводиться особистості самого тренера, а саме його знанням, обраній методиці проведення тренінгу, досвіду, позитивному настрою і впевненості в собі у будь-яких ситуаціях.

Охарактеризуємо складові, що впливають на поведінку учасників тренінгу. Так, під час тренінгу виробляються конкретні навички (компетенції), які безпосередньо впливають на переконання, почуття і думки державного службовця, що і сприяє засвоєнню нової інформації. Саме тому, тренер повинен знати і чітко усвідомлювати взаємовплив і взаємозв'язок складових тренінгу. Тут велику роль відіграє професіоналізм тренера. Наступними складовими тренінгового заняття є структура тренінгу, здібності учасників, рівень володіння професійними навичками, мотивація, індивідуальні особливості державного службовця, стиль

навчання. Знаючи, який стиль навчання підходить слухачеві, можна правильно вибудувати план його професійного розвитку (Солдатов, 2016, с. 257).

Особливу роль в процесі проведення тренінгу для державних службовців мають рольові ігри та вправи, метою яких є розвиток та відпрацювання нових умінь і навичок. Існує величезна кількість методик, ігор і вправ, націлених на вміння вирішувати проблеми, виходити зі складних ситуацій, розвивати навички критичного мислення, вибирати правильний варіант поведінки державного службовця. Розглянемо деякі з них.

Вправа – це активність учасників, яка організована певним чином і працює на поетапне освоєння нових навичок. Вправами зазвичай називають системні дії, націлені на розвиток у державних службовців організаційних, управлінських, емоційних та інших професійних навичок, чому мають сприяти певні умови. Форми вправ можуть бути різними, але всі вони зазвичай будуються за певними правилами, яких необхідно дотримуватися учасникам тренінгу. Під час обговорення необхідно уникати суперечок та поважати думки кожного.

Рольова гра – складна системна інтерактивна техніка, у процесі застосування якої використовується рольова структура ведення заняття, тобто певний набір ролей, які регламентують діяльність і поведінку його учасників. Організаційною одиницею рольової гри виступає умовна проблемна ситуація, при вирішенні якої у державних службовців підвищується комунікативна компетенція. Умовна проблемна ситуація розгортається у процесі заняття як окремих сюжет. В основу може бути покладена навчальна або реальна управлінська (професійна) проблема, формування якої містить відповідне питання (або серію питань). Протягом гри тренер визначає смислову лінію аналізу теоретичної проблеми або управлінської ситуації, порушує чи ставить додаткові запитання і завдання. Він заохочує до гри всіх присутніх в атмосфері доброзичливості, взаємодопомоги, рівноправності. Тренер завершує заняття підведенням підсумків, наголошуючи на змісті та реалізації мети.

Case Study. Метод «ситуаційних досліджень» (case study) став надзвичайно поширеним в 70-80-і роки ХХ століття. Він з'явився в Школі бізнесу Гарвардського університету (вперше в 1924 році). Кейс-технологія як навчальний метод використовується для того, щоб задіяти комунікативні та творчі здібності державних службовців, навчити їх здобувати знання та сформувати компетентності. Метод полягає в використанні конкретних випадків (ситуацій, історій, тексти яких називаються «кейсом») для спільного аналізу, обговорення або вироблення учасниками рішень з певної проблеми.

Кейси (ситуаційні вправи) мають чітко виражений характер і мету. Як правило, вони пов'язані з проблемою або ситуацією, яка існувала, чи існує на даний момент. Це завжди моделювання життєвої ситуації, і те рішення, що запропонує учасник кейса, може служити як відображенням

рівня компетентності і професіоналізму державного службовця, так і реальним рішенням проблеми.

У кейс-технології не даються конкретні відповіді, їх необхідно знаходити самостійно. Це дозволяє, спираючись на власний досвід, формулювати висновки, застосовувати на практиці одержані знання, мати власний (або груповий) погляд на проблему. В кейсі проблема представлена в неявному, схованому вигляді, як правило, вона не має однозначного вирішення.

Мозковий шторм – груповий метод роботи, в процесі якого відбувається народження нових ідей і розвивається творче мислення учасників тренінгу. У цьому процесі всі учасники тренінгу діляться на групи і кожна працює окремо. У процесі такої роботи відбувається народження нових оригінальних ідей для розв'язання складної проблеми (як оптимально спланувати і побудувати траєкторію професійного розвитку і кар'єрного росту сучасного державного службовця, як розкрити власний професійний, діловий і особистісний потенціал, як зуміти регулювати, контролювати й моделювати власну життєдіяльність і професійну поведінку тощо). Для більш ефективних результатів тренінгу, тренер може використовувати різні інноваційні технології, які сприятимуть досягненню поставленої мети.

Ефективне завершення тренінгу відіграє величезну роль і здатне посилити вплив на засвоєння відповідних компетенцій. В кінці тренінгу учасникам надається можливість оцінити його. Для цього використовується опитувальник або анкета, які заповнюються учасниками тренінгу. Опитувальник або анкета повинні охопити всі сторони процесу. Це необхідно тренеру для того, щоб проаналізувати оцінки учасників і зрозуміти чи були досягнуті цілі, наскільки ефективно проходила робота, де і які моменти тренінгу потрібно доопрацювати, на яких ключових моментах потрібно було більш детально зупинитися і т. п.. Тому необхідно складати структуру тренінгів через систему спостережуваних і необхідних навичок і поведінки державних службовців. Важливо враховувати, що тренінг – це ретельно продуманий, спроектований, з урахуванням десятків і сотень найважливіших принципів і критеріїв, цілісний навчальний процес.

Тренінгові технології набувають неабиякої популярності в Україні, зокрема, відповідно до Концепції Української школи урядування (УШУ), прийнятої НАДС 17 вересня 2019 р., створений тренінговий центр, який забезпечує підвищення кваліфікації державних службовців за загальними, спеціальними професійними (сертифікатними) та короткостроковими програмами у межах виконання державного замовлення НАДС на підвищення кваліфікації державних службовців за визначеними напрямками. (Деякі питання Всеукраїнського центру підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування: наказ НАДС від 21 лютого 2019 р. № 29-19).

Висновки. Особливістю стану сучасної державної служби нашої країни є ускладнення характеру діяльності в умовах постійно зростаючих

політичних, економічних і соціальних проблем, очікування суспільства від державних службовців високого ступеня відповідальності, професіоналізму, оперативності, порядності і невідкупності. За таких умов підвищується значимість регулярної підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації державних службовців, в основі навчання яких повинні лежати програми і форми професійної підготовки, зокрема тренінгові технології, націлені на професійний розвиток, розвиток впевненості у своїх можливостях, процес самопізнання, саморозвитку і самореалізації.

Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення проблем професійного розвитку державних службовців шляхом використання тренінгових технологій, сучасних методик підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації, аналізу накопиченого вітчизняного та зарубіжного досвіду у цій сфері.

Список використаних джерел

- Ващенко, К. (2017). *Професійна підготовка державних службовців: теорія, методологія, практика*. Івано-Франківськ: Місто НВ. 416.
- Гриньова, В. (2012). *Адміністративне управління трудовим потенціалом*. Харків: ХНЕУ. 228.
- Деякі питання Всеукраїнського центру підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування: наказ НАДС від 21 лютого 2019 р. №29-19. URL: <https://usg.org.ua/concept-ukra-nsku-shkolu-uryadu/>
- Кибанов, А. (2018). *Управление персоналом*: М.: КНОРУС. 202.
- Солдатов, А. (2016) *Я – бизнес-тренер. Секреты обучения взрослой аудитории*. Москва: Альпина Пабlishер, 257.
- Ягупов, В. (2015) *Методологічні засади професійного розвитку особистості фахівця*. 126-136. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/10784/>.
- Thomas N., Garavan, (1995). Pat Costine, and Noreen Heraty Training and Development: Concepts, Attitudes, and Issues. Training and Development in Ireland. Cengage Learning EMEA. 643.

References (translated and transliterated)

- Vashchenko, K. (2017) Training of civil servants: theory, methodology, practice. Ivano-Frankivsk: Misto NV. 228 s. (in Ukrainian)
- Hrynova, V. (2012). Administrative management of labor potential. Kharkiv: KhNEU. 228. (in Ukrainian)
- Some Issues of the All-Ukrainian Center for Advanced Training of Civil Servants and Officials of Local Self-Government: nakaz NADS vid 21 liutoho 2019 r. № 29-19 Rezhym dostupu: <https://usg.org.ua/concept-ukra-nsku-shkolu-uryadu/> (in Ukrainian)
- Kibanov, A. (2018) Personnel Management: Moskva: KNORUS. 202. (in Russian)
- Soldatov, A. (2016). I am a business coach. Secrets of teaching an adult audience. Moskva: Al'pina Pablisher. 257. (in Russian)
- Iahupov, V. (2015). Methodological principles of professional development of the

- personality of the specialist. 126-136. Rezhym dostupu: <http://lib.iitta.gov.ua/10784/> (in Ukrainian)
- Thomas N. Garavan, (1995) Pat Costine, and Noreen Heraty Training and Development: Concepts, Attitudes, and Issues. Training and Development in Ireland. Cengage Learning EMEA. 643.

УДК 378:7.012

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.84-91](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.84-91)

Кирилова Олександра Сергіївна – аспірантка Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7124-2996>

E-mail: veratraduzione@gmail.com

ПІДГОТОВКА МАЙБУТНІХ ДИЗАЙНЕРІВ ДО ЗАСТОСУВАННЯ АРТПЕДАГОГІЧНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ДІЯЛЬНОСТІ ЯК НАУКОВА ПРОБЛЕМА

Анотація. У публікації автором здійснено аналіз проблеми підготовки майбутніх дизайнерів до застосування артпедагогічних технологій у професійній діяльності як науково-теоретичної проблеми. Доведено, що незважаючи на наявність численних наукових розвідок з проблем окремих питань артпедагогіки, здебільшого ці наукові розвідки не висвітлюють підготовку майбутніх дизайнерів у закладах вищої мистецької освіти до застосування артпедагогічних технологій у професійній діяльності, а виокремлюють її форми, принципи та методи, як корекційні соціально-педагогічні, психологічні технології, техніки та тренінги. Уточнено сутність поняття «артпедагогічна технологія» в контексті вищої мистецької освіти. Виокремлено основні напрями діяльності у підготовці майбутніх дизайнерів інтер'єрів до застосування артпедагогічних технологій у професійній діяльності (аромотерапія, вивчення і аналіз творів мистецтва, виконання спеціальних вправ і завдань, застосування кіно-, відео- та музичних фрагментів тощо). Визначено, що артпедагогічна технологія – це комплексна інтегративна система засобів художньої діяльності (заходів психолого-педагогічної діяльності), зміст якої охоплює інтеграцію мистецтва, культурології, педагогіки, психології, фізіології з метою професійного самовдосконалення, розвитку професійно важливих якостей особистості. Водночас артпедагогічні технології являють собою комплекс форм, методів та засобів організації роботи студентів над певними проектами. Визначено, що мистецький аспект в артпедагогічній технології є засобом професіоналізації особистості; виконує здоров'язберігаючу функцію; забезпечує розвиток творчих здібностей та потенціалу тощо. Доведено, що проблема підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої мистецької освіти до

застосування артпедагогічних технологій у професійній діяльності не була предметом комплексного наукового дослідження.

Ключові слова: артпедагогіка, артпедагогічні технології, дизайн-освіта, професійна діяльність, мистецька освіта.

Kyrylova Oleksandra – PhD student of the Kyiv State Academy of Arts and Design named after Mykhailo Boychuk
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7124-2996>
E-mail: veratraduzione@gmail.com

PREPARATION OF FUTURE DESIGNERS FOR THE APPLICATION OF ART-PEDAGOGICAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL ACTIVITY AS A SCIENTIFIC AND THEORETICAL PROBLEM

Abstract. *The author analyzes the problem of preparing future designers for the use of art-pedagogical technologies in professional activity as a scientific and theoretical problem. It is proved that in spite of the presence of numerous scientific researches on the problems of particular issues of art-pedagogy, the most part of these scientific investigations does not cover the preparation of future designers in higher art-education institutions for the application of art-pedagogical technologies in their professional activity, but distinguishes its forms, principles and methods, as corrective socio-pedagogical technologies, techniques and trainings. The essence of the concept «art-pedagogical technology» in the context of higher art education has been clarified. The main directions of activity in the preparation of future interior designers for the application of art-pedagogical technologies in professional activity (aromatherapy, study of works of art, performing special exercises and tasks, application of film, video and music fragments, etc.) are distinguished. It is determined that art-pedagogical technology is a complex integrative system of means of artistic activity (means of psychological and pedagogical activity), the content of which covers the integration of art, cultural studies, pedagogy, physiology for the purpose of professional self-improvement, development of professional important qualities of a person. At the same time, art-pedagogical technologies are a complex of the forms, methods and means of organizing students' work on certain projects. It is determined that the artistic aspect in art-pedagogical technology is a means of professionalization of the individual; is a health-saving function; provides for the development of creativity and potential, etc. It is proved that the problem of preparing future designers in higher art education institutions for the application of art-pedagogical technologies in professional activity was not the subject of interdisciplinary, complex scientific research.*

Key words: art-pedagogy, art-pedagogical technologies, design education, professional activity, art education.

Постановка проблеми, її актуальність. У останній редакції

Закону «Про освіту» (2019) зазначено, що метою освіти є всебічний розвиток людини як особистості та найвищої цінності суспільства, її талантів, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей, формування цінностей і необхідних для успішної самореалізації компетентностей, виховання відповідальних громадян, які здатні до свідомого суспільного вибору та спрямування своєї діяльності на користь іншим людям і суспільству, збагачення на цій основі інтелектуального, економічного, творчого, культурного потенціалу Українського народу, підвищення освітнього рівня громадян задля забезпечення сталого розвитку України та її європейського вибору.

З огляду на це, важливим у підготовці майбутнього дизайнера є вміння застосовувати у професійній діяльності артпедагогічні технології, що являють собою синтез мистецтв, педагогіки, психології, культурології тощо. Ефективність артпедагогічних технологій підтверджується зацікавленістю майбутніх дизайнерів у оволодінні навчальним матеріалом і на його основі реалізації творчих задумів і проєктів, що представляються на проміжних і річних екзаменаційних переглядах.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Насамперед зазначимо, що нами виявлено численну кількість дисертаційних досліджень, в яких артпедагогіка розглядається як *засіб виховання в дитячому та підлітковому віці: моральних цінностей* – А. Уматова (Уматова, 2014), Є. Таранової (2003), А. Кузнецової (2013); *патріотичного виховання* – М. Гузевої (Гзева, 2004); *творчої індивідуальності підлітків* – А. Грішиної (Гришина, 2004); *творчої діяльності студентів у фізичному вихованні* – М. Катренко (Катренко, 2011). Предметом дисертаційного дослідження Н. Шумакової (Шумакова, 2006) обрано *артпедагогіку як гуманістичну систему освіти учнів в галузі фізичної культури*.

У працях В. Анісімова, А. Байєре, О. Булатової, А. Козир, Л. Лебедевої Д. Мерфі, Н. Миропольської, О. Сороки, О. Хаустової викладено *педагогічні засади арттерапії*, що є складовою артедагогічних технологій. Зокрема йдеться про форми організації та інклюзивну освіту різних вікових категорій. У науковому доробку зарубіжних науковців ґрунтовно розглянуто проблему *арт-терапії* (О. Дьюхерст Меддок, С. Дженнінгс, К. Роджерс та ін.). Зазначимо, що в дослідженнях цих науковців арттерапія не ототожнюється з педагогікою, має переважно лікувальну та відновлювальну мету.

Теоретичні, методичні та методологічні засади арт-педагогіки викладено у наукових працях Р. Верховодової, Л. Волкової, Т. Добровольської, В. Кокоренко, Л. Комісарової, І. Левченко, Н. Миськової, Н. Сергеевої, Т. Руденкої та ін.

Незважаючи на наявність численних наукових досліджень з проблем окремих питань артпедагогіки, слід зауважити, що здебільшого ці наукові розвідки не висвітлюють підготовку майбутніх дизайнерів у закладах вищої мистецької освіти до застосування артпедагогічних технологій у професійній діяльності, а виокремлюють її форми, принципи

та методи, як корекційні соціально-педагогічні технології, техніки та тренінги, виступають засобом формування окремих якостей особистості.

Мета статті – на основі використання методів теоретичного аналізу, узагальнення, систематизації, зіставлення, здійснити аналіз наукових праць, в яких висвітлено складові проблеми підготовки майбутніх дизайнерів до застосування артпедагогічних технологій у професійній діяльності.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи підготовку майбутніх дизайнерів до застосування артпедагогічних технологій у професійній діяльності для нас важливе значення має твердження В. Тименка, що окрім фундаментальної підготовки майбутніх дизайнерів з рисунка, живопису, основ композиції, кольорознавства, пластичної анатомії, історії мистецтв особливу увагу необхідно звертати на специфіку інформаційно-особистісного середовища майбутніх дизайнерів, на їхнє емоційно позитивне ставлення до форм доквілля, оскільки це є вирішальним для їх професійного становлення (Тименко, 2011, с. 150). Це пояснюється тим, що підготовка майбутніх дизайнерів складається із певних складових:

- *теоретичної* (що охоплює формування теоретичних знань із предметів теоретичного циклу;

- *мистецьку* – опанування основами конструктивного рисунку, живопису, композицією, кольорознавства, пластичної анатомії, методиками та техніками образотворчої грамотності;

- *професійно зорієнтованої* – спонукання до творчої діяльності (творення нових форм, образів, естетичного графічного/промислового продукту (для графічних дизайнерів та дизайнерів промисловості) гармонійного, екологічного навколишнього середовища життєдіяльності людини (для дизайнерів середовища) від задуму – до його втілення в матеріалі тощо;

- *технічної та технологічної* – засвоєння знань з ергономіки, основ конструювання, технологічних процесів, чинних стандартів, технічних умов на виробі тощо;

- *організаційно-технічної* – оволодіння знаннями та правилами з безпеки життєдіяльності; ознайомлення з управлінськими та економічними особливостями роботи підприємств, організацій тощо.

З огляду на окреслене вище, важливим аспектом успішної професійної підготовки майбутнього дизайнера, що стане невід’ємною складовою його подальшої професійної діяльності є застосування артпедагогічних технологій. Вважаємо за доцільне звернутися до сутності поняття «артпедагогічна технологія». Насамперед зазначимо, що педагогічна технологія – це комплексна інтегративна система, що містить чимало упорядкованих операцій і дій, які забезпечують педагогічне цілепокладання, змістовні, інформаційно-предметні та процесуальні аспекти, спрямовані на засвоєння систематизованих знань, надбання професійних умінь формування особистісних якостей студентів, що задані

цілями навчання (Антонова, 2015, с. 8). Разом з тим, артпедагогіка, як інтердисциплінарна галузь наукового пошуку є синтезом психології, педагогіки мистецтва, культурології, фізіології тощо.

Виходячи з визначень «педагогічна технологія» і «артпедагогіка», можна констатувати, що *артпедагогічна технологія* – це комплексна інтегративна система *засобів художньої діяльності* (заходів психолого-педагогічної діяльності), зміст якої охоплює інтеграцію мистецтва, культурології, педагогіки, психології, фізіології з метою професійного самовдосконалення, подальшої професіоналізації, розвитку професійно важливих якостей особистості майбутнього дизайнера (творчого мислення, уяви тощо). Водночас артпедагогічні технології являють собою комплекс форм, методів та засобів організації роботи студентів над певними проектами. Доведено, що мистецький аспект в артпедагогічній технології: є засобом професіоналізації особистості; являє собою здоров'язеберігаючу функцію; забезпечує розвиток творчих здібностей, потенціалу, уяви тощо.

Інтердисциплінарний аналіз наукових праць дає змогу зробити висновок про те, що проблема підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої мистецької освіти до застосування артпедагогічних технологій у професійній діяльності не була предметом інтердисциплінарного, комплексного наукового дослідження. Здебільшого, у наукових дослідженнях вченими:

- артпедагогіка ототожнюється з арттерапією, корекційною психологією, тренінгами, техніками;
- доведено, що засоби артпедагогіки мають оптимальний виховний потенціал;
- виокремлено форми, принципи та методи як засоби формування професійної компетентності майбутніх фахівців (роз'яснення, аналіз творів мистецтва, тематичний добір художніх творів, метод контрадикторних переконань, аналіз проблемних ситуацій, художнє відтворення мистецької ідеї в ціннісному контексті, виконання ігрових, релаксаційних вправ) тощо.

Результати здійсненого аналізу показали, що в окремих працях артпедагогіка розглядається як засіб формування професійної компетентності, зокрема науковцями обґрунтовано різні точки зору на визначення поняття компетентності, її систематизацію як видів, типів, рівнів професійної компетентності. У окреслених працях «арт педагогіка» – важлива складова формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей, оскільки, на думку Т. Руденської вона «забезпечує емоційно-чуттєве сприйняття професійної інформації та активізацію суб'єктної позиції на засадах мистецьких цінностей» (Руденська, 2017, с. 168).

Разом з тим, нами не виявлено усталених понять «артпедагогіка» та «артпедагогічні технології», практично не дослідженими лишаються зміст, особливості, форми і методи артпедагогічних технологій у підготовці фахівців, зокрема підготовки майбутніх дизайнерів у закладах вищої мистецької освіти.

Висновки та перспективи подальших досліджень. На підставі власного педагогічного досвіду та аналізу наукових праць, ми дійшли висновку, що підготовка майбутніх дизайнерів із застосуванням артепедагогічних технологій має здійснюватися за такими напрямками (розглянемо їх на прикладі підготовки дизайнерів інтер'єрів):

- застосування окремих видів мистецтв з метою підвищення емоційної активності, зниження емоційної та фізичної напруженості, створення оптимального доброзичливого клімату в колективі для виконання творчих проєктів;
- застосування відео-, кіно-, та музичних фрагментів (наприклад, для створення атмосфери XIX століття у процесі роботи над проєктом дизайну приміщення історичного музею);
- аромо-терапії з метою формування авторського стилю в оформленні проєкту інтер'єру (ароматів кави, прянощів, какао, свіжої випічки під час проєктування приміщень кав'ярні, дитячого кафе тощо);
- поезії, уривків творів видатних українських письменників XX століття (працюючи над створенням проєкту бібліотеки) тощо;
- відвідування віртуальних бібліотек, експозицій у процесі розробки проєктів приміщень квартири в єдиному стилістичному рішенні;
- виконання вправ і завдань (акватипій, монотипій, малювання пальцями, робота на гончарному колі тощо) з метою пошуку нових образів, ідей, для втілення у нових дизайнерських проєктах;
- вивчення творів мистецтва та їх інтерпретація (скульптури, графіки, живопису тощо) втілюючи власне бачення у нові проєкти;
- організація пленерів із виконанням замальовок, нарисів (наприклад, однокрупників – для оптимізації комунікаційної взаємодії, сприятливого клімату в колективі та відпрацювання навичок академічного рисунку, пленерного живопису) (Торчевська, 2019, с. 226-232);
- виконання ігрових, релаксаційних вправ як здоров'язберігаючої технології (Грішина, 2004, с. 25-26).

Особливо важливу роль такі вправи відіграють у підготовці майбутніх дизайнерів, які працюють з графічними програмами та з комп'ютерним забезпеченням (графічними планшетами, інтерактивними дисплеями, стилусами тощо).

Подальшого наукового дослідження потребують зміст, особливості, форми і методи артепедагогічних технологій у підготовці фахівців, зокрема майбутніх дизайнерів у закладах вищої мистецької освіти.

Список використаних джерел

- Антонова, О. Є. (2015). *Педагогічні технології та їх класифікація як наукова проблема*. Сучасні технології в освіті. Сучасні технології навчання : наук.-допом. бібліогр. покажч. Вип. 2 / НАПН України, ДНПБ України ім. В.О. Сухомлинського. Київ. 8-15.
- Грішина, А. В. (2004). *Развитие творческой индивидуальности*

- подростков средствами АРТ-терапии в учреждениях дополнительного образования: дисс. ... канд. пед. наук 13.00.01, Волгоград. 185.*
- Гузєва, М. В. (2004). *Формирование профессиональной готовности будущих педагогов-психологов к патриотическому воспитанию детей средствами артпедагогики: дисс. ... канд. пед. наук 13.00.08, Ставрополь. 177.*
- Катренко, М. В. (2011). *Артпедагогика как средство творческой деятельности студентов в физическом воспитании. дис. ... канд. пед. наук 13.00.04. Ставрополь. 176.*
- Кузнецова, А. Г. (2013). *Формирование основ нравственной воспитанности младших школьников средствами арт-педагогики в социокультурном пространстве организации дополнительного образования: дисс. ... канд. пед. наук 13.00.02, М., 177.*
- Рудєнька, Т. М. (2017). *Формування професійної компетентності майбутніх фахівців мистецьких спеціальностей засобами арт-педагогіки: дис. ... канд. пед. наук 13.00.04. Житомир. 237.*
- Таранова, Е. В. (2003). *Нравственное воспитание старших дошкольников средствами артпедагогики : дисс. ...канд. пед. наук 13.00.01, Ставрополь. 200.*
- Тименко, В. П. (2011). *Підготовка майбутніх дизайнерів у вищих навчальних закладах. Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова. 26. 148-151.*
- Торчевська, Н. В. (2019). *Освітньо-художня цінність пленеру. 3б. наук. пр. за матеріалами V Всеукр. наук.-практ. конф. студентів, молодих учених і науково-пед. працівників «Архітектурний рисунок у контексті професійної освіти». За ред. Т. М. Зіненко. Полтава: ПолтНТУ. 226-232.*
- Уматова, А. У. (2014). *Нравственное воспитание младших школьников средствами артпедагогики : дисс. ... канд. пед. н. 13.00.01, Махачкала. 177.*
- Шумакова, Н. Ю. (2006). *Артпедагогика как гуманистическая система образования учащихся в области физической культуры: дис. ... д.-ра пед. наук 13.00.04, Ставрополь. 402.*

References (translated and transliterated)

- Antonova, O. Ye. (2015). *Pedagogical technology and classifications as a science problem. Advanced technology in life. Advanced Technology Navigation. nauk.-dopom. bibliogr. pokazhch. 2. NAPN Ukrayiny', DNPB Ukrayiny' im. V. O. Suxomly'ns' kogo. Ky' yiv, 8-15. (in Ukrainian)*
- Grishina, A. V. (2004). *The development of creative personality of adolescents by means of ART therapy in institutions of additional education. diss. kand. ped. nauk 13.00.01, Volgograd, 185. (in Russian)*
- Guzeva, M. V. (2004). *Formation of professional readiness of future pedagogues-psychologists for patriotic education of children by means of art pedagogy. diss. kand. ped. nauk 13.00.08, Stavropol', 177. (in Russian)*

- Katrenko, M. V. (2011). Art pedagogy as a means of creative activity of students in physical education. dis. kand. ped nauk 13.00.04, Stavropol', 176. (in Russian)
- Kuznecova, A. G. (2013). Formation of the basics of moral education of primary schoolchildren by means of art pedagogy in the sociocultural space of the organization of additional education. diss. kand. ped. nauk 13.00.02, Moskva, 177. (in Russian)
- Rudenska, T. M. (2017). Form of professional competencies Maybach faculty of mystical specialties with art teacher training. dys. kand. ped. nauk 13.00.04. Zhytomyr, 237. (in Ukrainian)
- Taranova, E. V. (2003). Moral education of senior preschoolers by means of art pedagogy. diss. kand. ped. nauk 13.00.01, Stavropol', 200 s. (in Russian)
- Ty`menko V. P. (2011). Preparing maybutnikh designers with other major mortgages. Science Chronicle of the National Pedagogical University of Imeni M.P. Drahomanov. 26. 148-151. (in Russian)
- Torchevska, N. V. (2019). The devotion of the artist to the plein air. Zb. sciences. etc. for materials V All-Ukrainian. science.-practical. conf. students, young students and science-ped. pracivnikiv «Architectural drawing in the context of professional education». Poltava: PoltNTU. 226-232. (in Ukrainian)
- Umatova, A. U. (2014). Moral education of primary schoolchildren by means of art pedagogy. diss. kand. ped. n. 13.00.01, Mahachkala, 177 s. (in Russian)
- Shumakova, N. Ju. (2006). Art pedagogy as a humanistic system of education of students in the field of physical education. dis. d. ped nauk 13.00.04, Stavropol', 402. (in Russian)

УДК: 374.7(-055.52)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.91-99](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.91-99)

Котирло Тамара Володимирівна – старший науковий співробітник відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3256-5749>

E-mail: kot_toma@ukr.net

ПЕДАГОГІЗАЦІЯ БАТЬКІВ І ЧЛЕНІВ РОДИН ЯК АКТУАЛІТЕТ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Анотація. У статті проаналізовано актуальні дослідження у сфері освіти дорослих, в яких започатковано розв'язання проблеми педагогізації батьків і членів родин. Розкрито сутність понять «педагогізація» та «педагогічна культура». Охарактеризовано основні форми навчання батьків і залучення їх до виховної роботи. Здійснено аналіз проблеми педагогізації батьків, а саме: теоретико-методологічних підходів дослідження процесу формування їх педагогічної культури, тенденцій розвитку освіти досліджуваної категорії дорослих у системі неформальної освіти. Автором висвітлено пріоритети освіти і просвіти батьків; особливості функціонування та організації

педагогічної просвіти членів родин у системі неформальної освіти України; пріоритетні завдання освіти і просвіти батьків і членів родин в умовах сьогодення.

Акцентовано увагу на важливих аспектах роботи з батьками, таких як: популяризація діяльності психологічних служб для батьків і членів родин; набуття психолого-педагогічних знань, які відповідають їхнім запитам щодо формування педагогічної культури; вибір оптимальних форм просвіти, що мотивують до набуття педагогічних і психологічних знань, відповідних умінь і навичок; ознайомлення батьків із основами педагогічної майстерності для побудови суб'єкт-суб'єктних взаємин із дітьми.

Виокремлено та проаналізовано компоненти педагогічної культури батьків: мотиваційний, змістовий, конструктивний. Окреслено основні принципи взаємодії з батьками у процесі їх педагогізації, а саме: принцип професійної компетентності; принцип діагностичного підходу до родини; принцип спрямованості педагогічної освіти батьків на особистість дитини; принцип індивідуального підходу до родини. Доведено, що педагогізація сприяє удосконаленню педагогічних навичок і здібностей батьків, актуалізує роздуми щодо необхідності створення сприятливих, оптимальних умов для виховання, розвитку й саморозвитку дітей.

Ключові слова: освіта дорослих, батьки, члени родин, неформальна освіта і просвіта батьків, педагогізація суспільства, педагогічна культура, усвідомлене батьківство.

Kotyrla Tamara – Senior Researcher of the Department of Andragogy, Ivan Ziazun Institute of Pedagogical and Adult Education of the National Academy of Pedagogical Sciences of Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3256-5749>

E-mail: kot_toma@ukr.net

PEDAGOGIZATION OF PARENTS AND MEMBERS OF FAMILIES AS AN ACTUAL ISSUE OF ADULT EDUCATION

Abstract. The article analyzes current research in the field of adult education in which the problem of pedagogical education of parents and family members has been started. The essence of the concepts of «pedagogization» and «pedagogical culture» is revealed. The basic forms of education of parents and their involvement in educational work are characterized. The analysis of the problem of pedagogization of parents, namely theoretical and methodological approaches to the study of the process of formation of their pedagogical culture, tendencies of development of education of this of adults category and its importance in the system of non-formal education. The author highlights the essence of education of parents; peculiarities of functioning and organization of pedagogical education of family members in the non-formal education system of

Ukraine; priorities for education of parents and family members in the current environment.

There has been focused on important aspects of work with parents, such as: promoting the activities of psychological services for parents and family members; acquaintance with psychological and pedagogical knowledge, which corresponds to their queries regarding formation of pedagogical culture; selection of optimal forms of education that motivate the acquisition of pedagogical and psychological knowledge, relevant skills and competences; introducing parents to the basics of pedagogical skills for building subject-subjective relationships with children.

The components of the pedagogical culture of the parents are distinguished and analyzed: motivational, content, constructive. The basic principles of interaction with parents in the process of their education are outlined, namely: the principle of professional competence; the principle of a diagnostic approach to the family; the principle of orientation of pedagogical education of parents on the child's personality; the principle of individual approach to the family. It is proved that pedagogization contributes to the improvement of pedagogical skills and abilities of parents, actualizes reflections on the need to create favorable, optimal conditions for the upbringing, development and self-development of children.

Key words: *adult education, parents, family members, non-formal education and parental education, pedagogization of society, pedagogical culture, conscious parenting.*

Постановка проблеми, її актуальність. Неформальна освіта дорослих є актуалітетом сьогодення, своєрідним викликом для соціуму. Освіта дорослих – одна з важливих теоретичних і практичних проблем, про що свідчить значна кількість здійснених дослідницьких пошуків у цій сфері. Науковці розглядають феномен освіти дорослих як соціально-педагогічне, соціально-економічне та соціально-культурне явище.

Автори аналітичної записки «Освіта протягом життя як чинник людського розвитку», що була опублікована 14 травня 2015 року на сайті Національного інституту стратегічних досліджень, посилаючись на «Меморандум освіти протягом життя» (A Memorandum of Lifelong Learning), який був прийнятий на Лісабонському саміті Ради Європи у березні 2000 року, підкреслюють важливість безперервної освіти як головної політичної програми громадянського суспільства, соціальної єдності й зайнятості. Визначення безперервної освіти включає: отримання ступенів та дипломів у вільний час; професійні курси, в тому числі з метою підвищення кваліфікації персоналу; освіта для дорослих; друга освіта інше. Також у Меморандумі було визначено шість принципів безперервної освіти: нові базові знання і навички для всіх, збільшення інвестицій в людські ресурси, інноваційні методики викладання й навчання, нова система оцінки здобутої освіти, розвиток наставництва й консультування, наближення освіти до місця проживання (Аналітична записка, 2015).

Аналізуючи дані світової статистики в освітній сфері, бачимо, що загальна кількість дорослих, які навчаються, перевищує сумарну кількість дітей і молоді, які здобувають освіту у різних закладах освіти. Ця тенденція набуває все більших масштабів і на території сучасної України.

Однією зі складових освіти дорослих є педагогічна освіта і просвіта батьків, яка стала досить актуальною у наш час і потребує все більшої уваги суспільства, адже батьки, як перші наставники та педагоги, покликані створити умови для повноцінного становлення й розвитку особистості дитини. Говорячи про усвідомлене, відповідальне батьківство, передусім йдеться про намагання батьків «виліпити» з дитини досконалу особистість, витрачаючи на цей процес неабиякі зусилля. Водночас такі «добрі наміри» не завжди дають очікувані результати, що значною мірою залежить від багатьох факторів: системи сімейних цінностей, рівня сформованості особистісної та педагогічної культури кожного з батьків, їх педагогічних здібностей тощо.

На нашу думку, розв'язання проблеми формування педагогічної культури батьків має стати основою взаємодії будь-якого суспільного інституту із сім'єю. Це питання має перебувати у полізорі держави, адже труднощі у виконанні сім'єю виховної функції значною мірою пов'язані зі знеціненням моральних, духовних, громадянських ідеалів у суспільстві, відсутністю загальних стратегій виховання тощо.

Здійснений аналіз стану співпраці закладів дошкільної освіти і сім'ї засвідчує, що традиційні підходи до навчання й виховання дітей дошкільного віку малоефективні, незважаючи на те, що у багатьох нормативних документах нашої країни значна увага приділяється вирішенню проблем виховання підростаючого покоління. На жаль, у закладах дошкільної освіти ще недостатньо використовуються наукові досягнення щодо інтеграції зусиль педагогів і сім'ї задля виховання дітей (Новик, Ткаченко, 2017).

Акцентуємо увагу на тому, що нами було проведено локальне опитування серед батьків закладів дошкільної освіти, результати якого візуалізували освітні потреби батьків у сфері педагогізації. Переважна більшість батьків (67% респондентів) дали схвальні відповіді щодо доцільності та готовності набуття ними знань з педагогіки і психології, а також педагогічних умінь і навичок.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми нааціональної освіти дорослих викладено у працях О. Аніщенко, О. Василенко, О. Волярської, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, С. Прийми, С. Сисоевої, Н. Протасової та ін.

Значну увагу проблемі педагогічного просвітництва батьків, сімейного виховання та розвитку особистості дитини у сім'ї у наукових дослідженнях приділили А. Антонов, О. Безпалько, І. Братусь, А. Варга, З. Зайцева, А. Захаров, С. Ковальов, Н. Кузнецова, В. Леві, О. Лещенко, А. Мудрик, Т. Поспілий, А. Прихожан, Є. Сичова, А. Співаковська, Т. Трапезніков, Н. Феоктистова та ін.

Особливої уваги заслуговують праці Г. Лактіонової, в яких розкрито сутність усвідомленого батьківства як основи виховання дитини, зростання разом з нею, сприяння створенню найкращих можливостей для її стабільного та гармонійного розвитку.

Метою статті є аналіз проблеми педагогізації батьків, обґрунтування особливостей педагогічного просвітництва та формування навичок компетентного батьківства. У дослідженні використано методи наукового спостереження, моделювання, узагальнення.

Виклад основного матеріалу дослідження. Для суспільства в цілому розвиток освіти дорослих сприяє суспільній єдності та взаємоповазі; розширенню соціально-політичного світогляду і, як наслідок, розширенню демократії; поширенню активного громадянства; посиленню культурної інтеграції (Ізбаш, 2018, с. 100). Соціальні та економічні зміни, які постійно відбуваються в Україні, вимагають від суспільства нових підходів до виховання дітей. Саме в дошкільному та шкільному віці дитина потребує уваги дорослих задля її всебічного розвитку. Відповідальність батьків у цьому процесі є найбільш вагомюю.

Проведене нами опитування серед батьків і дорослих членів родин Закладу дошкільної освіти № 398 м. Києва щодо здатності сім'ї повноцінно виконувати свої виховні функції, за результатами відповідей респондентів (273 особи) ми одержали такі результати: повністю здатна – 22% (60 осіб); скоріше здатна, ніж не здатна – 41% (112 осіб); скоріше не здатна, ніж здатна – 23% (63 особи); повністю не здатна – 3% (8 осіб); важко відповісти – 11% (30 осіб). На жаль, відсоток батьків, які визнають, що не спроможні дати своїм дітям належне виховання у сім'ї, складає майже половину від кількості опитаних. Серед пояснень такої ситуації батьками названо брак часу, необізнаність на педагогічних питаннях, нерозуміння важливості родинного виховання, наявність матеріальних проблем у сім'ї тощо. Отримані дані свідчать про актуальність здійснення педагогізації батьків і членів родин вихованців закладів дошкільної освіти та молодших школярів.

О. Нагула зазначає, що повноцінне сімейне виховання, основою якого є компетентне відношення подружжя до батьківської ролі, істотно впливає на психічне здоров'я подальших поколінь. Психологічний клімат у родині, рівень психолого-педагогічної компетентності батьків впливають на емоційний стан та обумовлюють процес розвитку дитини на кожному віковому етапі. Особливо неповними є уявлення молодих сімей про функції батьків, організацію гармонічного виховання та розвитку дітей, а саме у розумінні змісту та значення батьківства, уявленнях про вагомість ролі батька та матері у виховному процесі, у їх оцінці власних можливостей у сімейному житті та майбутньому батьківстві (Нагула, 2012).

Взаємодія з родинами вихованців є одним із пріоритетних завдань діяльності закладів дошкільної та загальної середньої освіти. У законі України «Про освіту», «Про дошкільну освіту» одним із пріоритетних завдань задля забезпечення повноцінного розвитку дитини є тісна

взаємодія родини із закладом дошкільної освіти. З огляду на незначну кількість осередків неформальної освіти у сфері педагогізації батьків, саме ці заклади відіграють важливу роль у здійсненні педагогічного просвітництва серед дорослих членів родин шляхом поширення серед них психолого-педагогічних та інших знань. Отже, йдеться про педагогізацію досліджуваної категорії дорослих.

Слід зазначити, що вперше поняття педагогізація було сформульовано видатним педагогом С. Шацьким. «Педагогізація середовища» означала розробку теорії та методики взаємодії школи з іншими виховними закладами, вивчення й використання виховних можливостей соціального середовища в цілому; усвідомлене насичення, збагачення соціального середовища виховним потенціалом (Рижанова, 2010, с. 267). У сучасних умовах педагогізація у закладах освіти відбувається завдяки консультативно-рекомендаційній та просвітницькій діяльності педагогічних працівників з батьками. Такі інтерактивні методи роботи, як групові семінари-практикуми, тренінги передбачають не лише теоретичне ознайомлення з проблемою, а й практичне розв'язання конкретних педагогічних задач, що постають перед батьками. Проведення спільних занять батьків і дітей емоційно зближують членів родин, розвивають інтерес один до одного, сприяють уважному ставленню та формуванню особистісних якостей усіх членів сім'ї.

У процесі нашого дослідження було розроблено модель педагогізації батьків (рис. 1). Відповідно до цієї моделі, педагогізація батьків і членів родин передбачає здобуття ними психологічних, педагогічних знань, а також набуття та удосконалення вмій і навичок щодо діалогічної взаємодії з дітьми шляхом участі у традиційних та інтерактивних заходах, ініційованих закладами дошкільної і загальної середньої освіти, а також у процесі самоосвіти.

Сприяючи педагогізації родин та надаючи їм необхідну допомогу й підтримку у питаннях щодо виховання дітей, педагогічні працівники закладів дошкільної і загальної середньої освіти сприяють розвитку психолого-педагогічної культури батьків. В. Поставий зазначає, що дотримання цілісного підходу до вибору сукупності засобів, що забезпечують формування всіх компонентів педагогічної культури, а також урахування рівнів педагогічної підготовленості батьків і їх індивідуальних особливостей, досягнення наступності в поповненні знань і тісного їх взаємозв'язку з особистою практикою виховання дітей впливають на характер педагогічної культури батьків у процесі її формування (Поставий, 1994).

Педагогічну культуру сім'ї необхідно аналізувати як зміст взаємостосунків між батьками і дітьми через включення механізмів різних видів їх діяльності і втілення в цій діяльності моральних категорій (Шкелебей, 2016, с. 211). Педагогічна культура – не природжена якість. Вона розвивається, формується, піддається коригуванню, відточенню. Велику роль у цьому відіграють самоосвіта та самовиховання (Стельмах,

2014, с. 259).

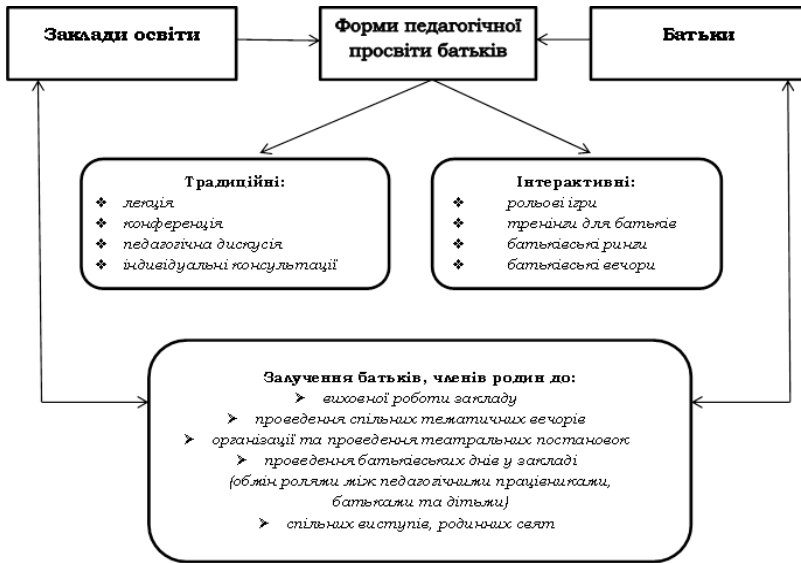


Рис. 1. Модель педагогізації батьків та членів родин

Досконалість у виробленні педагогічних умінь батьків можливо досягти лише за умови їх активної участі у вихованні та освіті власних дітей. Н. Стельмах акцентує увагу на шляхах розвитку та формування педагогічної культури вчителя, які також є актуальними і для розвитку педагогічної культури батьків. Серед шляхів розвитку та формування педагогічної культури науковець виокремлює такі: оволодіння глибокими знаннями з педагогіки, психології, розширення педагогічної ерудиції; формування гуманістичної спрямованості у методах та засобах впливу на дітей, емоційно-позитивного забарвлення особистісного впливу на дітей тощо (Стельмах, 2014, с. 259).

Насамкінець зазначимо, що сім'я є основою формування особистості дитини, джерелом емоційної підтримки. Аналізуючи сучасний стан педагогізації батьків можемо виокремити такі тенденції освіти і просвіти батьків і членів родин: зростання кількості психолого-педагогічних тренінгів, семінарів-практикумів щодо взаємодії з дітьми, що проводяться для батьків і членів родин; прагнення дорослих членів родин до самоосвіти та саморозвитку; збільшення кількості навчально-методичної літератури для батьків; поступове поширення ідей педагогізації батьків і членів родин та суспільства в цілому. Сучасна педагогіка, школа і сім'я відчувають потребу в науково обґрунтованих положеннях, рекомендаціях, що

сприятимуть формуванню та вдосконаленню педагогічних компетентностей батьків і членів родин. Як свідчить аналіз наукових джерел (Цуркан, 2014, с. 37), суперечності соціального, педагогічного характеру, відсутність комплексних досліджень щодо вдосконалення педагогічного освіти і просвіти батьків, засвідчують актуальність порушеної проблеми, доцільність її ґрунтового вивчення.

Висновки і перспективи подальших досліджень. Результати здійсненого дослідження дають підстави зробити висновок про те, що сучасним викликом суспільства є розвиток психолого-педагогічної культури батьків, що ґрунтується на міцних знаннях з питань загальної і соціальної педагогіки, психології, а також навичках, умінь щодо діалогічної взаємодії з дітьми. Розроблення тренінгів для батьків і членів родин з метою підвищення їх психолого-педагогічної культури, створення мережі батьківських університетів задля освіти і просвіти батьків, членів родин, популяризація педагогізації дорослих через засоби масової інформації забезпечать правильність вибору батьками педагогічних впливів для взаємодії з власними дітьми. Компетентні батьки – це ті батьки, які вміють забезпечувати гармонійний розвиток дитини і діяти прогностично на основі аналізу наявних і можливих ситуацій, обставин щодо здійснення виховних впливів на дітей у родині. Усвідомлюючи силу власного прикладу, необхідність самовдосконалення, сучасні батьки готові до саморозвитку і самоосвіти у психолого-педагогічній сфері.

Перспективним напрямом подальших досліджень є науково-методичне забезпечення освіти і просвіти батьків, членів родин у зарубіжній і національній педагогічній науці та практиці.

Список використаних джерел

- Аналітична записка «Освіта протягом життя як чинник людського розвитку»* URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/osvita-protyagom-zhittya-yak-chinnik-lyudskogo-rozvitku>
- Ізбаш, С. (2018). Андрагог як провідник процесу навчання дорослих. *Наукові записки Бердянського державного педагогічного університету. Серія: Пед. науки*: зб. наук. праць. Вип. 2. С. 100
- Нагула, О. Л. (2012). Батьківська компетентність як чинник психічного розвитку дитини. *Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України*. 5. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_44.
- Новик, І. М., Ткаченко, К. О. (2017). Педагогічне просвітництво батьків. *Молодий вчений*. 12 (52). 417-420
- Постовий, В. Г. (1994). Сучасна сім'я та її педагогіка. К.: Освіта. 284 с.
- Рижанова, А. О. (2010). С.Т. Шацький – засновник вітчизняної соціальної педагогіки. *Вісник Харківської державної академії культури*: зб. наук. праць. 31. 263-270.
- Стельмах, Н. В. (2014). Педагогічна культура як фактор розвитку особистості. *Науковий вісник Миколаївського національного*

університету імені В. О. Сухомлинського. Серія: Педагогічні науки. 1.47. 255-260.

- Цуркан, Т. Г. (2014). *Педагогічна освіта батьків*. Педагогічний процес: теорія і практика. Частина I. Теорія педагогічного процесу. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2014_3_8. С.33-37
- Шкелебей, В. (2016) Педагогічна культура батьків як один із важливих компонентів формування особистості молодшого школяра. *Розвиток особистості молодшого школяра: сучасні реалії та перспективи: матеріали студентської науково-практичної інтернет-конференції*. 211.

References (translated and transliterated)

- Analytical note «Education for life as a factor of human development» URL: <https://niss.gov.ua/doslidzhennya/gumanitarniy-rozvitok/osvita-protyagom-zhittya-yak-chinnik-lyudskogo-rozvitku> (14.07.2015). (in Ukrainian)
- Izbash, S. (2018). Andragog as a leader in the adult learning process. *Naukovi zapysky Berdyanskogo derzhavnogo pedagogichnogo universytetu. Seriya: Pedagogichni nauky: zb. nauk. pracz. 2. S. 100* (in Ukrainian)
- Nagula, O. L. (2012). Parental competence as a factor in a child's mental development. *Visnyk Nacionalnoyi akademiyi Derzhavnoyi prykordonnoyi sluzhby Ukrayiny. 5*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Vnadps_2012_5_44.) (in Ukrainian)
- Novyk, I. M., Tkachenko, K. O. (2017). Pedagogical education of parents. *Naukovy`j zhurnal «Molodyj vchenyj»*. 12 (52). 417-420 (in Ukrainian)
- Postovyj, V. G. (1994). *Modern family and its pedagogy*. 284 s. (in Ukrainian)
- Ryzhanova, A. O. (2010). S.T. Shatsky is the founder of national social pedagogy. *Visnyk Xarkivskoyi derzhavnoyi akademiyi kultury: zb. nauk. pracz. 31. 263-270*. (in Ukrainian)
- Stelmax, N. V. (2014). Pedagogical culture as a factor of personality development. *Naukovyj visnyk Mykolayivskogo nacionalnogo universytetu imeni V. O. Suxomlynskogo. Seriya: Pedagogichni nauky. 1.47. 255-260*. (in Ukrainian)
- Czurkan, T. G. (2014). Pedagogical education of parents. *Pedagogichnyj proces: teoriya i praktyka. Chastyina I. Teoriya pedagogichnogo procesu. 3*. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/pptp_2014_3_8. С.33-37 (in Ukrainian)
- Shkelebej, V. (2016). Pedagogical culture of parents as one of the important components of formation of personality of the younger puple. *Rozvytok osobystosti molodshogo shkolyara: suchasni realiyi ta perspektyvy: materialy studentskoyi naukovo-praktychnoyi internet-konferencyi*. 211 (in Ukrainian)

УДК [37-057.36]:811.11:[159.91:(684.3)]

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.100-107](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.100-107)

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

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5331-9635>

E-mail: loputko1979@gmail.com

MIND MAP TECHNOLOGIES IN TEACHING CADETS ENGLISH FOR SPECIFIC PURPOSES

Abstract. *The article is devoted to the implementation of the mental mapping method into the process of English for the specific purposes study by the cadets of the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.*

The analysis of the method's usage as in the educational process so that in the following professional education is introduced. It is underlined, that the implementation of such kind of a technology will benefit not only the formation of a specific discipline's knowledge but also the creation of complex cognitive skills on the interdisciplinary level with the possibility of their usage in the process of the professional duties' performing. It is stated that the method gained the world wide acknowledgement and is in the process of constant perfection.

At the process of the method's implementation the necessity to include the peculiarities of the cadets' daily routine is stressed. The terms of study, educational process's intensiveness, reglamented daily routine and service duties are encountered.

The main Tony Buzan's author recommendations are worked out. On this ground the levels of the method's implementation are introduced. The main successive stages of the work: initial, semi-productive and creative were proposed. Their qualitative amount depends on the subject's knowledge, the skills of the work according to this technology and the level of the teacher's inclusiveness.

Theoretical and practical background of the papers ground the effectiveness of the mind mapping technology's implementation into the educational process of the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine.

Key words: *mental map, English for specific purposes, interdisciplinary, productive, creative, mental literacy.*

Лопутько Олена Анатоліївна – кандидат педагогічних наук, доцент, доцент кафедри іноземних мов Національної академії внутрішніх справ

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5331-9635>

E-mail: loputko1979@gmail.com

ТЕХНОЛОГІЯ ВИКОРИСТАННЯ МЕНТАЛЬНИХ КАРТ У НАВЧАННІ КУРСАНТІВ АНГЛІЙСЬКОЇ МОВИ ПРОФЕСІЙНОГО СПРЯМУВАННЯ

Анотація. Стаття присвячена застосуванню методу побудови ментальних карт в процесі вивчення іноземної мови професійного спрямування курсантами вищих навчальних закладів Міністерства внутрішніх справ України.

Представлено аналіз використання методу побудови ментальних карт як під час організації навчання, так і в процесі подальшої професійної освіти. Підкреслено, що впровадження роботи за такою технологією сприятиме не тільки засвоєнню іноземної мови професійного спрямування, але й формуванню навичок комплексної пізнавальної роботи курсантів на міждисциплінарному рівні з можливістю застосування набутих вмій та навичок в процесі здійснення професійних обов'язків.

Під час формування тих принципів та умов, які є підґрунтям організації навчальних занять наголошено на необхідності врахування організації життєдіяльності курсантів. Так, було враховано терміни проходження навчання, інтенсивність навчального процесу, регламентований режим дня та необхідність виконання службових обов'язків.

Розглянуто основні авторські принципи засновника метода – Тоні Бузана та на їх основі запропоновано основні етапи впровадження методу в навчальний процес. Запропоновано послідовні три рівні складності у роботі над методом: початковий, частково продуктивний та творчий. Їх якісне наповнення варіюється залежно від рівня володіння навчальним матеріалом, сформованості навичок роботи за такою технологією та ступенем залучення викладача до організаційних процесів.

Теоретична та практичні складові даної роботи свідчать про доцільність впровадження методу побудови ментальних карт в навчальний процес вищих навчальних закладів системи МВС.

Ключові слова: ментальна карта, технологія, англійська за професійним спрямуванням, міждисциплінарний, продуктивний, креативний, ментальна грамотність

Articulation of the problem. Contemporary level of the society and its institutions' development creates the necessity in changing the paradigm of the specialists' formation in the sphere of higher education. The importance of the English for specific purposes study, proved by the latest researches, is reflected in the documents of the Ministry of Education and Science of Ukraine and is supported by the papers of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine and internal acts of the National Academy of Internal Affairs and other educational

establishments of this field (Concept of development ..., 2019; Concept of the educational reform ..., 2016). The peculiarities of the cadets' process of study strongly underlines the increasing *actuality* of making a research in the sphere of choosing such methods and technologies of teaching them the foreign languages which will benefit the final result – their possessing such skills and abilities which make possible professional communication on all the necessary levels. Besides, it's important to stress on the necessity of developing cognitive skills which give them abilities to further learning. One of the possible ways of achieving this complex task is teaching of the mind mapping techniques during the English language study.

Analysis of recent publications. The problem of using intellect-card technology in the process of learning a foreign language is devoted to the study of domestic (L. Gurev, V. Karpov, N. Kozmin, I. Korotyayev, I. Lukyanchenko, etc.) and foreign scholars (S. Bukhari, J. Dostal, G. King, A. Leyden, etc.). Scientists, in particular, have elucidated the peculiarities of formation of grammatical competence of students of language specialties by means of using intellectual cards; the specificity of the use of intellect cards in the teaching of different types of speech activity, in the formation of reproductive skills and skills of students in higher education is characterized.

Grounded on the abovementioned, the **main purpose of this paper** may be defined as: the usage of the mental mapping technologies while teaching cadets English for specific purposes. According to the following purpose, the next *aims* can be cleared out: to study the background and origin of the term "a mental map" and its modification; to follow the spread of the technology among the world; to introduce the usage of the mind mapping technology in specific spheres, especially in the sphere of the law enforcement education; to work out the gradual introduction of the mind mapping technology into the educational process of the higher educational establishments of the Ministry of Internal Affairs of Ukraine; to outline the effectiveness and to define the further perspectives of the mind mapping usage in the educational and professional activity of a law enforcement officer.

The study will be presented *on the ground of* historical, content and structural analysis, their modifications and variations, elements of observation and modelling will also be included into the work.

Research findings. At the beginning of the study it is worth to define the term «a mind map». Although, the backgrounds of the concept can be followed through centuries, the beginner and popularizer of the mental mapping technologies is considered to be Tony Buzan, an American psychologist, who introduced this method to the mass practical usage. He defines a mind map as a powerful graphic technique, which activates both hemispheres of the brain and supports all its functions and, therefore, increases the cognition process greatly (T. Buzan, B. Buzan, 1994). The method gained popularity and the following researches: G.P. Adesope, G.H. Cunningham, B. Holland, J. Davis, J. Gowin, J. Nesbit, J. Novak, P. Farrand and a lot of others. Implementation of this technology into a lot of spheres led to the wide range of modifications

throughout the world (a mental map, a content map, a logical map/diagram, a spidergram), but nevertheless contemporary academic definitions can be cleared out. Cambridge dictionary states that «a mind map is a type of diagram (= a simple plan) with lines and circles for organizing information so that it is easier to use or remember (Cambridge dictionary, 2020)». Oxford Dictionary presents this term as «a diagram that presents information with a central idea in the middle and connected ideas arranged around it (Oxford Dictionary, 2020) ».

During the last decade the usage of this technique becomes specific and incorporates into nearly all the spheres of the human life. Researches all over the world implement it into different spheres. There can be mentioned digitalization, natural sciences, learning process at colleges and schools. The geography of the method's implementation especially emphasizes its international character and necessity of its implementation into educational process in Ukraine. As to the field of law enforcement, the usage of the mind mapping techniques can also be found in the net. Some of the latest examples can be: T. Buzan's personal presentation of the mind mapping technique to the Dubai Police (Blog of the ..., 2014), Indian police usage of mind maps while performing police reforms (Insight IAS, 2018), Hong Kong police content in drawing mental maps with the aim of sharing personal experience with the colleagues (Winners of mind mapping ..., 2019).

Grounded on all the above mentioned the author has a reasonable background to consider the mind mapping technology to be necessary for implementation into educational process at the National Academy of Internal Affairs. Before giving some practical recommendation of organization the learning process according to the principles of mapping some peculiarities of the cadets' learning process must be taken into account. The most important for us among them are: the short period of the theoretical auditory education with the following possibility to continue education at the correspondence department, the need to increase the practical usage of the formed skills and abilities at the time of probation and during performing service duties, the peculiarities of combining theoretical study with daily routine which includes special police duties, the need to form a language background which is strong enough to be satisfactory to continue higher education after a sufficient period of the theoretical learning absence (practice, vacation, probation). From this point of view, features of the mental mapping which create strong associations and activate the processes of recalling and refreshing language skills and abilities can be considered one of the most suitable methods of the groups' work organization. The other specific condition is the qualitative component. Language and cognitive skills and abilities of the members of the cadets' groups are quite different. That is why the organization of the study according to such a complex model must include gradual introduction of its elements. The content features of the technology give such possibilities while been introduced accounting to different amount of fields, components, the complexity of establishing logical relations, the level of creativity, teachers' guidance, possibilities to work individually or as a member of the project group.

While giving some practical advice T. Buzan recommends to include the following rules of a mind map's creation (Blog of the Purdue University, 2020):

1. Start in the centre with an image of the topic, using at least 3 colours.
2. Use images, symbols, codes and dimensions throughout your mind map.
3. Select key words and print using upper or lower case letters.
4. Each word/image must be alone and sitting on its own line.
5. The lines must be connected, starting from the central image.
6. The central lines are thicker, organic and flowing, becoming thinner as they radiate out from the centre.
7. Make the lines the same length as the word/image.
8. Use colours – your own code – throughout the mind map.
9. Develop your own personal style of mind map.
10. Use emphasis and show associations in your mind map.
11. Keep the mind map clear by using radial hierarchy, numerical order or outlines to embrace your branches.

It also must be cleared, that the process of formation of mind mapping skills must be gradual and correspondent to the language knowledge and cognitive skills of the cadets. So, the whole process of the technology's implementation must be divided into three periods: initial, semi-productive and creative.

Initial period is introduced with the beginning of the educational discipline English for specific purposes' study. It is characterized by revision of lexical and grammar material, which the following introduction of the specific law enforcement content. During this period mind maps can be presented in order to revise and systematize grammar, to present collocations, to introduce vocabulary, to scheme the text, to form the ground of oral discussion and so on. The teacher's explanations, and control are the characteristic features of the time. In other words, he/she explains the mechanisms of usage and introduces preferences of the mapping. The main task of the period is the usage of the prepared schemes and patterns on the specific contextual material and awareness of further independent or collective usage of the method.

This period is to be short and include 5-10 practical lessons due to the peculiarities of the cadets' cognitive abilities.

The following semi-productive period is introduced by the guided creative work of the cadets. At this stage the cadets are to demonstrate their creative abilities according to the given topic. Here only the sketch is to be presented by the teacher. More complex character of the content and relations between them are to be introduced.

There are a lot of possible examples of the work with mental maps on the second stage. The technology may be shown while working with vocabulary and semantic groups, grammar times and examples of their practical usage (widely spread in the foreign sources), textual information. The choice of marks, lines, icons depend on the teachers and cadets personally and may vary

according to the topics, main tasks of the lessons and personal peculiarities of the participants of the educational process. After the second period cadets are to be able to analyze the text and give the mental map of it under the direct supervision of the teacher.

The 3-rd period is to be introduced by the productive level of the cadets' work. Here the high level of motivation is to be supported by the sufficient knowledge of the subject and the highly developed cognitive skills. It must be stated that not all the cadets and study groups will satisfy the whole amount of demands, introduced on it. At the beginning of this stage the sketches of logical relations (Table1), may be introduced.

Table 1

Possible logical links

is a word for	pertains to	causes
is a kind of	participle	derivation
is an instance of	attribute	theme
is a member of	opposes	space
is a part of	verb group	time
is a substance of	entails	aim
is similar to	also see	usage

According to the given demands the cadets are to organize the contextual material depending on the theme of the lesson. The meta task on this level is to prepare them to the independent creative work with every kind of material. The examples on this level may be introduced while individual and group creative work with further introduction in the group, analysis, feedback and correction of the results. The sketch of the recommended by the Purdue University mental map here is complex and may be introduced by such an items' organization (Blog of the Purdue University, 2020) (Picture 1).



Picture 1. Sketch of the Map

On this level positive results may be achieved not only in the language

sphere, but also give the benefit to the interdisciplinary learning due to the possibility of their cross usage. Another great opportunity is to use online programs in order to create mind maps. As the restricted abilities of the article's format gives no opportunity to demonstrate all the peculiarities of the mental mapping possibilities, the example created by one of the cadets on the topic «Evidence» in online program Coggle can be introduced under the address: <https://coggle.it/gallery>.

At the **conclusion** of the article it must be stated, that the work which is held whilst researching of this question includes the analysis of the papers of foreign and native authors with the aims of the term "a mental map" definition, work on the development of its modification and content, the possibilities and results of its implementation into the educational process of the higher law enforcement educational establishments, the benefits of its usage during languages' study organization. It may be stated, that implementation of the mind mapping technique into the process of study of the foreign languages will increase not only the languages' skills and abilities, but also will be beneficial to the cognitive skills and abilities, necessary for performing future professional duties, formation. The restricted volume of the article gives no opportunity to research all the features and possibilities of the technology. The most competitive fields of the further researches are seen in the spheres of the careful planning of the work with this method and in the work with online maps' constructors, the results storage and sharing.

Bibliography

- Концепція розвитку англійської мови в університетах (2019). Поточна редакція від 13.08.2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-koncepciyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi>
- Концепція реформування освіти в міністерстві внутрішніх справ України (2016). Поточна редакція від 25.11.2016. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/MVS675?an=1>
- Blog of the Dubai Police. Professor Buzan presents his mind mapping at Dubai police (2014). URL: <https://m.facebook.com/dubaipolicehq.en/posts/668168699927335>
- Blog of the Purdue University. Learning technologies. Mind maps. (2020). URL: <https://www.pnw.edu/learning-technologies/mind-maps/>
- Buzan T., Buzan B. (1994) The mind map book. Dutton, New York, 1994. 322. Cambridge Dictionary. (2019). URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/mind-map>
- Insight IAS (2018). URL: <https://www.insightsonindia.com/wp-content/uploads/2018/07/Police-Reforms.pdf>
- Oxford Dictionary (2019). URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/mind-map>

Winners of mind mapping contest awarded (2019). URL:
<https://www.police.gov.hk/offbeat/1127/eng/7543.html>

References (translated and transliterated)

- Concept of development of the English language in universities, as amended on 13.08.2019. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-stvorilo-konceptiyu-rozvitku-anglijskoyi-v-universitetah-u-dodatku-riven-v1-obovyazkova-umova-vstupu-v2-vipusku-vikladannya-profilnih-disciplin-inozemnoyu-ta-movni-skriningi> (in Ukrainian)
- Concept of the educational reform in the Ministry of Internal Affairs of Ukraine, as amended on 25.11.2016. URL: <https://ips.ligazakon.net/document/view/MVS675?an=1> (in Ukrainian)
- Blog of the Dubai Police. Professor Buzan presents his mind mapping at Dubai police (2014). URL: <https://m.facebook.com/dubaipolicehq.en/posts/668168699927335> (in English)
- Blog of the Purdue University. Learning technologies. Mind maps. (2020). URL: <https://www.pnw.edu/learning-technologies/mind-maps/> (in English)
- Buzan T., Buzan B. (1994) The mind map book. Dutton, New York, 1994. 322 p. (in English)
- Cambridge Dictionary. (2020). URL: <https://dictionary.cambridge.org/ru/словарь/английский/mind-map> (in English)
- Insight IAS (2018). URL: <https://www.insightsonindia.com/wp-content/uploads/2018/07/Police-Reforms.pdf> (in English)
- Oxford Dictionary (2020). URL: <https://www.oxfordlearnersdictionaries.com/definition/english/mind-map> (in English)
- Winners of mind mapping contest awarded (2019). URL: <https://www.police.gov.hk/offbeat/1127/eng/7543.html> (in English)

УДК 378:7.012

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.107-116](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.107-116)

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

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7124-2999>

E-mail: natalka.arts@gmail.com

СУЧАСНИЙ СТАН РОЗВИНЕНOSTІ ТВОРЧОГО ПОТЕНЦІАЛУ МАЙБУТНІХ ХУДОЖНИТКІВ ДЕКОРАТИВНО- ПРИКЛАДНОГО МИСТЕЦТВА

Анотація. У публікації висвітлено сучасний стан розвиненості творчого потенціалу майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва в процесі вивчення фахових дисциплін у закладах вищої

освіти. На основі використання методів анкетування, узагальнення, систематизації, зіставлення, аналізу виконаних навчальних та навчально-творчих робіт студентів I курсу, висвітлено результати дослідження сучасного стану розвиненості творчого потенціалу майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва у Київській державній академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука. З метою отримання об'єктивних відомостей анкетування, нами враховувалась і порівнювалась думка майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва з думкою експертів. В якості експертів було залучено 17 викладачів фахових дисциплін, що є професійними художниками, членами Національної спілки художників України, що мають почесні звання заслужених і народних художників, діячів мистецтв України. Порівняння отриманих даних уможливорює висновок про те, що думка майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва щодо їхнього рівня розвиненості творчого потенціалу дещо завищена. Експерти наголошують, що студенти не володіють необхідними професійними професійно-художніми знаннями, вміннями і навичками, не мають достатньої художньо-творчої мотивації та творчої активності. Проведене дослідження щодо аналізу сучасного стану розвиненості творчого потенціалу майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва свідчить про його низький рівень, що негативно впливає на якість професійної навчально-творчої діяльності в закладі вищої освіти.

Ключові слова: творчий потенціал, творча діяльність, майбутні художники декоративно-прикладного мистецтва.

Poltavets Natalia – post-graduate student of the Kyiv State Academy of Decorative Arts and Design named after Mikhail Boychuk
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0001-7124-2997>
E-mail: natalka.arts@gmail.com

CURRENT STATE OF DEVELOPMENT OF THE CREATIVE POTENTIAL OF FUTURE ARTISTS OF DECORATIVE AND APPLIED ART

Abstract. The publication highlights the current state of development of creative potential of future artists of arts and crafts in the process of studying professional disciplines in institutions of higher education. On the basis of using the methods of questioning, generalization, systematization, comparison, analysis of completed educational and educational-creative works of students of the 1st year, the results of the study of the current state of development of creative potential of future artists of decorative and applied art in the Kyiv State Academy of Decorative and Applied Arts named after Mikhail Boychuk are highlighted. In order to obtain objective survey information, we considered and compared the opinion of future artists of applied arts with the opinion of experts. As experts were involved 17 teachers of professional disciplines, who are

professional artists, members of the National Union of Artists of Ukraine, with honorary titles of Honored and Folk Artists, Artists of Ukraine. The comparison of the obtained information makes it possible to conclude that the opinion of the future artists of arts and crafts regarding their level of development of creative potential is somewhat overstated. Experts emphasize that students do not have the necessary professional professional and artistic knowledge, skills, do not have sufficient artistic and creative motivation and creative activity. The conducted research on the analysis of the current state of development of creative potential of future artists of arts and crafts shows its low level, which influences the decline of professional educational and creative activity in higher education.

Key words: *creative potential, creative activity, future artists of arts and crafts.*

Постановка проблеми, її актуальність. На сучасному етапі реформування системи мистецької освіти актуальною є проблема підготовки художників декоративно-прикладного мистецтва здатних до активної мистецької діяльності, творчої художньо-творчої самореалізації і саморозвитку. Разом з тим, художник декоративно-прикладного мистецтва має оволодіти комплексом професійних компетентностей, бути готовим до втілення інноваційних художніх ідей і замислів, реалізації мистецьких продуктів.

З огляду на зазначене вище, актуальною проблемою в організації мистецької діяльності є виявлення сучасного стану розвиненості творчого потенціалу майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін у закладах вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми розвитку творчого потенціалу присвячені численні дисертаційні дослідження: *вчителя музичного мистецтва* присвячене дисертаційне дослідження А.П. Лавринця (2019), *художньо-творчого потенціалу учнів старших класів у шкільному дизайн-освітньому середовищі* приділяла увагу І. Станько (2005), *розвиток творчого потенціалу майбутніх педагогів професійного навчання* у процесі навчально-дослідницької діяльності у закладах вищої освіти вивчався Ю. Осколковою (2009), Н. Соловйовою (дизайн-освіта) (2010); *формування творчого потенціалу майбутніх лікарів* у процесі професійної підготовки розглядалося Р. Слухенською (2016), педагогічні умови *самореалізації художньо-творчого потенціалу та духовно-творчого потенціалу майбутніх художників-педагогів* виявлено Г. Гладишевим (2000), О. Базильовим (2005), графічних дизайнерів – Цзя Яочен (2017).

Водночас нами не виокремлено праць в яких би комплексно висвітлювалася проблема розвитку творчого потенціалу майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва у процесі вивчення фахових дисциплін.

Мета статті – на основі використання методів анкетування, аналізу

виконаних навчальних та навчально-творчих робіт студентів I курсу, узагальнення, систематизації, зіставлення, висвітлити результати дослідження сучасного стану розвиненості творчого потенціалу майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва (далі – ДПМ).

Виклад основного матеріалу дослідження. Для оцінювання сучасного стану розвиненості творчого потенціалу майбутніх художників ДПМ, визначення форм і методів її подальшого розвитку нами було залучено 48 студентів I курсу навчання факультету декоративно-прикладного мистецтва Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука (далі – академія) (табл. 1), які до навчання в академії здобували художню підготовку в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах позашкільної освіти – дитячих художніх школах, або на підготовчих курсах до вступу на навчання в академію.

З метою визначення сучасного стану розвиненості творчого потенціалу майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва нами було творчо опрацьовано та адаптовано методики, положення з розвитку творчого потенціалу та творчої обдарованості, запропоновані В.О. Моляко, О.Л. Музикою та О.І. Кульчицькою (Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень. 2006, с. 259-268; с. 269-288).

З метою отримання об'єктивних відомостей анкетування, нами буде враховуватися і порівнюватися думка майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва з думкою експертів. В якості експертів було залучено 17 викладачів фахових дисциплін, що є професійними художниками, членами Національної спілки художників України, мають почесні звання заслужених і народних художників, діячів мистецтв України тощо (табл. 1).

Таблиця 1

Склад респондентів

Категорії опитуваних	Загальна кількість	%
Майбутні художники ДПМ	48	92,52
Експерти	17	7,48
Усього	65	100

На основі аналізу відомостей таблиці 1 можна стверджувати, що кількісний та якісний склад опитуваних студентів і залучених експертів (їх професійний творчий досвід, зміст і специфіка діяльності дають підстави стверджувати, що вибіркова сукупність є репрезентативною для генеральної сукупності – студентів – і має достатню надійність і валідність.

З метою з'ясування сучасного стану розвиненості творчого потенціалу, майбутнім художникам декоративно-прикладного мистецтва і експертам було запропоновано визначити ступінь їхньої задоволеності рівнем підготовленості до творчої діяльності. Так, на запитання «Висловіть

ступінь Вашого задоволення рівнем підготовленості до творчої діяльності майбутніх художників ДПМ», думка респондентів суттєво відрізняється.

З відомостей таблиці 2 ми можемо дійти висновку, що експерти максимально не задоволені рівнем підготовленості майбутніх художників ДПМ до творчої діяльності – 11,77%, незадоволені рівнем їх підготовленості до творчої діяльності – 59%, в свою чергу 29,5% – задоволені рівнем підготовленості і 0% – максимально задоволені. Разом з тим, проведене дослідження серед майбутніх художників ДПМ показало, що 3,85% опитуваних максимально задоволені своїм рівнем підготовленості до управлінської діяльності, задоволені – 43,24%, незадоволених – 39,98%, максимально задоволених – 8,02% і лише 4,73 слухачів на момент заповнення анкети ще не визначилися з відповіддю.

Таблиця 2

Ступінь задоволеності рівнем підготовленості майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва до творчої діяльності

Основні спеціально професійні якості та здатності	Категорії опитуваних	
	Майбутні художники ДПМ	Експерти
	%	%
Художньо-творче самовдосконалення	25,3	57,5
Творча компетентність	17,2	48,5
Духовність, альтруїзм, милосердя	24,1	53,7
Організаторські здатності у виконанні мистецьких проєктів у команді, підготовці виставок	18,2	48,6
Творча самореалізація	18,9	52,3

Отже, одержані результати з аналізу відомостей Таблиці 2 уможливають висновок про те, що експерти більш не задоволені рівнем підготовленості майбутніх художників ДПМ до творчої діяльності, ніж самі студенти. Це пояснюється тим, що експерти більш об'єктивно оцінюють значення високорозвиненого творчого потенціалу, оскільки самі провадять активну творчо-мистецьку діяльність і об'єктивно оцінюють його значення для реалізації професійної мистецької кар'єри.

На наше переконання, низька самокритичність майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва зумовлена тим, що в них спостерігається недостатній розвиток творчого потенціалу, оскільки вони ще не здобули відповідних професійних знань, умінь та навичок з фахових дисциплін, не оволоділи практичним досвідом здійснення творчої діяльності.

Водночас про низький рівень розвитку творчого потенціалу майбутніх студентів свідчать і академічні роботи з конструктивного рисунку, живопису. Недостатній рівень спостерігаються і в роботах творчого

характеру.

Підтвердженням цих відомостей є й інші результати нашого анкетування. Для цілісного визначення сучасного стану розвиненості творчого потенціалу майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва респондентам було запропоновано обрати і проранжувати не більше семи рис з основних спеціальних психічних, морально-етичних, професійних якостей і здатностей, що найточніше характеризують особистість художника декоративно-прикладного мистецтва.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що респондентами виокремлено такі основні інтелектуальні якості (табл. 3): інтерпретація, креативність мислення (25,3 – студенти і 56,8 – експерти); послідовність, критичність мислення (24,6% – студенти і 47,2% – експерти); уміння творчо підходити до розв'язання поставлених академічних завдань (29,9 % – студенти і 43,4 – експерти). Найменший відсоток у аналізованій групі якостей та вмінь майбутні художники обрали наявність художньої культури – 16,1%.

Таблиця 3

Основні інтелектуальні якості та вміння, які необхідні майбутнім художникам декоративно-прикладного мистецтва

Основні інтелектуальні якості та вміння	Категорії респондентів	
	Майбутні художники ДПМ	Експерти
	%	%
Інтерпретація, креативність мислення	25,3	56,8
Послідовність, критичність мислення	24,6	47,2
Уміння творчо підходити до розв'язання поставлених академічних завдань	29,9	43,4
Художня культура	16,1	64,7

Серед професійно-важливих творчих якостей майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва найбільший вибір мали (таблиця 4): оригінальність, креативність, інноваційність (21,7% – студенти і 42,6% – експерти); творча активність, працедатність та ініціативність (23,5% – студенти і 57,6% – експерти); художня спостережливість, уважність (16,3% – студенти і 48,7% – експерти); мотивація до художньо-творчої самореалізації, духовна мотивація (22,4% – студенти і 53,2% – експерти).

Таблиця 4

Основні професійно-важливі творчі якості та здатності, які необхідні майбутнім художникам декоративно-

прикладного мистецтва

Основні професійно-важливі творчі якості та здатності	Категорії опитуваних	
	Майбутні художники ДПМ	Експерти
	%	%
Оригінальність, креативність, інноваційність	21,7	42,6
Творча активність, працездатність та ініціативність	23,5	57,6
Художня спостережливість, уважність	16,3	48,7
Мотивація до художньо-творчої самореалізації, духовна мотивація	22,4	53,2

У групі спеціально професійних якостей і здатностей (табл. 5), студенти та експерти надали найбільшу перевагу художньо-творчому самовдосконаленню (25,3% – студенти і 57,5% – експерти); творчій компетентності (17,2% – студенти і 48,5% – експерти); духовності, альтруїзму і милосердю (24,1% – студенти і 53,7% – експерти); організаторським здатностям у виконання мистецьких проєктів у команді, підготовці виставок (18,2% – студенти і 48,6% – експерти); творчій самореалізації (18,9% – студенти і 52,2 – експерти).

Таблиця 5

Основні спеціально-професійні якості і здатності, які необхідні майбутнім художникам декоративно-прикладного мистецтва

Основні спеціально професійні якості та здатності	Категорії опитуваних	
	Майбутні художники ДПМ	Експерти
	%	%
Художньо-творче самовдосконалення	25,3	57,5
Творча компетентність	17,2	48,5
Духовність, альтруїзм, милосердя	24,1	53,7
Організаторські здатності у виконанні мистецьких проєктів у команді, підготовці виставок	18,2	48,6
Творча самореалізація	18,9	52,3

Важливим етапом визначення сучасного стану розвиненості творчого потенціалу майбутніх художників ДПМ є визначення студентами та експертами рівня своєї самооцінки якостей. Так, на питання «Здійсніть самооцінку Ваших якостей, як художника декоративно-прикладного

мистецтва із високорозвиненим творчим потенціалом», ми отримали результати, що мали суттєві розбіжності між респондентами (табл. 6; 7).

Таблиця 6

Самооцінка майбутніми художниками декоративно-прикладного мистецтва якостей художника ДПМ із високорозвиненим творчим потенціалом

Основні якості самооцінки, як художника ДПМ із високорозвиненим творчим потенціалом	Майбутні художники ДПМ %
Наявність творчих здатностей	27,3
Художньо-творча самореалізація	25,8
Розвинений творчий інтелект	21,5

Відповіді були такими: *майбутні художники декоративно-прикладного мистецтва* (табл. 6) – наявність творчих здатностей – 27,3%, художньо-творча самореалізація – 25,8%, розвинений творчий інтелект – 21,5%; *експерти* (табл. 7) – наявність творчих здатностей – 58,2%, художньо-творча самореалізація – 47,4%, розвинений творчий інтелект – 43,7%.

Таблиця 7

Самооцінка якостей, як художника ДПМ із високорозвиненим творчим потенціалом, які визначили експерти

Основні якості самооцінки, як художника ДПМ із високорозвиненим творчим потенціалом	Експерти %
Наявність творчих здатностей	58,2
Художньо-творча самореалізація	47,4
Розвинений творчий інтелект	43,7

Водночас експертами вивчалися академічні роботи та творчі завдання, виконані майбутніми художниками декоративно-прикладного мистецтва. Так, на думку експертів, 35% усіх аналізованих робіт характеризуються низьким рівнем професійного виконання (низький рівень композиційних умінь, відсутність просторового уявлення, недостатнє володіння законами кольорознавства, незнання основ пластичної анатомії тощо); у 47% робіт спостерігався середній рівень художнього виконання і лише у 18% виконаних робіт експерти відзначили високий рівень творчого виконання (дотримання законів композиції і кольорознавства, конструктивної побудови, інтерпретація академічних постановок тощо).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Під час опитування респонденти визначили такі основні недоліки в організації їх творчо-професійної підготовки в Київській державній академії декоративно-

прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука: відсутність належних умов для самостійної підготовки студентів до занять з фахових дисциплін; недостатня кількість навчальних посібників і методичних рекомендацій з питань творчого саморозвитку в електронному вигляді з фахових дисциплін; відсутність у деяких науково-педагогічних працівників досвіду викладання в закладах вищої освіти мистецького профілю (*майбутні художники декоративно-прикладного мистецтва*); низький рівень знання основ академічного рисунку, композиції кольорознавства після здобуття початкової художньої підготовки в початкових спеціалізованих мистецьких навчальних закладах позашкільної освіти – дитячих художніх школах, або на підготовчих курсах до вступу на навчання в академію; недостатній рівень знань з фахових дисциплін; низьку мотивацію студентів до художньо-творчої самореалізації; відсутність необхідних навчально-методичних комплексів із забезпечення розвитку творчого потенціалу майбутніми художниками декоративно-прикладного мистецтва тощо (*експерти*). Порівняння отриманих свідчить про те, що думка майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва щодо їх творчого потенціалу дещо завищена. Експерти наголошують, що студенти не володіють необхідними професійно-художніми знаннями, вміннями і навичками, не мають достатньої художньо-творчої мотивації та творчої активності.

Проведене дослідження свідчить про низький рівень розвиненості творчого потенціалу майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва, що негативно позначається на якості професійної навчально-творчої діяльності в закладі вищої освіти. Одержані результати експерименту щодо сучасного стану розвиненості творчого потенціалу майбутніх художників ДПМ свідчать, що їх професійна навчально-творча підготовка є недостатньою як на теоретичному, так і на практичному рівнях, та спонукає до пошуку форм, методів, педагогічних умов розвитку творчого потенціалу майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва.

Серед подальших напрямів наукового дослідження виокремимо обґрунтування теоретичних і методичних засад розвитку творчого потенціалу майбутніх художників декоративно-прикладного мистецтва у закладах вищої освіти, а також в умовах неформальної освіти.

Список використаних джерел

- Гладышев, Г. М. (2000). *Педагогические условия духовно-творческого потенциала будущего художника-педагога*: дисс. ... канд. пед. н.: 13.00.01. Оренбург, 204.
- Здібності, творчість, обдарованість: теорія, методика, результати досліджень.* (2006). Ред. В. О. Моляко, О. Л. Музики. Житомир: Рута, 320.
- Цзя, Яочен. (2017). *Розвиток творчого потенціалу майбутніх фахівців з графічного дизайну у професійній підготовці*: дис. ... канд. пед. н:

13.00.04. К., 225.

References (translated and transliterated)

- Gladyshev, G. M. (2000). *Pedagogical conditions of the spiritual and creative potential of the future artist-teacher*. diss. ... kand. ped. n.: 13.00.01. Orenburg, 204.
- Abilities, creativity, giftedness: theory, methodology, research results* (2006). Za red. V. O. Moliako, O. L. Muzyky. Zhytomyr: Vyd-vo Ruta, 320.
- Czzya, Yaochen. (2017). *Developing the creative potential of future graphic design professionals in training*: dy`s. kand. ped. n: 13.00.04 – teoriya i metody`ka profesijnoyi osvity, K., 225 s.

УДК 330.46

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.116-122](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.116-122)

Sikora Jan – adiunkt w Katedrze Pedagogiki Pracy i Andragogiki, Instytut Pedagogiki w Akademii Pedagogiki Specjalnej im. Marii Grzegorzewskiej w Warszawie

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3096-6765>

E-mail: jan.sikora@interia.eu

EDUKACYJNE ASPEKTY TWORZENIE KAPITAŁU LUDZKIEGO JAKO KLUCZOWEGO ZASOBU PRZEDSIĘBIORSTWA

Сікора Ян – доцент кафедри праці та андрагогічної педагогіки Інституту педагогіки Академії спеціальної освіти Марії Гжегожевської у Варшаві

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3096-6765>

E-mail: jan.sikora@interia.eu

ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ЛЮДСЬКОГО КАПІТАЛУ НА ПІДПРИЄМСТВІ

Анотація. У статті обґрунтовано актуальність порушеної проблеми. Автор аналізує можливості використання освітнього потенціалу організації в процесі розвитку людського капіталу на підприємстві. На основі досліджень, проведених на великому підприємстві, що входить до міжнародної корпорації, представлена система професійного розвитку працівників. Наукове дослідження показує, що сучасне велике підприємство є організацією, персонал якої усвідомлює важливість впливу людського капіталу на ефективність діяльності компанії. Спосіб формування системи професійного розвитку працівників вказує на те, що кожне підприємство застосовує принципи, характерні для діяльності організації, що навчається. Це означає, що система набуття та передачі нових знань не є сферою вузької групи

фахівців, а стає невід'ємною складовою кожного заняття та завданням кожного працівника.

Акцентовано увагу на формах навчання, що сприяють вдосконаленню компетентнісного потенціалу працівників досліджуваного підприємства, та оцінюванні їх ефективності, що проводиться керівництвом компанії.

Запропоновані автором матеріали можуть бути використані для обґрунтування методичних засад навчання дорослих та для оцінювання ефективності навчання. Тематичне дослідження, викладене у статті, є водночас прикладом застосування відповідної методології, що відповідає принципам навчання дорослих. Автор повертає увагу до проблеми взаємозв'язку теорії і навчальної практики.

Автором обґрунтовано висновок про те, що професійний розвиток працівників на сучасних підприємствах є важливою складовою їх діяльності та є конкурентною перевагою організації. У статті використовується феноменологічний підхід до предмету дослідження, що передбачає індуктивний спосіб формулювання узагальнень.

Ключові слова: освіта дорослих, людський капітал, професійний розвиток, організація, що навчається, методологія навчання дорослих.

Sikora Jan – assistant professor at the Department of Work and Andragogy Pedagogy, Institute of Pedagogy at the Academy of Special Education Maria Grzegorzewska in Warsaw

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-3096-6765>

Email: jan.sikora@interia.eu

PEDAGOGICAL PRINCIPLES OF HUMAN CAPITAL DEVELOPMENT IN AN ENTERPRISE COMPANY

Abstract. The article is about possibilities of using an educational potential in the process of developing human capital in an enterprise company. Research conducted at a large enterprise that is part of a global corporation. The author presented the system of professional development of employees. The results of the study show that a modern production company at the same time is an organization that assesses the value of human capital for the effectiveness of the company. The way in which the system of employee professional development is formed indicates that the researched enterprise applies the principles that are specific for a "knowledge-based organization". This means creating an organization where the system of acquiring and transferring new knowledge is not the domain of a narrow group of specialists, but becomes an integral part of every lesson, is a usual procedure and task of each employee.

Forms of used trainings and its evaluation by management are an interesting aspect of the employee improvement system in the enterprise company. An analysis of this material helps to use it in the methodological

preparation of the adult learning process and the evaluation of learning effectiveness.

The case study described in the article is a good example of applying a methodology appropriate for the adult learning process. Attention should be paid to the relationship between theory and teaching practice. The case study presented in the article is an example of this. Attention should be paid to the phenomenological approach to the subject of study that involves an inductive method of formulating generalizations.

Key words: *adult education, human capital, professional development, knowledge-based organization, adult education methodology.*

Koncepcja *lifelong learning* jako indywidualnie zmotywowanego procesu uczenia się jest obecnie powszechnie akceptowanym sposobem realizacji imperatywu ciągłego poszerzania posiadanego zasobu wiedzy, jej uaktualniania i praktycznego zastosowania. W warunkach gospodarki, w której potencjał intelektualny pracowników stanowi podstawowe źródło tworzenia wartości w przedsiębiorstwie, skoncentrowanie się na tworzeniu kapitału ludzkiego jest podstawą dla uzyskania przewagi konkurencyjnej organizacji. W klasycznym już ujęciu pojęcie kapitału ludzkiego obejmuje wiedzę, umiejętności i zdolności pracowników przedsiębiorstwa do sprawnego wykonywania powierzonych im zadań oraz zinternalizowaną wizję i misję przedsiębiorstwa (Edvison, Malone, 2001, s. 17). Stąd też kluczową kwestią w procesie kształtowania kapitału ludzkiego jest zaangażowanie w kształtowanie umiejętności potrzebnych do realizacji strategii przedsiębiorstwa. Realizacja określonego w ten sposób przedsięwzięcia związana jest z organizacją systemu doskonalenia pracowników, który zapewni efektywne edukowanie ludzi dorosłych wykonujących powierzone im zadania produkcyjne.

Owocne zarządzanie współczesną organizacją wymaga uwzględnienia specyfiki przemian nieustannie zachodzących w otoczeniu biznesu. Przemiany te są charakterystyczne dla gospodarki opartej na wiedzy, w której rozwój technologii determinuje zwiększenie udziału wiedzy w oferowanych produktach. Oznacza to, że wytwarzanie wartości związane jest obecnie z coraz większym zaangażowaniem spersonalizowanej wiedzy i doświadczenia zawodowego pracowników, które wymagają ciągłego doskonalenia i rozwoju. W tej sytuacji ważnym elementem strategii przedsiębiorstwa staje się ciągłe doskonalenie i rozwój zawodowy pracowników. Z uwagi na uczestników tego procesu postuluje się stosowanie modelu andragogicznego, specyficznego dla edukacji dorosłych, w którym, w odróżnieniu od modelu pedagogicznego, uwzględnia się zróżnicowany potencjał i potrzeby edukacyjne osób dorosłych charakterystyczne dla modelu transakcyjnego, z uwzględnieniem specyficznych właściwości sytuacji związanych z uczeniem się tych osób (Knowles, Holton, Swanson, 2009, s. 72). Ważnym jak się wydaje elementem takiego podejścia jest stymulowanie aktywności uczących się poprzez udział w eksploracji nowych zasobów wiedzy, identyfikowaniu i rozwiązywaniu problemów i praktyczne zastosowania proponowanych rozstrzygnięć. Tak zorganizowany

proces uczenia się można traktować jako wyraz samorealizacji wyrażający się w osiągnięciu satysfakcji zawodowej i podnoszeniu jakości życia.

W tej sytuacji kluczową kwestią jest zastosowanie koncepcji sposobu uczenia się zapewniającej możliwie efektywne działania. Przykładem takiego podejścia jest wykorzystywana powszechnie pętla Deminga, oparta na cyklu organizacyjnym obejmującym: opracowanie planu, wykonanie planu, kontrolę zgodności wykonania z planem oraz podjęcie działań korygujących (PDCA; *Plan, Do, Check, Action*) (Obora, s. 323). Warto przy tym zwrócić uwagę, że stawiany problem powinien być podawany w formule SMART, co oznacza: szczegółowy, mierzalny, osiągalny, ważny, określony w czasie (SMART; Specific, Measurable, Achievable, Relevant, Time) (Obora, 2010, s. 328).

Inną propozycją jest model Lewina uwzględniający rolę doświadczenia w procesie uczenia się. Pracownik uczący się w tym cyklu koncentruje się na czterech elementach: konkretnym doświadczeniu, refleksyjnej obserwacji, formułowaniu uogólnień i aktywnym eksperymentowaniu umożliwiającym weryfikację skuteczności przyjętego rozwiązania (Kuc, Żemigala, 2010, s. 125).

Na tym tle można podjąć próbę sformułowania zasad nieustannego rozwoju zawodowego. W opracowaniu dotyczącym tej problematyki J.J. Matthews, D. Magginson, M. Surtees rekomendują przyjęcie następujących zasad efektywnego rozwoju zawodowego:

1. Dobrowolność – zastosowanie tej zasady oznacza przyjęcie tezy, że najlepsze efekty uzyskuje się przy dobrowolnym podejmowaniu decyzji o uczeniu się;

2. Zakres możliwości uczenia się – uczenie się i rozwój możliwe są w każdej sytuacji;

3. Koncentracja na pojedynczym pracowniku – oznacza uwzględnienie aspiracji konkretnego pracownika;

4. Nauka oparta na wartościach lub nauka pragmatyczna – przyjęty wybór powinien być dokonany świadomie w oparciu o krytyczną analizę efektów dokonanych wyborów;

5. Nauka planowa lub przebiegająca w sposób naturalny – wynika z indywidualnych preferencji (Matthews, Magginson, Surtees, 2008, s. 158-159).

Na tym tle celem rozważań podjętych w niniejszym artykule jest zaprezentowanie możliwości wykorzystania potencjału edukacyjnego w procesie rozwoju kapitału ludzkiego w przedsiębiorstwie oraz analiza przykładów ich wdrożenia w praktyce funkcjonowania przedsiębiorstw.

Formowanie kapitału ludzkiego w przedsiębiorstwie realizuje się z wykorzystaniem różnych możliwości wśród których, obok innych rozstrzygnięć o charakterze motywacyjnym i organizacyjnym, wyróżnia się szkolenia, które ze względu na miejsce realizacji dzieli się zwykle na wewnętrzne i zewnętrzne. Szkolenia te mogą być realizowane w formule: instruktażu, coachingu, mentoringu, rotacji na stanowiskach pracy z wykorzystaniem różnych metod: wykładu, dyskusji, e-learningu, analizy przypadków, treningów, symulacji itp.

Niezależnie jednak od oferowanych w ramach teoretycznych rozważań możliwości w zakresie formowania kapitału ludzkiego w przedsiębiorstwie,

interesującą kwestią jest sposób ich urzeczywistnienia w praktycznych rozstrzygnięciach. Próbą zilustrowania tych procesów są badania podjęte przez studentów Akademii Pedagogiki Specjalnej w Warszawie.

Przykładem takich badań są badania przeprowadzone w dużym – zatrudniającym ponad 2000 osób – przedsiębiorstwie produkcyjnym, wchodzącym w skład korporacji o zasięgu globalnym. Obok innych kwestii dotyczących zarządzania kapitałem ludzkim w badanym przedsiębiorstwie, przedmiotem zainteresowania były działania na rzecz rozwoju i samodoskonalenia się pracowników. Interesującą kwestią w tym obszarze jest organizacja systemu umożliwiającego stałe podnoszenie kwalifikacji zawodowych pracowników. Zasadą funkcjonowania systemu szkoleń w korporacji jest przyjęcie, że szkolenia podnoszące kompetencje pracowników powinny być postrzegane jako proces ciągły zaplanowany odpowiednio do określonego szczebla organizacji. Program rozwoju pracownika dostosowany jest do wymagań stanowiska pracy z uwzględnieniem indywidualnych potrzeb zatrudnionych osób.

W przedmiotowym systemie wyróżnia się odrębną kategorię szkoleń adresowaną do kadry menedżerskiej i osób typowanych na funkcje kierownicze. Celem tego projektu jest rozwój umiejętności przywódczych i myślenia strategicznego ukierunkowanego na formowanie coachingowego stylu przywództwa i wspieranie rozwoju pracowników, budowania relacji i tworzenia skutecznie działających zespołów. Treści tych szkoleń obejmują wiedzę z zakresu prawa pracy, kształtowania bezpiecznych i higienicznych warunków pracy, równouprawnienia i zapobiegania dyskryminacji, skutecznej komunikacji z podwładnymi. Efektem przeprowadzonych szkoleń powinno być uzyskanie lub udoskonalenie kompetencji w zakresie operacyjnego rozwiązywania bieżących problemów, nietypowych sytuacji i konfliktów, a także nabycie umiejętności uzyskiwania niezbędnego wsparcia odpowiednio do potrzeb.

Ważnym jak się wydaje elementem wdrażanego systemu szkoleń są stosowane formy oraz ich ocena przez kadrę menedżerską. Zwięzła charakterystyka stosowanych metod szkolenia i ich ocena zawarta jest w tabeli 1.

Tabela 1

Formy szkoleń stosowane w badanym przedsiębiorstwie i ich charakterystyka

FORMA SZKOLENIA	CHARAKTERYSTYKA	EFEKT
Kursy poza miejscem Pracy	- ogólne tematy - niedostosowane do potrzeb Pracownika	mały
Kursy w miejscu pracy	- częściowo dostosowane do potrzeb pracownika - duże grupy	mały +
Samodzielna nauka przy	- dostosowane do potrzeb	średni

wykorzystaniu pakietów multimedialnych	pracownika - oparte na praktyce i refleksji	
Coaching w małych Grupach	- w dużym stopniu dostosowane do potrzeb pracowników, - oparte na studium przypadku - grupy od 4 do 8 osób - krótkie, częste sesje	duży
Uczenie się przez Działanie	- w dużym stopniu dostosowane do potrzeb pracownika - skoncentrowane na rzeczywistych sytuacjach - krótkie, częste sesje	duży
Coaching indywidualny	- skoncentrowany na rzeczywistych sytuacjach - pochłania dużo czasu, ale z korzyścią dla obu stron	bardzo duży
Szkolenie „dokładnie na czas”	- w dużym stopniu dopasowane do bieżących potrzeb - w małych grupach lub indywidualnie - wykorzystanie uczenia się przez działanie lub coaching - krótkie, częste sesje	bardzo duży

Źródło: na podstawie badań M. Brzuszko – studentki APS

Wyszczególnione w tabeli 1, stosowane w procesie doskonalenia zawodowego pracowników formy szkoleń i ocena ich skuteczności dokonana przez menedżerów firmy może stanowić ważny przyczynek do ich efektywnego wykorzystania w procesie edukacji osób dorosłych.

Zaprezentowane studium przypadku oznacza, że współczesne przedsiębiorstwo produkcyjne jest jednocześnie organizacją, która w swojej działalności docenia znaczenie kapitału ludzkiego dla efektywności działania firmy. Sposób uformowania systemu doskonalenia zawodowego pracowników wskazuje przy tym, że w badanym przedsiębiorstwie stosuje się zasady charakterystyczne dla „organizacji opartej na wiedzy”. W tego typu organizacji, obok wiedzy o charakterze formalnym dostrzega się znaczenie osobistego zaangażowania pracowników i transferu wiedzy potrzebnej wszystkim pracownikom firmy.

System szkoleń w badanym przedsiębiorstwie można jednocześnie traktować jako egzemplifikację praktycznego zastosowania postulowanego w teorii andragogicznego modelu uczenia się. Zawiera on charakterystyczne dla tego modelu cechy i uwzględnia wynikające z tego modelu zasady efektywnego rozwoju zawodowego.

Przeprowadzone rozważania wskazują, że procesy doskonalenia zawodowego pracowników we współczesnych przedsiębiorstwach stanowią

ważny element działalności na rzecz uzyskiwania przewagi konkurencyjnej firmy. Oznacza to tworzenie organizacji, w której zdobywanie nowej wiedzy nie stanowi domeny wąskiej grupy specjalistów, ale staje się integralnym składnikiem każdego zajęcia, zwyczajnym trybem postępowania i zadaniem każdego pracownika (Nonaka, 2006, s. 29). W tym procesie ważną rolę przypisuje się właściwej organizacji systemu pozyskiwania i transferu wiedzy w przedsiębiorstwie. Jednocześnie zaprezentowane wyżej studium przypadku jest dobrym przykładem zastosowania metodyki właściwej dla procesu edukacji osób dorosłych. Warto przy tym zwrócić uwagę na wzajemne związki zachodzące między teorią i praktyką edukacyjną, której przykładem jest zaprezentowane wyżej studium.

Bibliography

- Edvison, L., Malone, M.S. (2001). Kapitał intelektualny. Warszawa: PWN.
Knowles, M.S., E.F. Holton, R.A. (2009). Swanson Edukacja dorosłych. Warszawa: PWN.
Kuc, B.R., Zemigała M. (2010). Menedżer nowych czasów. HELION. Gliwice.
Matthews, J.J., D. Maginon, Surtees M. (2008). Rozwój zasobów ludzkich. HELION. Gliwice.
Obora, H. (2010). Podejście PDCA Problem Solving w rozwiązywaniu problemów organizacji. W: Acta universitatis Iodzensis, Folia oeconomica. 234.

УДК 378:7.012

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.122-130](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.122-130)

Торчевська Наталя Вікторівна – кандидат педагогічних наук, вчений секретар Київської державної академії декоративно-прикладного мистецтва і дизайну імені Михайла Бойчука

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0995-5335>

E-mail: Smolianaya2008@ukr.net

ФОРМУВАННЯ ХУДОЖНЬОГО СМАКУ СТУДЕНТІВ МИСТЕЦЬКИХ СПЕЦІАЛЬНОСТЕЙ У ПРОЦЕСІ ВИВЧЕННЯ КУРСУ «ІСТОРІЯ МИСТЕЦТВ»

Анотація. У публікації на основі загальнонаукових методів: аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення визначено сутність поняття «художній смак» та виокремлено форми роботи з формування художнього смаку студентів мистецьких спеціальностей у процесі вивчення курсу «Історія мистецтв». «Художній смак» – це складна інтегративна якість особистості, основа розвитку духовності та активно-творчої її діяльності; здатність до сприймання, аналізу й естетичного оцінювання творів мистецтва відповідно до сформованих ідеальних переконань про прекрасне. Художній смак особистості виявляється у процесі естетичного оцінювання, під час висловлювання

власних суджень щодо творів мистецтва керуючись естетичними почуттями, потребами, світоглядом та знаннями. Передусім формування художнього смаку студентів мистецьких спеціальностей залежить від успішного оволодіння знаннями з курсу «Історія мистецтв», а також від налагодження міжпредметних зв'язків із циклом фахових дисциплін. Так, студенти набувають системних знань про виникнення та історичний розвиток основних видів, жанрів мистецтва; розуміння особливостей художніх стилів; вивчення кращих зразків світового мистецтва, їх сприймання, аналіз і оцінювання відповідно до ідеальних уявлень про прекрасне, що є основою формування художнього смаку. Виокремлено форми і методи роботи з формування художнього смаку студентів мистецьких спеціальностей у процесі вивчення курсу «Історія мистецтв»: аналіз творів мистецтв за спеціальним алгоритмом; створення ілюстрованих словників мистецтвознавчих термінів, понять, напрямів мистецтва; виступи з підготовленими презентаціями (метод ілюстрації); застосування інформаційно-комунікаційних технологій (методи спостереження і ілюстрації); відвідування музеїв мистецтва, персональних виставок, екскурсії до пам'яток архітектури, творчі зустрічі (словесні і наочні методи: бесіда, дискусія, спостереження, ілюстрація); відвідування екзаменаційних переглядів; відвідування екзаменаційних переглядів, виконання практичних форм роботи (методи графічних вправ, замальовки).

Ключові слова: історія мистецтв, художній смак, мистецька освіта, естетичне виховання.

Torchevska Natalia – Candidate of Pedagogical Sciences, Scientific Secretary of the Kyiv State Academy of Arts and Design named after Mykhailo Boychuk

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-0995-5335>

Email: Smolianaya2008@ukr.net

FORMATION OF ARTISTIC TASTE OF STUDENTS OF THE ARTS SPECIALISTS IN THE PROCESS OF STUDY OF THE «HISTORY OF ARTS» COURSE

Abstract. The publication on the basis of general scientific methods: analysis, synthesis, comparison and generalization, defines the essence of the concept of «artistic taste» and identifies forms of work on the formation of artistic taste of students of art specialties in the course of studying the course «History of Arts». «Artistic taste» is a complex integrative quality of the person, the ability to perceive, analyze and aesthetically evaluate works of art in accordance with the formed ideal ideas about the beautiful, which leads to the development of spirituality and its active creative activity. The artistic taste of the individual is manifested in the process of aesthetic evaluation, in the expression of their own judgments of works of art, guided by aesthetic feelings,

needs, outlook and knowledge. First of all, forming the artistic taste of art students depends on the successful acquisition of knowledge in the course «History of Arts», as well as the establishment of cross-curricular links with the cycle of professional disciplines. Thus, students acquire systematic knowledge about the origin and historical development of the main types, genres of art; understanding of features of artistic styles; the study of the best examples of world art, their perception, analysis and evaluation in accordance with the ideal ideas about the beautiful, which is the basis for the formation of artistic taste. Forms and methods of work on forming the artistic taste of students of artistic specialties in the course of studying the course «History of Arts» are distinguished: analysis of works of arts by a special algorithm; creation of dictionaries of art criticism terms, concepts, directions of art; presentations with prepared presentations (illustration method); application of information and communication technologies (methods of observation and illustration); visiting art museums, solo exhibitions, sightseeing tours, creative meetings (verbal and visual methods: conversation, discussion, observation, illustration); attending examinations; performing practical forms of work (methods of graphic exercises, sketches, sketches, etc.).

Key words: *art history, artistic taste, art education, aesthetic education.*

Постановка проблеми, її актуальність. У сучасних умовах модернізації системи вищої освіти України актуальним є пошук умов, що сприятимуть оптимізації якості професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей. Під якістю такої підготовки мається на увазі не просто підготовка професійного мистця, а формування високодуховної особистості, з розвиненим рівнем художньої та естетичної культури, здатної до глибинного аналізу специфіки і художніх особливостей творів мистецтва; до творчого самостійного створення мистецького продукту; що володіє професійною майстерністю і художнім смаком.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Наше вивчення показало, що проблема смаку та його різновидів (естетичного, художнього, музичного) висвітлено у науковому доробку вітчизняних науковців: Бабенко Т., Джоли Д., Комаровської О., Левчук Л., Мережко Ю., Румянцевої С., Щербо А. Незважаючи на наявність численних досліджень з різних аспектів формування художнього (естетичного) смаку, нами не виявлено усталеного визначення науковцями поняття «художній смак». Вченими не виокремлюються форми, методи роботи з формування художнього смаку студентів мистецьких спеціальностей у процесі вивчення історії мистецтв, що й зумовило вибір теми нашої публікації.

Мета статті – на основі загальнонаукових методів: аналізу, синтезу, порівняння та узагальнення визначити сутність поняття «художній смак» та виокремити форми роботи з формування художнього смаку студентів мистецьких спеціальностей у процесі вивчення курсу з історії мистецтв.

Виклад основного матеріалу дослідження. Метою вивчення

навчальної дисципліни «Історія мистецтв» є формування у студентів мистецьких спеціальностей системних знань про виникнення та історичний розвиток основних видів та жанрів мистецтва у різних народів світу; розуміння особливостей художніх стилів; знайомство з кращими зразками світового мистецтва, їх самостійний і колективний аналіз.

На думку Мережко Ю. та Румянцевої С., високий художній смак частково є природженим для людей, частково ж виховується упродовж тривалого часу красою природи та завдяки прекрасним, істинним витворам мистецтва (музики, живопису, словесності, театру) (Мережко, Румянцева, 2018, с. 258). Цінною для нашого дослідження є думка Комаровської О., що художній (естетичний) смак людина оприлюднює переважно через судження, в яких висловлює оцінку художніх творів відповідно до власних естетичних почуттів, потреб, інтересів, світогляду. Тобто, сформованість художніх смаків виявляється через глибину індивідуальної оцінки, яка візуалізується в судженнях різного ступеню обґрунтованості, але завжди спираються на почуття і привласнення певної цінності, яка перебуває в ареалі сформованого художнього смаку (Комаровська, 2018, с. 10).

Виходячи з окресленого вище, зауважимо, що вивчення дисципліни «Історія мистецтв» сприяє формуванню у студентів художнього смаку, власного мистецького бачення й мотивації до навчально-творчої діяльності, естетичного світосприйняття, естетичних потреб тощо.

Насамперед зауважимо, що у науковому обігу нами не знайдено одностайного визначення поняття «художній смак». Здебільшого зміст та структура цього поняття науковцями трактується по-різному (табл. 1).

Таблиця 1
Сутність поняття «художній смак» за різними джерелами

Назва дефініції	Визначення, автор
Художній смак	інтегративна <i>якість особистості</i> , в якій відображено знання, уміння і художньо-ціннісні орієнтації, що зумовлюють сприймання і оцінювання творів образотворчого мистецтва (Паруніна, 2009, с. 21).
Професійний й художній смак	складна комплексна <i>якість особистості</i> , що являє собою єдність теоретичної і практичної підготовленості до сприймання й оцінювання творів, предметів, явищ, ситуацій дійсності й мистецтва з позицій художньо-естетичного ідеалу (Лушина, 2012, с. 20).
Художній смак як різновид естетичного	є однією з найважливіших <i>характеристик становлення людини</i> , що відбиває рівень її самовизначення в мистецтві; фактично, це здатність людини робити вибір та оцінювати, яка ґрунтується на відчутті задоволення від споглядання певного мистецького об'єкта. «Художній смак» віддзеркалює присвоєння людиною певної мистецької цінності як стійкого вибору, постає як здатність особистості до індивідуального відбору мистецьких

	цінностей, а тим самим – до саморозвитку і самовиховання. Відтак, художній смак – це основа для формування у людини <i>здатності естетичної оцінки</i> . Зауважимо: художній смак людини, як більш-менш стійке утворення, динамічно розвивається, збагачується, що, безумовно, залежить від розширення кола художнього пізнання і міри сформованості інтересів (Комаровська, 2018, с. 8-9).
Художній смак	<i>Основна категорія естетичної свідомості особистості</i> , що виражає її здатність до адекватної раціонально-емоційної оцінки творів мистецтва у відповідності з ідеальними уявленнями про прекрасне і спонукає до активно-творчої діяльності (Мережко, Румянцева, 2018, с. 265-266).
Художній смак	<i>визначається своєрідністю почуттєвої сфери людини</i> та її освіченістю, зокрема мистецькою, естетичним досвідом, тобто є відносно сталим особистісним утворенням. Свій художній (естетичний) смак людина оприлюднює переважно через судження, в яких висловлює оцінку художніх творів відповідно до власних естетичних почуттів, потреб, інтересів, світогляду (Левчук, 2010, с. 60-65).

Отже, на основі аналізу визначень за різними науковцями поняття «художній смак» викладених нами у таблиці 1, можемо зробити висновок, що в науковому обігу це поняття не має загальноприйнятого визначення. Науковці трактують поняття «художній смак» як інтегративну якість особистості, категорію естетичної свідомості особистості, різновид почуттєвої сфери тощо. Спільним у визначеннях науковців є те, що наявність розвиненого художнього смаку залежить від сприймання і оцінювання творів образотворчого мистецтва відповідно до ідеальних уявлень про прекрасне, що спонукає до активно-творчої діяльності.

Виходячи з окресленого вище, можна стверджувати, що «художній смак» – це складна інтегративна якість особистості, здатність до сприймання, аналізу й естетичного оцінювання творів мистецтва і архітектури відповідно до сформованих ідеальних уявлень про прекрасне, що спонукає до розвитку духовності та активно-творчої її діяльності. Художній смак особистості виявляється у процесі естетичного оцінювання, висловлювання власних суджень і оцінювання творів мистецтва керуючись естетичними почуттями, потребами, інтересами, світоглядом та знаннями. Передусім формування художнього смаку студентів мистецьких спеціальностей залежить від успішного оволодіння знаннями з курсу «Історія мистецтв», а також від налагодження міжпредметних зв'язків із циклом фахових дисциплін. Цьому зокрема сприятимуть відповідні форми і методи навчальної роботи, використання комплексу навчально-методичного забезпечення, інформаційно-комунікаційних технологій тощо.

Бірюковим М. представлено *класифікацію різновидів художнього смаку* як однієї зі складових його формування з урахуванням поглядів науковців на це питання і культурно-історичних умов його виникнення. На

переконав науковця, гарний художній смак виявляє людина, яка не лише насолоджується красою форми і відчуває її виразність, але й розуміє її невідповідність ідейно-художньому змісту твору. Смак виявляється у почутті співмірності і гармонії, в почутті міри у всьому, що виготовляє і споживає людина. Кожне порушення міри – як у бік надмірності, так і в бік недостачі – є антиестетичним феноменом, породжує відчуття потворного та естетичної неповноцінності. Відсутність художнього смаку в підсумку може зумовити й відсутність гуманності (Бирюков, 2013, с. 12-13).

Основні форми і методи, що сприяють формуванню художнього смаку в студентів мистецьких спеціальностей у процесі вивчення курсу історії мистецтв, їх сутність викладено нами в таблиці 2.

Таблиця 2

Форми і методи навчання з формування художнього смаку студентів мистецьких спеціальностей у процесі вивчення курсу історії мистецтв

Форма і метод навчальної роботи	Зміст роботи
Аналіз твору мистецтва	форма роботи, що уможлиблює виявлення аналітичних умінь студента: аналізувати, описувати, визначити належність до відповідного напрямку мистецтва, стилістичних особливостей. Аналіз слід проводити за планом, визначаючи: назву твору та ім'я автора; жанр; вид живопису (станковий, монументальний, декоративний) / скульптури (рельєф чи кругла (монументальна чи монументально-декоративна)), архітектури; тему та ідею твору; стиль, хронологічні межі створення; сюжет, зміст твору. композицію і колорит; манеру письма; аналіз деталей; власне оцінювання твору; інтерпретацію.
Створення ілюстрованих словників мистецтвознавчих термінів, понять, напрямів мистецтва	У процесі створення таких словників студенти на основі опрацювання видань з історії мистецтва та літератури, рекомендованої для вивчення курсу опрацьовують систему понять мистецьких термінів, що сприяє закріпленню і систематизації цілісних наукових знань, які є теоретичним підґрунтям у підготовленості до естетичного сприймання і оцінювання творів мистецтва, формування художньо-естетичних ідеалів тощо.
Виступи з підготовленими презентаціями (метод ілюстрації)	Передбачають підготовку студента за відповідною темою з детальним аналізом витворів мистецтва, представлених на слайдах презентації. Водночас студент може висвітлювати біографію і її зв'язок з творчою реалізацією мистця, висловлюючи власні погляди на творчість і внесок автора до історії мистецтв.
Застосування інформаційно-	Йдеться про створення у тематичному пабліку тематичних постів у соціальній мережі Facebook, використання

<p>комунікаційних технологій (методи спостереження і ілюстрації)</p>	<p>скрайбінгу, веб-квестів, користування освітніми платформами з вивчення історії мистецтва, відвідування віртуальних бібліотек, музеїв, галерей, мистецького проекту Google тощо. Інформаційно-комунікаційні технології дають змогу відвідати віртуальні музеї і галереї найвіддаленіших країн світу, детально ознайомившись із архітектурними та скульптурними особливостями споруд, оволодіти інформацією від провідних мистецтвознавців, лекторів найпрестижніших навчальних закладів світу, створити і обговорити в режимі online запропоновані викладачем тем з предмету тощо (Торчевська Н., 2019, с. 70-71).</p>
<p>Відвідування музеїв мистецтва, персональних виставок, екскурсії до пам'яток архітектури, творчі зустрічі (словесні і наочні методи)</p>	<p>Форми роботи, що не тільки впливають на мотивацію студентів до творчо-навчальної діяльності, а і сприяють збагаченню їхнього духовного світу, ерудиції, розвитку інтелекту і емоційних запитам, моральності, мистецьких уподобань, що є важливими для формування художнього смаку. Водночас відвідування музеїв спонукає до пробудження естетичних потреб майбутніх митців (духовно-естетичних почуттів).</p>
<p>Відвідування екзаменаційних переглядів</p>	<p>Форма роботи, що забезпечує міжпредметні зв'язки курсу історії мистецтв з фаховими дисциплінами. Саме на екзаменаційних переглядах студенти мають змогу здійснити самооцінювання власних творчих робіт, висловити думку щодо умінь творчо підходити до поставлених завдань колеги, замислитися щодо інтерпретації виконаних завдань та проаналізувати рівень професійної майстерності.</p>
<p>Виступи на круглих столах, конференціях з питань мистецтва</p>	<p>У процесі обговорення мистецьких тем, дискусій критичного характеру, ознайомлення з думкою професійних мистецтвознавців, критиків у студентів розвивається здатність до оцінювання, особисті ставлення до творів тощо.</p>
<p>Практичні форми роботи (методи графічних вправ, замальовки, етюди, плерена практика)</p>	<p>Практичні форми роботи є важливим компонентом професійної підготовки студентів мистецьких спеціальностей, оскільки уможливлюють виявлення характерних, особливих риси натури, вивчення і точне зображення конструктивної побудови, форми, пропорції об'єкта моделі. Разом з тим, робота студентів над начерками та замальовками забезпечує міжпредметні зв'язки спеціальних дисциплін закладу вищої освіти мистецького профілю (малюнком, пластичною анатомією, історією мистецтва, композицією тощо) (Торчевська Н., 2018, с. 369). Для виховання художнього смаку особливе значення має те, що в процесі виконання графічних вправ студенти порівнюють знання здобуті з історії мистецтва на практиці,</p>

	вчатися застосовувати теоретичне підґрунтя у власній творчо-мистецькій діяльності.
--	------------------------------------------------------------------------------------

Висновки та перспективи подальших досліджень. Отже, «художній смак» – це складна інтегративна якість особистості, здатність до сприймання, аналізу й естетичного оцінювання творів мистецтва і архітектури відповідно до сформованих ідеальних уявлень про прекрасне, що спонукає до розвитку духовності та активно-творчої її діяльності. Художній смак особистості виявляється у процесі естетичного оцінювання, висловлювання власних суджень і оцінювання творів мистецтва керуючись естетичними почуттями, потребами, інтересами, світоглядом та знаннями. Формування художнього смаку студентів мистецьких спеціальностей залежить від успішного оволодіння теоретичними знаннями з курсу «Історія мистецтв», налагодження міжпредметних зв'язків із циклом фахових дисциплін. У процесі вивчення історії мистецтв студенти набувають системних знань про виникнення та історичний розвиток основних видів, жанрів мистецтва; розуміння особливостей художніх стилів; вивчення кращих зразків світового мистецтва, їх сприймання, аналіз і оцінювання відповідно до ідеальних уявлень про прекрасне, що є основою формування художнього смаку. Формами і методами роботи з формування художнього смаку студентів мистецьких спеціальностей у процесі вивчення курсу «Історія мистецтв» є: аналіз творів мистецтв за спеціальним алгоритмом; створення ілюстрованих словників мистецтвознавчих термінів, понять, напрямів мистецтва; виступи з підготовленими презентаціями (метод ілюстрації); застосування інформаційно-комунікаційних технологій (методи спостереження і ілюстрації); відвідування музеїв мистецтва, персональних виставок, екскурсії, творчі зустрічі; відвідування екзаменаційних переглядів; Відвідування екзаменаційних переглядів, виконання практичних форм роботи (методи графічних вправ, замальовки, етюди, пленери тощо).

Подальшого дослідження потребують педагогічні умови формування художнього смаку студентів мистецьких спеціальностей.

Список використаних джерел

- Бирюков, М. Ю. (2013). Современные подходы к формированию художественного вкуса. *Известия Волгоградского государственного педагогического ун-та*. С. 11-15.
- Естетика: підручник* (2010). Л. Т. Левчук, Д. Ю. Кучерюк, В. І. Панченко. За заг. ред. Л. Т. Левчук. К.: Центр учбової літератури. 520.
- Лушина, А. П. (2012). *Формирование профессионального художественного вкуса у будущих учителей изобразительного искусства средствами живописи*: автореф. дисс. ... канд. пед. наук 13.00.08. Владикавказ. 23.
- Мережко, Ю., Румянцева, С. (2018). Художній смак як наукова дефініція: філософсько-історичний аспект. *Освітологічний дискурс*. 1-2 (20-

21). 255-266.

- Парунина, Л. В. (2009). *Формирование художественного вкуса будущих учителей начальных классов средствами архитектуры*: автореф. дисс. ... канд. пед. наук 13.00.08. Сургут. 26 с.
- Торчевська, Н. (2019). Застосування інформаційно-комунікаційних технологій як умова підвищення ефективності самостійної роботи студентів з курсу «Історія мистецтв». *Вища школа*. 1 (174). 65-72.
- Торчевська, Н. (2018) *Начерки та замальовки у професійній підготовці студентів складів вищої освіти мистецького профілю*. Сучасна мистецька освіта: досвід, проблеми та перспективи: мат. Всеукр. наук.-практ. конф. 20.04.2018 р. Київ. 365-369.
- Формування мистецьких уподобань учнів основної і старшої школи на уроках мистецтва та в позаурочний час* : монографія (2018). О. А. Комаровська, Н. Є. Миропольська, І. В. Руденко, С. А. Ничкало, І. С. Денисюк; за ред. Н. Є. Миропольської, О. А. Комаровської. 148.

References (translated and transliterated)

- Birjukov, M.Ju. (2013). Modern approaches to the formation of artistic taste. *Izvestija Volgogradskogo gosudarstvennogo pedagogicheskogo un-ta*. S. 11-15. (in Russian)
- Aesthetics: a textbook. (2010). L. T. Levchuk, D. Yu. Kucheryuk, V. I. Panchenko; za zag. red. L. T. Levchuk. K.: Centr uchbovoyi literatury. 520 s. (in Ukrainian)
- Lushina, A.P. (2012). The formation of professional artistic taste in future teachers of fine art by means of painting : avtoref. diss. kand. ped. nauk 13.00.08, Vladikavkaz. 23. (in Russian)
- Merezhko Yu., Rumyancheva S. (2018). Artistic taste as a scientific definition: a philosophical and historical aspect. *Osvitologichnyj dy'skurs*. 1-2 (20-21). 255-266. (in Ukrainian)
- Parunina, L. V. (2009). The formation of the artistic taste of future primary school teachers by means of architecture: avtoref. diss. kand. ped. nauk 13.00.08, Surgut. 26 s. (in Russian)
- Torchevs`ka, N. (2019). Application of information and communication technologies as a condition for increasing the efficiency of students' independent work in the course «History of Arts». *Vy`shha shkola*. 1 (174). 65-72. (in Ukrainian)
- Torchevs`ka, N. (2018). Sketches and sketches in the professional training of students of higher education institutions of artistic profile. *Suchasna my`stecz`ka osvita: dosvid, problemy` ta perspekty`vy`* : mat. Vseukr. nauk.-prakt. konf., 20.04.2018 r., Ky`yiv, 365-369. (in Ukrainian)
- Formation of artistic preferences of elementary and high school students in art lessons and after-school hours : monografiya. (2018). О. А. Komarovs`ka, N. Ye. My`ropol`s`ka, I. V. Rudenko, S. A. Ny`chkalo, I. S. Deny`syuk; za red. N. Ye. My`ropol`s`koyi, O. A. Komarovs`koyi. 148 s. (in Russian)

УДК 004.738.5:81'243(045)=111

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.131-137](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.131-137)

Feltsan Inna – Senior Lecturer, Department of English Philology and Methodology of Foreign Language Teaching Methods, Mukachevo State University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4169-9922>

E-mail: innafeltsan@gmail.com

SOCIAL NETWORKS AS A TOOL FOR DEVELOPMENT FOREIGN GRAMMAR COMPETENCE OF UNIVERSITY STUDENTS

Abstract. *It has been commonly agreed that social networks is an educational tool related to interests and needs of a modern student. We may use it as a connector between participants of educational process: teachers may reach their students outside limited classroom activity and motivate them to further study in a non-formal atmosphere.*

The article discusses possibilities of using social networks (Facebook) and digital applications (like, Viber) to develop grammar competence of students through blogging, texting, posting. Having organized a small focus group, we were able to: define functions and skills which are required when you enter networks for educational purposes; understand the drawbacks of using social networks and describe the support expected from a teacher; advise on the pace and tasks used in virtual classes. Dynamics of cosmopolitan societies demand knowledge of international communicative ethics which, due to IT progress, is required during e-mailing, on-line discussions and meetings, participation in distant conferences. Modern student is a researcher who can do both – collect and share information with the outer world.

There's also much space for personal development: students learn to promote their skills, communicate in virtual profession-oriented environment, form cross-cultural verbal literacy, improve soft skills and interpersonal cooperation, analyze and correct own grammar mistakes as well as accumulate experience of other group members. Knowing the methodology of up-to-date practices, teacher can motivate to educative on-line communication: writing blogs, posting on latest events, commenting to daily tasks in viber-community. Active learning demonstrates results of study immediately – staying verbally active 24/7, students see the perspective of own future mobility.

We have concluded that there's an urge necessity for professional upgrade of teachers, as using social networks for specific educative purposes demands personal mobility, compute proficiency, readiness to work outside formal classroom, responsibility for creation of informal study material and content choice, psychological competence, people skills.

Key words: *social networks, mobility, modern educational tool, digital competence, blogging, virtual class.*

Фельцан Інна Михайлівна – старший викладач кафедри

англійської філології та методики викладання іноземних мов
Мукачівського державного університету

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-4169-9922>

E-mail: innafeltsan@gmail.com

СОЦІАЛЬНІ МЕРЕЖІ ЯК ІНСТРУМЕНТ РОЗВИТКУ ІНШОМОВНОЇ ГРАМАТИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ СТУДЕНТІВ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Анотація. На сучасному етапі розвитку технологій міжособистісного спілкування, все частіше лунає думка про те, що соціальні мережі є освітнім інструментом, що відповідає інтересам та потребам сучасного студента. Залучення до навчання за межами аудиторії належить до пріоритетів освіти, а необхідність створення віртуального навчального середовища зазначена в національних стандартах.

Формування граматичної компетентності з іноземної мови відноситься до найскладніших аспектів навчання, проте використання сучасних інтернет-платформ прискорює цей процес та мотивує до самостійного самовдосконалення – студент розуміє де і як йому доведеться проявити іншомовну граматичну компетентність в майбутньому.

Потенційні можливості, доступні сучасному викладачеві іноземної мови, значно прискорюють процес навчання та підвищують його ефективність. Блоги, інтерв'ю наживо, відкриті лекції відомих науковців, віртуальні подорожі – представляють інформаційні матеріали у цікавій, близькій до студентства формі, що є невід'ємною складовою методики формування іншомовної компетентності тих, хто вчиться не тільки добувати інформацію, а й оперувати нею з метою досягнення професійних чи особистих цілей. У світовій освітній практиці інформаційно-комунікаційні технології розглядаються як якісно новий спосіб формування навичок.

Доступність інформаційних платформ відкриває можливості до групового та самостійного навчання, проте з координуванням та рекомендаціями від викладача: чим молодший студент – тим активнішої підтримки потребує; студентам, які продовжують навчання після довгої перерви, потрібне додаткове консультування щодо використання інтернет-технологій у навчанні. Саме на педагога покладено відповідальність за добір матеріалів, які б відповідали поставленим цілям та не порушували принцип відповідності змісту меті, розуміння якого приходить з досвідом та професіоналізмом.

Організувавши фокус-групу, ми отримали можливість: визначити функції та навички необхідні викладачу під час використання соціальних мереж в освітніх цілях; зрозуміти потенційні помилки та охарактеризувати підтримку, яку очікують від педагога у віртуальному

навчальному середовищі; рекомендувати педагогічний темп та завдання, які використовують у віртуальних аудиторіях.

***Ключові слова:** соціальні мережі, мобільність, сучасний навчальний метод, цифрова компетентність, блог, віртуальний клас.*

Introduction. Modern educational needs have been defined by demands and practical interests of those who consider education as a tool for achieving specified goals – professional and personal. Use of mobile social communities in study creates space for comfortable and mobile way of achieving accomplishments, which would correspond to busy lifestyle of students occupied with part-time jobs, extracurricular activities and family responsibilities.

The development of information technology is a continuous process that accompanies modern person throughout life and creates additional opportunities for cognition and interaction in society. It has been emphasized that virtual education contributes to the development of qualitatively new content characteristics, in the context of which the symbolic image of the modern personality is being formed (Lukianova, Tovkanets, Sotska, & Trynus, 2019).

The analysis of recent research. Modern methods use other scientific possibilities to investigate such scientific researches as N. Bilan, O. Vashchylo, N. Divinska, N. Prevozniuk. According to specialists who work in another way, they can be sure of D. Demchenko, O. Iovenko, T. Koroleva.

Research findings. The opportunities available to modern foreign language teacher greatly accelerate the learning process and increase its effectiveness. Blogs, interviews, open lectures by well-recognized scientists, virtual travels – shape the content in a live and engaging manner, which is close to the studentship, and is an integral part of development foreign language competence of those who learn not only to passively acquire information, but also operate it for professional or personal needs. In the international educational practice, information technologies are considered as a new way of imparting knowledge.

Furthermore, apart from its primary task (to satisfy the educational needs of socially active people), digital education may serve as a tool for teachers to develop grammar accuracy of students. The first thing a lecturer should do is to create the best condition for learning, offer the environment which provides opportunities and stimulates students to interact in English, develop written self-confidence (Salikin & Bin Tahir, 2017). Working online fosters a sense of global interaction. Students can communicate with their teachers and friends through writing blogs or Facebook posts; they can read and comment directly, which enhances outside classroom activity and motivates to dialogue with a teacher, upgrades knowledge, helps to build confidence, trains thinking, expands vocabulary (Yunus, Salehi, & Chenzi, 2012).

Generally, activities performed at computers or mobile devices seem more enjoyable and motivating for modern people. A suitable implementation of

web techniques can lead to the development of skills related to search and selection of information (Rodríguez Sánchez, 2017).

At present, there are a great number of people who spend long hours surfing the internet pages, reading unnecessary information that steals attention, energy and time. According to Mashable, Facebook is the most used social media tool in higher education (Newnam, 2012); the average person spends over four hours a day on their device (Curtin, 2018); on average, people are online 24 hours a week, twice as long as 10 years ago, the young also check their phones every 8.6 minutes (Hymas, 2018).

Despite some researchers who discuss drawbacks of continual typing (R. Jouvent, C. Bustarret, E. Gentaz) and prove the important cognitive benefits from pen writing, the others, like A. Trubek from Oberlin College in Ohio, tell that typing allows us to go faster, not because we want everything faster in our hyped-up age, but for the opposite reason: we want more time to think (The Guardian, 2017).

A tendency for sending physical letters seemed to have passed away forever. There are not many opportunities at university to write by hand – it's long, tiring and ineffective. Instead, digital writing is used at study and work – we make notes, lead correspondence and receive acknowledgments via electronic devices. Writing an essay by hand becomes a real problem for young people who might need it at final exams or by some university admission regulations, when taking international exam in English etc. After 800 years of tradition, Cambridge University considers allowing laptops to replace pen and paper for exams (Busby, 2017).

We do not make statements but only try to find new ways of engaging students into process of study (grammar, in particular) by modern means, which are close to their world and interests. We've asked 10 of them on «What is grammar accuracy to you?» and received the answers which contained a common ideas of oral and written competence, ability to interact in a grammatically correct manner, to spot flaws, a skill to sound clearly at verbal level and, as a result, be perceived by others as professionals and well-educated people. Some students mentioned that grammar is more important today than it was 20 years ago because there have appeared new ways of communication, like e-mailing, and it urges them develop writing skills, it is a criteria which helps make the first impression of interlocutor about you. From professional perspective, today we are more writing people than ever before: we send official and business letters; chat on-line; use direct messages; post on social networks; create blogs and write comments.

Deciding on the methods of teaching foreign grammar, educator chooses those that are close to young adults, may engage and motivate them to independent study: viber group discussion, blog writing, publication of posts, commenting to popular news and events. Taking into account all the above mentioned, we understand that education should be of practical validity.

New educational opportunities require Internet competence of a teacher who can choose the appropriate materials, advises on approved

network platforms, explains the idea and strategy of on-line study and prevents from possible distant education failures. According to the results of survey, young students are more likely to fall under influence of internet content, the younger are the students the more supervision they need from pedagogue; Master degree students (adults) tend to be more educationally independent and are able to select necessary information on their own.

We like to be popular, feedback is among the main motivation criteria which affect educational potential. Using on-line platforms pedagogue creates an informal environment for additional practice, for group interaction and continual development.

To make the conclusion on effectiveness of social networks for improving grammar competence we applied method of experimental focus group of 15 people, of close language level and academic relevance. The responsible teacher started a viber-group and tried to organize its activity: a) give daily tasks; b) analyze answers; c) decide the pace; d) motivate.

The experiment lasted one month and it has become possible to make the following conclusions:

Teacher is an integrated unit of such method, and should be prepared for a non-stop guidance, he/she establishes and discusses viber-class rules; never forgets to check members' activity, is ready to ease arguments, and keeps order inside educational environment – very often students tend to bring non-formal on-line communication style to digital class, write inappropriate comments or fill up study space with unnecessary information;

- pace is among the vital criteria at «viber class», as its balance determines the results, students study the concept until they have mastered it. Some tasks need more time than others, it's important to give gap-days and chance to think twice, then share careful answers – it is experience that teachers students react quickly and to the point. Typical tasks may be boring, which is a reason of inattentiveness, teacher acts in accordance with group tendencies, and never is individual-oriented, but group-centered; collaborative learning forces students to work with others as they learn, apart from grammar competence they develop people tolerance;

- teacher's digital competence allows to apply different instruments: visual aids, matchings, questionnaires, quizzes, maps, situation modeling schemes; react and comment adequately to students' answers – it is important to have a constant feedback from teacher and understand progress;

- motivation always runs the process, and the teacher specifies advantages of such method, its accessibility, convenience, effectiveness. During study there may happen some misunderstandings among participants, as being active on-line student demonstrates his/her skills to the whole group – thus, creation of a positive, tolerant atmosphere is under teacher's responsibility, some know better than the others – so, competition is always there, and causes student's insecurities and doubts; creative mind is another challenge, especially for those who were seldom asked to use it at classes; comparison of own knowledge with the others' may provoke despair and apathy

which should be overcome with the help of a teacher; find a way to make learning meaningful – personally relevant or relatable.

Blogging is another great study opportunity for students, it opens up talents to the world, they may write about things they like: music, films, relations, technologies, cookery, learning, business, money matters etc. It has been 25 years since the first blog appeared in 1994; in the late 2000s, the blogging sphere started expanding rapidly, and that growth has not slowed down to this day; it has been reported that in 2017, there were 350 million blogs on Tumblr; there are about 505 million blogs today; around 5.8 million blog posts are published daily (Aleksandar, 2019). Improving grammar skills this way you receive advantages of developing self-promotion skills, self-presentation competence, digital proficiency, reflection, critical thinking, etc.

Most of the teachers believe that Facebook is a disturbance in the classroom, but Facebook has the potential to be a learning tool when it's used strategically and creatively («Facebook as a Learning Tool», 2018). It takes the function of connector among people. Followers take the part of audience – so, why not to use the platform and share ideas. Writing posts as a study method makes you verbally careful, precise, mindful and prognostic, we call it «active learning» or «learning via activity»; reading your post, people have longer time for perception and comprehension.

Conclusion. The results obtained from the experiment have proved the effectiveness of using digital environment and social networks, in particular, for the development of grammar competence in foreign language teaching. All the participants of study have demonstrated improved grammar skills under careful and thoughtful pedagogical support. Staying active on-line students bring informal communicative style to virtual classroom, which requires specific coordination from a teacher, explanation on correct organization of interpersonal dialogue.

Personal motivation is among the basic advantages of using social media at study, we become open to the world, our close and distant acquaintances, which makes us more attentive and responsible to What and How we write; we try to demonstrate progress and receive positive feedback from readers; we learn to promote professional skills and competences.

Bibliography

- Lukianova, Larysa & Tovkanets, Hanna & Sotska, Halyna & Trynus, Olena (2019). Social and pedagogical aspects of virtual universities activity in the European educational space. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia*. 72, 4. 14-25
<https://journal.iitta.gov.ua/index.php/itlt/article/view/2892> (in Ukrainian)
- Salikin, Hairus & Bin Tahir, Saidna. (2017). The Social Media-Based Approach in Teaching Writing at Jember University, Indonesia. *International Journal of English Linguistics*. 7. 3. 7.
<http://www.ccsenet.org/journal/index.php/ijel/article/view/66299> (in English)

- Yunus, Melor & Salehi, Hadi & Chenzi, Chen. (2012). Integrating Social Networking Tools into ESL Writing Classroom: Strengths and Weaknesses. *English Language Teaching*. 5. 42. 10.5539/elt.v5n8p42. (in English)
- Alba Rodríguez, Sánchez (2017). Developing Writing Skills Through Educative Social Networks. *Universidad de Valladolid*, 65 p. (in English)
- Newnam, J. (2012). Technology's influence on education/South University Blog. Retrieved from: <https://www.southuniversity.edu/whoweare/newsroom/blog/technologys-influence-on-education-76874> (in English)
- Curtin, M. (2018). Are You On Your Phone Too Much? / Inc.com. – Retrieved from: <https://www.inc.com/melanie-curtin/are-you-on-your-phone-too-much-average-person-spends-this-many-hours-on-it-every-day.html> (in English)
- Hymas, Ch. (2018). A decade of smartphones: We now spend an entire day every week online / The Telegraph. – Retrieved from: <https://www.telegraph.co.uk/news/2018/08/01/decade-smartphones-now-spend-entire-day-every-week-online> (in English)
- Busby, M. (2017). Cambridge considers typed exams as handwriting worsens/ The Guardian. URL: <https://www.theguardian.com/education/2017/sep/09/cambridge-considers-typed-exams-as-handwriting-worsens> (in English)
- Aleksandar, S. (2019). How Much Time Do People Spend on Social Media in 2019? / Techjury. – URL: <https://techjury.net/blog/time-spent-on-social-media/#gref> (in English)
- Essays, UK. (November 2018). Facebook As A Learning Tool. URL: <https://www.ukessays.com/essays/education/facebook-as-a-learning-tool-education-essay.php?vref=1> (in English)

РОЗДІЛ III

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

УДК 377/378:[37.011.3-051:374.7](439)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.138-145](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.138-145)

Годлевська Катерина Василівна – кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9263-243X>

E-mail: katehod89@gmail.com

ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА АНДРАГОГІВ В УГОРЩИНІ

Анотація. У статті проаналізовано суспільно-політичні, організаційно-педагогічні передумови й особливості становлення і розвитку в Угорщині системи професійної підготовки андрагогів; розглянуто її нормативно-правове забезпечення (Постанова Міністерства Людських Ресурсів 18/2016 (VIII. 5) «Про спільні вимоги щодо підготовки бакалаврів та магістрів професійно-технічної освіти, а також загальні вимоги до підготовки вчителів», Закон «Про освіту дорослих» та ін.). Науково обґрунтовано особливості організації і змісту професійної підготовки андрагогів в університетах Угорщини. З'ясовано, що підготовка андрагогів відбувається на рівні бакалаврату (Організація спільноти) і магістратури (Андрагогіка), здобути яку можна як у педагогічних, так і непедагогічних закладах вищої освіти. На основі аналізу навчальних планів і програм професійної підготовки андрагогів визначено особливості змісту, зокрема показано, що він побудований на принципах науковості, проблематизації, інтегративності, індивідуалізації, диференціації, варіативності, прогностичності, цілісності. Підтверджено, що велику частку професійної підготовки становлять знання про функціонування людини на сучасному ринку праці, принципи розвитку і навчання співробітників організацій та особливості сучасних технологій навчання дорослої людини. Набуті знання можуть стати у нагоді для аналізу стану та змін, що відбуваються у сфері освіти дорослих, допоможуть планувати, організовувати й просувати просвітницьку діяльність для дорослих відповідно до чинного законодавства та соціальних, професійних і освітніх стандартів. Показано, що вкрай важливим напрямом діяльності андрагогів в Угорщині є робота з інтегрування найбільш незахищених верств населення в соціум, а також із розвитку освітніх, наукових, інституційних і методичних навичок.

Ключові слова: андрагог, професійна підготовка, навчальний план, Угорщина.

Hodlevska Kateryna – PhD in Pedagogy, Senior Research Staff of the Pedagogical and Adult Education Foreign Systems Department of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-9263-243X>
E-mail: katehod89@gmail.com

ANDRAGOGUES PROFESSIONAL TRAINING IN HUNGARY

Abstract. In the article described the socio-political, organizational and pedagogical peculiarities of the andragogues professional training system formation and development in Hungary; the legal support (Decree of the Ministry of Human Resources 18/2016 (VIII. 5.) «On common requirements for the bachelors and masters training of professional education, as well as the general requirements for the teachers training², Law 2On Adult Education² etc.). It has been substantiated the peculiarities of the organization and content of the andragogues professional training in universities of Hungary. It has been found that the andragogues training takes place at the level of Bachelor (Community Organization) and Master (Andragogy), which can be obtained in both pedagogical and non-pedagogical higher education institutions. On the basis of the analysis of curricula and programs of andragogues professional training, was determined the content features, in particular, it was shown that it is built on the principles of scientific, problematization, integrativeness, individualization, differentiation, variability, prognosticity, integrity. It was confirmed that a great deal of professional training made up knowledge about human functioning in the modern labor market, principles of development and training of organizations employees and features of modern adult education technologies. The acquired knowledge can be useful for analyzing the status and changes of the adult education field, helping to plan, organize and promote adult education activities in accordance with current legislation and social, professional and educational standards. It was shown that an extremely important area of activity of andragogues in Hungary is to work on integrating the most vulnerable sections of the population into society, as well as developing educational, scientific, institutional and methodological skills.

Key words: andragogues, professional training, curriculum, Hungary.

Постановка проблеми, її актуальність. Високоосвічені громадяни – важлива складова соціально-економічного розвитку і добробуту кожної країни. У «Меморандумі з освіти впродовж життя», прийнятому на Лісабонському саміті Ради Європи (2000), проголошено безперервну освіту як головну політичну програму суспільства, оснований на знаннях; соціальної єдності та зайнятості (*A Memorandum of Lifelong Learning*, 2000). Невід’ємною складовою безперервної освіти є освіта

дорослих, яка надає людству широкий доступ до розширення світогляду, збільшення інтелектуального потенціалу та соціальної мобільності особистості упродовж її життя. Зазначене вище актуалізує проблему підготовки фахівців для сфери освіти дорослих.

Необхідно підкреслити, що нині в Європейських країнах розгортається активна дискусія щодо найбільш раціональних шляхів розвитку системи підготовки й удосконалення педагогічного персоналу для роботи з дорослими. Йдеться як про теоретико-методологічний, законодавчий, так і технологічний рівні такої підготовки, спрямованої на формування і розвиток професійної компетентності андрагогів. У цьому контексті вивчення досвіду Угорщини з професійної підготовки андрагогів викликає значний інтерес і може стати важливим джерелом всебічного осмислення й творчого використання його позитивних ідей, що забезпечується низкою чинників, серед яких: суттєве поглиблення європейської співпраці в освітній галузі, створення єдиного європейського освітнього простору, значні успіхи, яких досягла Угорщина у реформуванні системи освіти дорослих, посядають провідні позиції.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У світовому освітньому просторі вже понад 60 років точиться жвава дискусія щодо питань, пов'язаних із підготовкою персоналу для освіти дорослих. Зрозуміло, що ті, хто навчає дорослу людину, потребують специфічного діапазону компетентностей, які базуються на знаннях психології, фізіології, андрагогіки тощо. Особливістю та складністю їх роботи є те, що вони працюють у широкому різноманітті організаційних та соціальних контекстів, одночасно організовуючи, викладаючи та підтримуючи дорослих в їх діяльності та навчанні. В останнє десятиліття зросла кількість як міжнародних, так і національних досліджень, які зосереджені на питаннях підготовки педагогів для освіти дорослих. Значний інтерес для нашого наукового пошуку становлять праці українських (О. Аніщенко, С. Гончаренко, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Огієнко та ін.) й угорських (Е. Баркоу, М. Дурко, Д. Марковські, Б. Немет, К. Сіладі, Е. Тоут, Е. Форкош, М. Шарі, Д. Чома та ін.) науковців, які вивчали різні аспекти підготовки педагогів для освіти дорослих. Аналіз цих джерел виявив використання цілої низки споріднених понять, пов'язаних з професійною підготовкою та діяльністю педагогів для освіти дорослих: педагог для дорослих, фасилітатор, андрагог тощо. В Угорщині активно використовується термін – андрагог, на чому наголошено у Стратегії безперервної освіти Угорщини (*Magyar Köztársaság Kormány, 2005*). Про важливість даного питання також свідчать: Стратегія «Європа 2020» (*European Commission, 2010*), гранти «Erasmus +» для підтримки навчальних курсів в закладах освіти дорослих закордоном (*European Commission, 2019b*), електронна платформа для навчання дорослих в Європі (EPALE) (*European Commission, 2019a*). Не можемо не згадати, що за підтримки Інституту ЮНЕСКО з освіти впродовж життя у більшості країн Європи, зокрема, і в Україні щорічно проводяться Тижні освіти дорослих де розглядаються

питання підготовки педагогів для освіти дорослих.

Мета статті – розкрити особливості професійної підготовки андрагогів в Угорщині. Для досягнення поставленої мети нами були використанні методи ретроспективного, порівняльного та системного аналізу

Виклад основного матеріалу дослідження. Проблему професійної підготовки андрагогів в Угорщині, на нашу думку, слушно починати розглядати із Закону «Про вищу освіту» (*Magyarország. Törvény LXXX, 1993*), оскільки саме завдяки ньому в Угорщині професію «Андрагог» ввели в класифікатор, а в університетах розпочалася професійна підготовка цих фахівців. Наразі законодавчою основою для професійної підготовки андрагогів є Постанова Міністерства Людських Ресурсів Міністерства Людських Ресурсів 18/2016. (VIII. 5.) «Про спільні вимоги щодо підготовки бакалаврів та магістрів професійно-технічної освіти, а також загальні вимоги до підготовки вчителів» (*Magyarország. EMMI rendelet 18 (VIII. 5), 2016*). У Постанові чітко окреслено вимоги до професійної підготовки андрагогів на магістерському рівні. Звернемо увагу на те, що згідно цієї постанови з вересня 2017 р. бакалаврський рівень спеціальності «Андрагогіка» реорганізовано в спеціальність «Організація спільноти».

Стосовно структури державного управління Угорщини зауважимо, що Міністерство національної економіки (МНЕ) відповідає за підготовку андрагогів, тобто воно регулює сам контент, але видає відповідні декрети тільки за згодою Міністра людських ресурсів (МРЛ). Відповідальність за певні напрями в підготовці андрагогів, також беруть: інші міністерства Угорщини, Національне бюро праці, Дирекція з освіти дорослих й економічна палата.

Підкреслимо, що професійну підготовку андрагога можна здобути як у педагогічних, так і непедагогічних закладах вищої освіти Угорщини, а саме: Будапештському університеті економіки, Дебреценському університеті, Університеті імені Кароля Естерхазі, Університеті імені Етвеша Лоранда, Коледжі імені Яноша Кодолані, Університеті імені Янаша Ноймана, Ниредьгазькому університеті, Печському університеті, Сегедському університеті і Університеті імені короля Сигизмунда (*Felvi.hu, 2019*).

Проаналізувавши навчальний план Університету імені Етвеша Лоранда спеціальності «Організація спільноти», освітньо-кваліфікаційний рівень – бакалавр, можемо сказати, що мета навчання – підготовка фахівця, який зможе організувати молодь та дорослих займатися в культурних, церковних, цивільних та некомерційних організаціях, державних або муніципальних установах, підприємствах, інтегрованих багатофункціональних організаціях. При цьому студенти можуть здобути таку кваліфікацію: менеджер культурної спільноти; менеджер молодіжної спільноти; менеджер розвитку людських ресурсів. Термін навчання – 6 семестрів (*Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2019a*).

Зауважимо, що фахівець з організації спільноти є організатором, режисером і аніматором в області громадської освіти, допомоги молоді і розвитку людини. Він вміє співпрацювати з установами та організаціями в галузі культури, соціальної допомоги, освіти дорослих і місцевого економічного розвитку. Він готовий продовжити навчання в магістратурі.

Випускники знають основні принципи функціонування інститутів, що працюють в галузі культури, народної освіти, освіти дорослих, розвитку молодіжних організацій та їх правове регулювання.

За час навчання необхідно здобути 180 кредитів: базові – 40–60%; професійні – 50 кредитів; дисципліни за вільним вибором – 10 кредитів; дипломна робота – 4 кредити; практика (80 год. у 4 семестрі в осередку культури чи будь-якій іншій установі відповідно до індивідуального плану; 160 год. відповідно до кваліфікації) (*Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2019a*).

Акцентуємо увагу на тому, що для вступу на магістерську спеціальність «Андрагогіка» потрібно мати певну кваліфікацію (менеджер культурної спільноти, менеджер молодіжної спільноти, менеджер розвитку людських ресурсів, консультант з працевлаштування, менеджер з питань культури та освіти для вищих навчальних закладів та гуманітарних наук). Якщо на дану спеціальність хоче вступити абітурієнт з іншою бакалаврською кваліфікацією, то він має мати 30 кредитів: 10 – в галузі гуманітарних наук (історія філософії, суспільні науки, комунікація, інформаційні технології, бібліотекознавство); 20 – педагогіка і/або психологія. Кредити, яких не вистачає студент може здобувати паралельно з навчанням в магістратурі на протязі перших 2 семестрів (*Felvi.hu, 2019*).

Проаналізувавши навчальний план Університету імені Етвеша Лоранда (спеціальність «Андрагогіка», освітньо-кваліфікаційний рівень – магістр) зазначимо, що мета магістерської підготовки – формування андрагога, який здатний: інтерпретувати наукові знання з освіти дорослих; накопичені знання використовувати на практиці; керувати та організовувати освіту дорослих в освітніх закладах; розробляти навчальні програми для дорослих; координувати процес навчання дорослих; надавати консультаційні послуги, пов'язані з проблемами дорослих; планувати і здійснювати дослідження в галузі освіти дорослих; використовувати як традиційні так і інноваційні форми і методи навчання; підтримувати європейські тенденції розвитку освіти дорослих та конвергенцію з розвиненими країнами; інтегрувати найбільш незахищені верстви населення в соціум; розвивати освітні, наукові, інституційні та методичні навички. Термін навчання – 4 семестри.

За час навчання в магістратурі необхідно здобути 120 кредитів: базові – не менше 16 – 22 кредитів; професійні – 40–55 кредитів; диференційовані професійні – 32–45 кредитів; дисципліни за вільним вибором – 10 кредитів; дипломна робота – 10 кредитів; практика – 170 год. (*Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2019c*).

Після закінчення магістратури студенти мають можливість

продовжити навчання в докторантурі для проведення андрагогічних досліджень.

Розглянувши «План практики спеціальностей «Організація спільноти» і «Андрого» Університету імені Етвеша Лоранда» бачимо, що педагогічна практика андрагогів в Угорщині є обов'язковим та важливим компонентом їхньої фахової підготовки [10] та регулюється постановою Міністерства Людських Ресурсів 18/2016. (VIII. 5.) «Про спільні вимоги щодо підготовки бакалаврів та магістрів професійно-технічної освіти, а також загальні вимоги до підготовки вчителів» (*Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2019b*).

Зазначимо, що серед основних видів і форм педагогічної практики виокремлюють: бакалаврську практику, яку студенти спеціальності «Організація спільноти» проходять у 4 і 5 семестрах й вона становить 80 і 160 год. відповідно; магістерську практику, яку студенти спеціальності «Андрогогіка» проходять на 2, 3 і 4 семестрах й вона становить 30, 30 і 110 год. відповідно. Практику студенти можуть проходити в органах міського управління, закладах освіти і культури, громадських організаціях, молодіжних соціальних інститутах, регіональних центрах освіти дорослих, церковних і некомерційних організаціях (*Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2019b*).

За 3 тижні до початку практики майбутній андрого повинен написати лист-клопотання до університету для того, щоб укласти договір з відповідною організацією. Під час проходження практики студенти виконують покладені на них професійні обов'язки і ведуть щоденник. Оцінює практику і в разі необхідності, надає підтримку, інструктор від університету. Для студентів дуже важливо гарно зарекомендувати себе під час практики, оскільки їм можуть запропонувати подальше працевлаштування, що, маємо зауважити, трапляється досить часто (*Eötvös Loránd Tudományegyetem, 2019b*).

Вважаємо за доцільне зауважити, що професія андрогога – одна з найпопулярніших в Угорщині. Затребуваність андрагогічної підготовки обумовлюється можливістю знайти роботу у навчальних відділах різних організацій, тренінгових компаніях, в інституціях ринку праці, кадрових агентствах, редакціях освітніх порталів, громадських організаціях, що працюють в галузі освіти дорослих, а також в організаціях і установах культури, регіональних центрах освіти дорослих та ін. Окрім того, випускники можуть працювати в урядових та громадських організаціях і установах різних рівнів, які відповідають за розроблення політики та підтримку освітньої діяльності дорослих. Важливим є те, що більшість випускників спеціальності «Андрогогіка» (2018) працюють або продовжують навчання за спеціальністю, а саме: 70% працює в закладах освіти дорослих, 9% – працюють і навчаються далі; 2% – продовжують навчання; 4%– будують кар'єру за напрямом. Інші 15 % – виїхали за кордон або знаходяться у пошуках місця роботи (за даними Felvi.hu – державної електронної бази вищої освіти Угорщини) (*Felvi.hu, 2019*).

Висновки та перспективи подальших досліджень. Професія андрагога є однією з найбільш популярних в Угорщині. Наразі законодавчою основою для професійної підготовки андрагогів є Постанова Міністерства Людських Ресурсів Міністерства Людських Ресурсів 18/2016. (VIII. 5) «Про спільні вимоги щодо підготовки бакалаврів та магістрів професійно-технічної освіти, а також загальні вимоги до підготовки вчителів». На основі аналізу навчальних планів і програм професійної підготовки андрагогів визначено особливості змісту, зокрема показано, що він побудований на принципах науковості, проблематизації, інтегративності, індивідуалізації, диференціації, варіативності, прогностичності, цілісності. Підтверджено, що велику частину професійної підготовки відводиться на практику. Затребуваність андрагогічної підготовки обумовлюється великою вірогідністю успішного працевлаштування. Перспективи подальших досліджень вбачаємо у з'ясуванні можливостей творчого використання прогресивних ідей угорського досвіду в системі андрагогічної освіти України на різних рівнях.

Список використаних джерел

- Commission of the European Communities. (2000). *A Memorandum of Lifelong Learning*. Brussels: Commission of the European Communities.
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. (2019a). *Közösségszervezés BA (korábban Andragógia BA)*. URL: [https://www.ppk.elte.hu/ alapkepzesek/andragogia_ba](https://www.ppk.elte.hu/alapkepzesek/andragogia_ba).
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. (2019b). *Tájékoztató a szakmai gyakorlatról «Közösségszervezés» – BA, «Andragógia» – MA*. URL: https://fti.ppk.elte.hu/dstore/document/2351/szakgyak_tajekoztato_mell_eletekkel_FTI.pdf
- Eötvös Loránd Tudományegyetem Pedagógiai és Pszichológiai Kar. (2019c). *Andragógia MA*. URL: <https://fti.ppk.elte.hu/andragogia-ma/szakgyak>
- European Commission. (2010). *Europe 2020. A strategy for smart sustainable and inclusive growth*. URL: http://ec.europa.eu/europe2020/index_en.htm.
- European Commission. (2019a). *EPALE – Electronic Platform for Adult Learning in Europe*. URL: <https://epale.ec.europa.eu/en>
- European Commission. (2019b). *Erasmus+. Adult Education*. URL: https://ec.europa.eu/programmes/erasmus-plus/opportunities/individuals/staff-training/adult-education_en
- Felvi.hu. (2019). *Szakok, képzések*. URL: https://www.felvi.hu/felveteli/szakok_kepzesek.
- Magyar Köztársaság Kormánya. (2005). *Stratégia az Egész életen át tartó tanulásról*. Budapest: Oktatási Minisztérium – Foglalkoztatáspolitikai és Munkaügyi Minisztérium.
- Magyarország. EMMI rendelet 18 (VIII. 5). (2016). *A felsőoktatási szakképzések, az alap- és mesterképzések képzési és kimeneti*

követelményeiről, valamint a tanári felkészítés közös követelményeiről és az egyes tanárszakok képzési és kimeneti követelményeiről szóló 8/2013. (I. 30) EMMI rendelet módosításáról. URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=A1600018.EMM×hift=ffffff4&txtreferer=00000001.TXT>.
Magyarország. Törvény LXXX. (1993). *A Felsőoktatásról.* URL: <https://mkogy.jogtar.hu/jogszabaly?docid=99300080.TV>

УДК 070:37

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.145-155](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.145-155)

Головченко Гліб Олександрович – кандидат педагогічних наук, директор Коледжу преси та телебачення (м. Миколаїв)
ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1734-6430>
E-mail: g.golovchenko@gmail.com

РОЗВИТОК МЕДІАОСВІТИ У США ТА КАНАДІ: ФІЛОСОФСЬКО-ПЕДАГОГІЧНИЙ АСПЕКТ

Анотація. У статті автор наголошує на важливості вивчення філософсько-педагогічних підходів до медіаосвіти в США і Канаді. Виокремлено низку теорій (теорія масової комунікації, конструктивізм) і підходів (критичний, протекціоністський, художній, практичний, культурологічний, інокуляційний, еkleктичний), які вплинули на розвиток медіаосвіти в досліджуваних країнах. Філософські теорії медіаосвіти ґрунтуються на таких принципах, як: навчання – це процес пошуку, конструювання та реорганізації знань самою особистістю; навчання має бути пов'язаним із життям, а не з окремими фактами; гуманізація процесу навчання відбувається за рахунок ознайомлення учнів з моделями ментальної поведінки. Зазначені принципи конструктивістської теорії разом із основними положеннями теорії комунікації та теорії масової комунікації складають концептуальну основу медіаосвіти.

Проаналізовано переваги та недоліки цих теорій і підходів. Обґрунтовано, що основний фокус в розумінні медіаосвіти зміщувався від її аналізу та розуміння, як медіа формує суспільне знання, до вивчення медіаосвіти як засобу вираження та естетики. Досліджено як інтеграція філософсько-педагогічних підходів сприяє ефективному впровадженню медіаосвіти у життя сучасного суспільства та формує особливі завдання для педагогів різних ланок освіти (розвиток «медіаскептицизму» учнів, запобігання шкідливому впливу медіа, оцінювання естетики медіаформ, розвиток медіакомпетентності молоді).

Обґрунтовано, що розуміння сутності філософсько-педагогічних підходів сприяє усвідомленню закономірностей їх впливу на аудиторію,

що може стати ефективним засобом прогнозування очікуваних результатів медіаосвіти. Автор наголошує, що в кожній теорії, концепції медіаосвіти фокусується на особистості, її потребах, інтересах, досвіді. Всі підходи до медіаосвіти спрямовані на розвиток в особистості навичок аналізу, оцінки і створення медіапродукту.

Ключові слова: медіаосвіта; філософсько-педагогічні підходи; концепції; вплив; аудиторія; критичне мислення.

Golovchenko Glib – Candidate of Pedagogical Sciences, Director
Press and Television College

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0003-1734-6430>

E-mail: g.golovchenko@gmail.com

THE INFLUENCE OF PHILOSOPHICAL AND PEDAGOGICAL APPROACHES ON THE DEVELOPMENT OF MEDIA EDUCATION IN USA AND CANADA

Abstract. *In the article the author stresses the idea about the importance of study of philosophical and pedagogical approaches to media education in USA and Canada. The number of theories (theory of mass communication, constructivism) and approaches (critical, protectionist, arts, media literacy, cultural, innoculative, eclectic) that influenced the development of media education in the countries have been mentioned. The philosophical theories of media education are based on the following principals: learning is the process of knowledge searching, constructing and reorganization performed by an individual; learning should be connected with real life; humanization of learning is implemented with help of mental behaviour patters. These principles of constructivism theory, theory of communication and theory of mass communication form conceptual bulk of media education.*

Advantages and disadvantages of these approaches have been analyzed. It was explained that the main focus in scientists' attention in media education study shifted from its analysis and understanding the way media formed social knowledge to considering media education as means of expression and esthetics. The article reveals how integration of philosophical and pedagogical approaches encourages effective implementation media education in the life of modern society and forms special and new tasks for educators working in different spheres of education (development of students' media skepticism, prevention of media harmful influence, assessment of media esthetics, the development of youth media competence).

Media education concept and theory awareness enhances understanding their influence on the audience that may be an effective means of predicting the outcomes. The author underlines that all theories and concepts put an individual in the center of their attention. Every approach aims at developing analysis and assessment skills in such a way helping people understand media education in modern world.

Key words: *media education, philosophical and pedagogical approaches, concepts, influence, audience, critical thinking.*

Постановка проблеми, її актуальність. Поява медіаосвіти як нового освітнього напрямку було зумовлено сприйняттям сучасних медіа як комплексних засобів вивчення людиною навколишнього світу. Саме усвідомлення потужного освітнього потенціалу медіаресурсів, який необхідно цілеспрямовано й продумано використовувати у навчальному процесі, актуалізувало вивчення їх освітніх функцій. Увага педагогів усього світу прикута до появи нових засобів масової інформації, інформаційно-комунікаційних ресурсів нового покоління тощо.

Аналіз філософських засад медіаосвіти уможлиблює глибоке усвідомлення її принципів, цінностей, вихідних положень, що сприятиме її імплементації у практику. Хоча в науково-педагогічному просторі існує думка про відсутність єдиної філософської концепції медіаосвіти, оскільки медіаосвіта виникла як стихійний і різноманітний досвід, що базується на самих різноманітних філософських теоріях, і доволі часто взагалі без них, проте переважна більшість науковців схильна вважати, що філософською основою медіаосвіти стали відомі теорії.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Багато українських науковців (О. Волошенюк, Л. Кульчинська, Ю. Мірошніченко) присвятили свої праці визначенню медіаосвіти та медіаграмотності, концептуальних підходів до їх розуміння, рис схожості та відмінностей. Праці Л. Найдьонової, присвячені вивченню медіаосвіти як соціально-психологічної моделі за характером взаємодії суб'єктів та як психологічного новоутворення. Чимало досліджень вітчизняних науковців присвячено вивченню розвитку медіакомпетентності (В. Іванов, Т. Іванова). Теоретичні засади, основні підходи до медіаосвіти, її сучасний стан і перспективи розвитку завжди були в центрі уваги науковців світу. Аналіз основних медіаосвітніх підходів і теорій було викладено у наукових розвідках зарубіжних дослідників (Л. Мастерман, Ж. Пьетт, Л. Жир, Ж. Гонне). Проте, не зважаючи на розкриття деяких підходів у наукових працях слід зазначити, що вітчизняними науковцями не здійснювався глибокий аналіз їх сутності, їх вплив на розвиток медіаосвіти в США і Канаді. Викладене вище й зумовило вибір теми публікації.

Мета статті – висвітлити філософсько-педагогічні підходи до медіаосвіти у США та Канаді, проаналізувати їх переваги і недоліки, дослідити як їхня інтеграція сприяє ефективному провадженню медіаосвіти у життя суспільства.

Виклад основного матеріалу дослідження. Ще наприкінці 1990-х рр. інформаційна ера та технологічні можливості змусили науковців та педагогів «концептуалізувати навчальний процес та створити нові освітні підходи» (Duffy & Jonassen, 1992). Медіаосвіта виявилася тим полігоном, де ці підходи апробувалися. Цю позицію підтримували і відомі зарубіжні класики медіа освіти Д. Бакінгем та Л. Мастермен (Buckingham, 2003),

оскільки саме зміни в типі інформації та технологіях вважали першопричиною і завданням медіаосвіти.

Проведене дослідження дозволяє зробити висновок щодо впливу на розвиток медіаосвіти викладених нижче теорій.

Теорія масової комунікації набула особливого значення, оскільки поява і розвиток технічних засобів спілкування обумовили появу «нового соціального простору – масового суспільства», для якого притаманна наявність специфічних засобів зв'язку – засобів масової комунікації. Теоретичне осмислення нового явища спричинило появу низки теорій, підходів, трактувань масової комунікації, її цілей та завдань, які можна звести до 2-х основних напрямів, в залежності від характеру впливу медіазасобів на людину: людино-центристський; медіа-центристський.

Сутність першого напрямку полягає в тому, що вплив медіа на людину є мінімальним, люди пристосовують засоби масової комунікації до своїх потреб. Прихильники підходу вважають, що люди вибірково сприймають інформацію, що надходить. Тобто, вони обирають ту інформацію, що співпадає з їх думкою, і відмовляються від іншої, яка не відповідає їх точці зору.

Другий підхід базується на ідеї, що людина піддається дії засобів масової комунікації, і цьому неможливо опиратися. За допомогою засобів масової комунікації усі люди є взаємопов'язаними, оскільки об'єднані в глобальний простір. Вони можуть зв'язатися із необмеженою чисельністю інших людей завдяки миттєвому інтерактивному передаванню повідомлень з будь-якої точки світу в будь-яке місце. За подіями в одній частині світу можна переглядати в режимі реального часу так, ніби це відбувається в одному селі. Концепція «глобального села» (global village) М. Маклугана (М. McLuhan) відображає не лише об'єднуючий характер медіазасобів, але й підкреслює їх соціальні впливи. Іншими словами, засоби масової комунікації виконують функції ідеологічного, політичного впливу, організаційні, інформаційні, освітні, розважальні функції, а також підтримки соціальної згуртованості.

Ще однією теорією, що впливає на медіаосвіту є конструктивізм. *Конструктивізм* – сучасна педагогічна філософія, що розглядає навчання як створення учнями власних знань, виходячи з особистого досвіду, а також перенесення цього досвіду на подальші ситуації з позиції цілісності (Duffy & Jonassen, 1992).

Конструктивістська теорія, на думку досвідченого педагога й авторки книжки «Never Work Harder Than Your Students & Other Principles of Great Teaching» (що у перекладі означає «ніколи не трудіться більше, ніж ваші учні та інші принципи гарного вчителювання») Р. Джексона (Jackson, 2009) має на увазі, що «змістовне навчання відбувається, коли учні намагаються зрозуміти світ шляхом відсіювання нової інформації, використовуючи власні знання, концепції, правила, гіпотези та асоціації з особистого досвіду». З огляду на викладене, завдання сучасного педагога полягає в тому, щоб допомогти учневі віднайти своє бачення, вміти

сформулювати власну думку з того чи іншого питання та обґрунтувати її, використовуючи своє вміння дискутувати і переконувати співрозмовника.

Принципи медіаосвіти повністю співпадають з принципами конструктивістської педагогіки, бо остання надає необхідну основу для справжнього дослідження у такий спосіб, який ані муштра, ані скрупульозно виписані навчальні плани, ані дидактичне викладання не можуть забезпечити. Кінцеві методи викладання мають суттєві докази залучення всіх учнів, роблячи можливим надійне здобуття учнями головних знань і навичок, а також навичок мислення вищого ґатунку.

Принципи конструктивістської теорії разом із основними положеннями теорії комунікації та теорій масової комунікації складають концептуальну основу медіаосвіти, було розроблено спільними зусиллями медіа освітніх науковців, учителів та організацій. Вони допомагають досягнути консенсусу в теоретичних засадах медіаосвіти.

Філософська теорія конструктивізму стала плідним підґрунтям цілої низки різноманітних підходів до медіаосвіти. Наявність чисельних підходів до медіаосвіти, зокрема в американському науковому просторі, на думку дослідниці П. Ауфдерхайде (Aufderheide, 1993), є зрозумілим, оскільки безпосередньо зумовлене історичною децентралізацією американської системи освіти. Це привело до того, що фокус в розумінні медіаосвіти зміщувався від її аналізу, пошуку елементів виробництва, вивчення економіки медіаіндустрії, розуміння, як медіа формує суспільне знання, до вивчення медіаосвіти як засобу вираження та естетики.

Крім того, причиною відсутності єдиної теоретичної концепції медіаосвіти у минулому і нині, є неможливість інтегрувати увесь педагогічний досвід різних напрямів, різних культур і цивілізацій. Як наслідок, цілі медіаосвіти змінюються в залежності від теоретичної бази медіа освіти, віку аудиторії, конкретної тематики і завдань заняття, наявних засобів, теоретичних знань і практичного досвіду педагогів. Порівнюючи дві позиції щодо різноманіття підходів до медіаосвіти, спостерігаємо їх суголосність. В кінцевому рахунку, і при першому і при другому підході все залежить від визначення цілей, що стоять перед медіаосвітою. На наше переконання, ще однією причиною наявності великої кількості різних підходів до медіа освіти є пошук критеріїв, якими керуються науковці у своїх класифікаціях, зокрема таких як: цілі медіаосвіти, рівні розвитку сприйняття інформації, вікові категорії суб'єктів медіаосвіти та ін. Це зумовило відсутність основної медіаосвітньої моделі, якою б користувалися більшість країн.

Крім того, навіть деталізований перелік медіаосвітніх теорій не може бути завершеним, оскільки розвиток медіаосвіти невпинно продовжується. Тому у своїй науковій розвідці обмежимося коротким оглядом домінуючих підходів до медіаосвіти, що популярні у досліджуваних країнах.

Найбільш відомими і визнаними медіаосвітніх підходів і теорій є: критичний підхід (critical approach); протекціоністський підхід (protectionist

approach); художній підхід (arts approach); практичний підхід (media literacy approach).

Виокремлення саме цих 4-х підходів є доцільним, на думку Д. Консідайн (Considine, 2003), оскільки вони використовуються для тлумачення переважної більшості дефініцій медіаосвіти, використовуються провідними науковцями та здійснили неабиякий вплив на історичний розвиток і становлення медіаосвіти як науки. Разом з тим, учений розробив власну теорію підходів до медіаосвіти на основі цілей, що поставлені перед нею у США, використовуючи асоціативний прийом. Згідно з теорією «3Р», медіаосвіта має за мету захистити чи зменшити негативний вплив медіа (protection); навчити (preparation), тобто розвинути інформаційні та комунікативні навички, необхідні для громадянства і роботи у сучасному демократичному суспільстві; отримати задоволення (pleasure) від медіатекстів та виробити критичну оцінку медіа як популярної форми мистецтва (там само).

Критичний підхід до медіаосвіти базується на вимогах часу, коли інформаційне середовище та комунікаційні технології настільки динамічно змінюються, що люди, зокрема учні потребують навичок орієнтування в ньому. Тому ці навички вважаються життєво важливими. Розуміючи це, учителі шкіл намагаються підготувати своїх учнів як, до майбутньої роботи, так і до життя у суспільстві.

Медіатексти можуть містити небезпеку, тому важливо навчити молодь розпізнавати критично сприймати інформацію медіа повідомлень і розпізнавати ймовірні загрози. Наприклад, у деяких медіамеседжах може бути наявна інформація про вживання заборонених речовин – алкогольних напоїв, наркотичних речовин, тютюну, зокрема в рекламі, в телевізійних програмах, фільмах, поп-музиці (Walsh, 1998). Найбільш загрозливими і небезпечними для підростаючого покоління можуть стати соціальні мережі, зокрема популяризація через них ідей самогубства. Підростаюче покоління може неправильно сприймати інформацію в медіатекстах та намагатиметься наслідувати героїв зазначених медіазасобів. Тому, ефективними стратегіями захисту молоді від шкідливих наслідків можуть стати освітні програми, націлені на розвиток їх медіаграмотності, зокрема на розвиток навичок критичного мислення учнів. На переконання медіапедагогів, критичне мислення виступає «своєрідним фільтром для осмислення медіа повідомлення чи іміджу» (Kupersmidt, Scull & Austin, 2010). Відтак, завдання педагогів – розвивати «медіаскептицизм» (media skepticism) у своїх учнях.

Складовою критичного мислення є так-звані навички деконструкції медіаповідомлення, тобто поділ медіа повідомлення на частини, що містять переконаливі елементи і вміння їх розпізнавати. Якщо учні визнають важливість критичного мислення і вміють його застосовувати, вони менш схильні піддатися спокусам, що містяться у медіаповідомленні. Так, було експериментально доведено, що учні з менш розвиненими навичками критичного мислення, навіть якщо їх контролювали батьки чи однолітки, у

дорослому віці більше вживали тютюн та алкоголь.

Тісно пов'язаний з критичним підходом до медіаосвіти є *протекціоністський*. В його контексті в освіті враховується вплив медіа на людину, зокрема вплив таких негативних явищ, як насильство, маніпуляція свідомістю в рекламі. З огляду на зазначений негативний вплив медійних засобів, медіаосвіту розглядають винятково як засіб захисту молоді від негативу та запобігання шкідливим впливам медіа. Прихильники підходу переконані, що в результаті «лікування медіаосвітою» дитяча та молодіжна аудиторія стануть менш вразливими до негативного впливу медіа завдяки протиставленню «вічних цінностей», навчання розуміння відмінностей між реальністю і медіа текстом, пом'якшення ефекту надмірного захоплення медіа (Piette & Giroux, 1996). Іншими словами, медіа освіта сприймається як щеплення, профілактичний засіб.

Художній (мистецький) підхід базується на культурологічній теорії (необхідність освіти як результат розвитку медіакультури). При цьому підході головною метою медіаосвіти є навчання аудиторії основних законів і мови художнього спектру медіа-інформації, розвиток естетичного (художнього) сприйняття й смаку, здатності до кваліфікованого аналізу художніх медіа-текстів. Реалізація означеної мети обумовлює вирішення завдань естетичної, аудіовізуальної, емоційно-інтелектуальної освіти аудиторії, що розвиває різні види активного мислення (образне, асоціативне, логічне, творче); навички сприйняття, інтерпретації, аналізу, естетичної оцінки медіаінформації; потреби в опануванні медіамови для її використання при спілкуванні з творами екранних, традиційних мистецтв та ЗМІ; потреби в вербальному спілкуванні щодо засвоєної інформації і в художньо-творчій діяльності; уміння передавати знання, отримані на заняттях, результати сприйняття різних видів мистецтв, навколишнього світу засобами опанованих комунікативних технологій у формі мультимедіа, аудіовізуальних і письмових текстів. Узагальнюючи, відзначимо, що при мистецькому підході акцент ставиться на оцінюванні естетичних форм медіа та використанні медіа для само-вираження (Kellner & Share, 2005). Проте, якщо традиційне мистецтво і традиційні медіа вважаються засобом індивідуального самовираження, то нові медіа є «естетично іншими», що зумовлює їх вихід за межі індивідуального. Нові медіа несуть в собі суспільний художній потенціал через мережеві комунікації, інтерактивність та віртуальну реальність (Freire & McCarthy, 2014).

Практичний підхід до медіаосвіти можна назвати виключно педагогічним, адже завданням медіаосвіти в контексті цього підходу є навчити людину теорії та практичним уміннями користуватися сучасними засобами масової комунікації, тобто розвивати і підвищувати медіакомпетентність споживача медіапродукції. Цей підхід у медіаосвіті дозволяє поглибити розуміння традиційної освіти за рахунок включення медіаосвітніх результатів до її концептуального поля, а саме: розвитку здатності особи отримати, аналізувати, оцінювати та ефективно

створювати різноманітні медіа для успішної комунікації. Таким чином, практичний підхід до медіаосвіти передбачає розвиток навичок продукування медіаповідомлень. Більш того, деякі науковці стверджують, що особа не може вважатися медіаосвіченою, поки не матиме особливого досвіду – «досвіду виробництва медіа» (Chi-Kim Cheung, 2009). Однак, на наше переконання, практичний підхід має на увазі не лише розвиток технічних умінь продукування медіа, адже для отримання, аналізу, оцінювання та виробництва медіа необхідна ціла низка інших умінь і навичок. Практичний підхід до медіаосвіти часто порівнюють із технологічною освітою, проте на відміну від якої, медіаосвіта більше потребує розвитку навичок критичного мислення і практичного досвіду у надзвичайно суперечливій області людського спілкування.

На початку 2000-х рр. науковці виокремлювали два філософські напрями, на які було скеровано розвиток медіаосвіти у США: культурологічний та інокуляційний підходи. При культурологічному підході значна увага педагогів зверталася на медіадосвід самого учня. Медіанавчання було орієнтовано на учня, його почуття, на збільшення задоволення від використання медіа засобів. Крім того, цей підхід мав на меті репрезентацію медіа та її денатуралізацію. Вагомим недоліком цього підходу вважалося втручання педагога в навчальний процес учня.

Інша філософська концепція це – інокуляційний/протекціоністський/захисний/превентивний підхід. Філософська концепція захисту панувала в медіаосвіті США і в Канади ще з самого початку її появи і продовжує займати сильну позицію. Її популярність зумовлена, на думку Р. Кьюбі (Kubeu, 1998), тим, що набагато простіше отримати фінансове забезпечення від уряду і громад для профілактики негативного впливу медіа на підростаюче покоління, оскільки вона схвалюється і підтримується батьками та чиновниками.

Група американських дослідників медіа освіти Д. Келлнер і Дж. Шер (Kellner & Share, 2005) прагнуть втілити так званий *еклектичний підхід до медіаосвіти*, при якому усі підходи до медіаосвіти є рівноважливими, взаємозалежними, і жоден не повинен домінувати над іншим. Зокрема, якщо виникає потреба застосувати один із підходів, то інші мають розглядатися як його продовження. Це уможливить загальне опанування медіаосвітою на противагу використанню медіаосвіти для вивчення окремої навчальної дисципліни. Водночас у кожному випадку можуть бути поставлені різні акценти. Підхід медіаосвіченості забезпечує розвиток фундаментальних навичок пошуку, аналізу та створення медіаповідомлень, без яких неможливі й інші підходи. Усі підходи, незважаючи на окремі назви, залежать один від одного. Мистецький підхід пов'язаний із критичним через визнання естетичної цінності медіа для демократичної участі і культурних змін, і навіть через наявні стереотипи та неправильне розуміння медіа повідомлень. Він є необхідним компонентом при виробництві медіа, що актуалізується в межах підходу медіаосвіченості. Водночас у межах захисного підходу без нього

неможливо визначити, як використовується естетика для просування маркетингових цілей. Прискіплива увага рекламної індустрії до молодіжної цільової аудиторії розглядається як негативне явище, що є прерогативою вже протекціоністського підходу.

Нам імпонує інша класифікація підходів до медіаосвіти у США, розроблена спільнотою науковців спільно з учителями-практиками та представниками громадських організацій. Завдяки своїй простоті вона є зручною у користуванні на практиці. Водночас влаштовує і науковців, які систематизували усі наявні медіатеорії та розробили концептуальну базу теорії «великого намету» (bigtent). Її суть полягає в тому, що у «великому наметі медіаосвіти» медіаосвітня практика не обмежується лише окремими медіаосвітніми курсами, семінарами чи конференціями з розвитку медіаграмотності. Він об'єднує різноманітні освітні середовища: формальне, неформальне та інформальне; в ньому зручно розміщуються медіаосвітні навчальні дисципліни, різні цільові категорії.

Результати досліджень розробників М. РоббГріко та Р. Хоббс (RobbGrieco & Hobbs, 2013) свідчать про те, що міцність і стійкість намету забезпечує збалансованість підходів до широкого вибору медіатекстів, контекстів, цілей і водночас чисельні смуги практик, що базуються на певних принципах, типах медіа, видах доступу тощо. Ці смуги тягнуть до полюсів (poles), які ніби два «стовпи» підтримують намет – протекціоністський (protectionist) та розвиваючий (empowerment).

Як вказують назви підходів, перший із них розглядає медіаосвіту як спосіб захисту від негативного впливу медіа. Інший практикує медіаосвіту як засіб особистісної, соціальної, економічної та культурної ефективності у медійно багатому суспільстві (RobbGrieco & Hobbs, 2013). Незважаючи на те, що послідовники кожного із підходів дискутують, вбачаючи в іншому недоліки, очевидно, що вони не є взаємовиключними.

Заслугує на увагу й позиція канадських науковців, які вважають, що кожне обґрунтування медіаосвіти сьогодні так чи інакше пов'язане з її педагогічним характером, певною ідеологічною спрямованістю самих медіазасобів та прагматичною функцією медіаосвіти. В силу історичних причин розвитку медіаосвіти в Канаді, тобто зважаючи на її практичну спрямованість, медіа освіту варто розглядати, за канадським науковцем А. Гудсон (Goodson, 1981), з позицій 2-х підходів: філософського та соціального. При виокремленні кожного підходу дослідник враховував стосунки між «дисципліною» (в академічному, науковому розумінні) та шкільним предметом (прагматичний дискурс аудиторного навчання в школі).

Філософський підхід дозволяє стверджувати, що «інтелектуальна дисципліна створена і систематично визначається спільнотою науковців, які, зазвичай, працюють в університеті, потім вона «перекладається» для використання як шкільний предмет». У контексті другого підходу медіаосвіта розглядається на рівні школи і водночас на рівні нації, як соціальна система, що підтримується комунікаційними мережами,

матеріальним забезпеченням та ідеологіями (Goodson, 1981).

У першому випадку знання поширюються по вертикалі («експерти» з медіа дисциплін формують ідеї, якими потім мають опанувати викладачі на місцях) – філософський підхід. При соціальному підході знання розповсюджуються горизонтально, по кільком осям одночасно. Предмети з вивчення медіаосвіти не просто розробляються основною групою вчених або практиків; вони є соціально побудованими явищами з великою мережею генеалогічних коренів. Відтак, дослідник вважає, що медіаосвіту доцільно розглядати у більш широкому соціальному дискурсі, тобто як соціальне явище.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Здійснений аналіз філософських концепцій і теорій медіаосвіти свідчить про їх чисельність і різноманітність. Ми погоджуємося, що вони мають фрагментарний характер і не спираються на цілісне узагальнення сучасного досвіду вивчення механізмів дії масмедіа. Водночас розуміння їх сутності сприяє розумінню закономірностей їх впливу на аудиторію, що може стати ефективним засобом прогнозування очікуваних результатів медіаосвіти. Варто зауважити, що аналіз усіх теорій і концепцій медіаосвіти показав, що в основі кожної, насамперед, стоїть особистість, її потреби, інтереси, досвід, переконання, художньо-естетичні смаки та ін. Ще одна об'єднуюча риса названих вище підходів до медіаосвіти полягає в тому, що за кожним підходом стоїть розвиток навичок аналізу, оцінки і створення медіапродукту. Таким чином, можемо стверджувати, що концепції, теорії, підходи до медіаосвіти утворюють той теоретичний фундамент, що допоможе зрозуміти феномен медіаосвіти за сучасних умов.

Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо вивчення нормативно правового забезпечення функціонування медіаосвіти в США та Канаді.

Список використаних джерел

- Aufderheide, P. (1993). *Media Literacy. A Report of the National Leadership Conference on Media Literacy*. Queenstown, Aspen Institute.
- Buckingham, D. (2003). *Media Education: Literacy, Learning and Contemporary Culture*. NY: Polity.
- Chi-Kim Cheung. (2009). *Media Education in Asia*. Netherlands: Springer.
- Considine, D. (2003). *Weapons of mass distraction? Media literacy, social studies & citizenship*. Boone, NC: Appalachian State University.
- Duffy, T. & Jonassen, D. (1992). *Constructivism and the Technology of Instruction*. New Jersey: Lawrence Erlbaum Associates.
- Freire, M. & McCarthy, E. (2014). Four Approaches to New Media Art Education. *Art Education*, 67(2), 28-31.
- Goodson, A. (1981). Earning His Corn! *The police journal: theory, practice and principals*, 54(3), 231-234.
- Jackson, R. (2009). *Never Work Harder Than Your Students & Other Principles of Great Teaching*. Virginia: Association for supervision and curriculum

development.

- Kellner, D. & Share, J. (2005). Toward critical media literacy: Core concepts, debates, organizations and policy. *Discourse: Studies in the Cultural Politics of Education*, 26(3), 369-386.
- Kubey, R. (1998). Obstacles to the Development of Media Education in the United States. *Journal of Communication*, 48(1), 58-69.
- Kupersmidt, J. B., Scull, T. M. & Austin E. W. (2010). Media literacy education for elementary school substance use prevention: Study of media detective. *Pediatrics*, 126(3), 525-531.
- Piette, J. & Giroux, L. (1996). The theoretical foundations of media education programs. In R. Kubey (Ed.), *Media literacy in the information age* (pp. 89-134). New Brunswick, NJ: Transaction.
- RobbGrieco, M. & Hobbs, R. (2013). *A Field Guide to Media Literacy Education in the United States*. Kingston: Media Education Lab Harrington School of Communication and Media University of Rhode Island.
- Walsh, D. (1998). *Video and Computer Game Report Card*. Minneapolis, MN: National Institute on Media and the Family.

УДК 351.851:374.7 (48)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.155-166](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.155-166)

Огієнко Олена Іванівна – доктор педагогічних наук, професор, професор кафедри педагогіки Сумського державного педагогічного університету імені А.С.Макаренка

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3089-6288>

E-mail: el.ogienko@gmail.com

СУСПІЛЬНО-ДЕРЖАВНЕ УПРАВЛІННЯ В СИСТЕМІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ: ДОСВІД ШВЕЦІЇ, ДАНІЇ, НОРВЕГІЇ ТА ФІНЛЯНДІЇ

Анотація. У статті проаналізовано підходи до управління системою освіти дорослих у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії; обґрунтовано сутність суспільно-державного управління системою освіти дорослих; визначено структуру та провідні принципи. Доведено, що саме суспільно-державний характер управління системою освіти дорослих у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії забезпечує більш повне задоволення освітніх потреб людини, суспільства та держави, гармонійне поєднання децентралізації та централізації, застосування моделі децентралізованого централізму в управлінні освітою дорослих. Структура управління освітою дорослих складається з наднаціонального, національного (державного), регіонального, муніципального рівнів та рівня навчального закладу, що забезпечує перерозподіл функцій між органами управління різних рівнів та активну участь громадян в управлінні, тісний зв'язок освіти дорослих з структурами громадянського суспільства. З'ясовано, що основними

принципами управління системою освіти дорослих у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії є принципи: самоуправління, за яким надається широка автономія навчальним закладам; цілеспрямованості, який орієнтує процес управління системою освіти дорослих на інтереси особистості, суспільства та держави; узгодження державних, регіональних, муніципальних інтересів, без якого неможливо проведення єдиної освітньої політики та забезпечення ефективного управління освітою дорослих; демократизації, що створює умови для залучення громадян у процес управління системою освіти дорослих; партнерства суб'єктів управління, якими є органи центральної, регіональної та муніципальної влади, суспільні об'єднання, організації освіти дорослих, соціальні партнери. Показано, що досвід Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії стосовно управління системою освіти дорослих може бути використаний у розбудові української системи освіти дорослих, і першим кроком повинна стати розробка законодавчої бази, яка регламентує цілі, завдання та функції різних рівнів управління, дає можливість адекватно реагувати на освітні потреби дорослих людей.

Ключові слова: освіта дорослих, управління, управління освітою дорослих, суспільно-державне управління, скандинавські країни (Швеція, Данія, Норвегія), Фінляндія.

Ogjenko Olena – Doctor of Pedagogical Science, Professor, Professor of the Department of Pedagogy of the A.S. Makarenko Sumy State Pedagogical University

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-3089-6288>

E-mail: el.ogjenko@gmail.com

PUBLIC-STATE MANAGEMENT IN THE ADULT EDUCATION SYSTEMS: THE EXPERIENCE OF SWEDEN, DENMARK, NORWAY AND FINLAND

Abstract. In the article the approaches to management of the adult education systems in Sweden, Denmark, Norway and Finland are analyzed; the essence of social and state management of the adult education system are substantiated; structure and main principles are defined. Social-state nature of the management of the adult education system in Sweden, Denmark, Norway and Finland provides more complete satisfaction of the educational needs of the individual, society and the state, the harmonious combination of decentralization and centralization, the application of the decentralized centralism model in the management of adult education. The structure of adult education management consists of supranational, national (state), regional, municipal and educational levels, which provides for the redistribution of functions between the various levels of government and the active participation of citizens in management, close communication of adult education with the structures of civil society. It has been established that the basic principles for managing the adult education system in Sweden, Denmark, Norway and Finland are the following: self-

government, which gives broad autonomy to schools; commitment, which guides the process of managing the adult education system to the interests of the individual, society and the state; harmonization of state, regional, municipal interests, without which it is impossible to carry out a single educational policy and ensure effective management of adult education; democratization, which creates the conditions for involving citizens in the process of managing the adult education system; partnerships of management entities, which are bodies of central, regional and municipal authorities, public associations, adult education organizations, social partners. It is shown that the experience of Sweden, Denmark, Norway and Finland in the management of the adult education system can be used in the development of the Ukrainian adult education system, and the first step should be the development of a legislative framework that regulates the goals, objectives and functions of the various levels of government, provides an adequate response for the educational needs of adults.

Key words: *adult education, management of adult education, public-state management, Scandinavian countries (Sweden, Denmark, Norway), Finland.*

Постановка проблеми, її актуальність. Сучасний етап розвитку суспільства характеризується динамічними змінами в усіх сферах соціально-економічного, науково-технічного та культурного життя. У зв'язку з цим підвищується значущість освіти дорослих, яка здатна забезпечити самореалізацію дорослої людини, задовольнити освітні потреби як конкретної дорослої людини, так і суспільства та держави в цілому. Це актуалізує формування освітньої політики щодо освіти дорослих, зумовлює особливості її функціонування та управління.

До основних факторів, які визначають цілі управління освітою дорослих, відносяться освітні потреби суспільства, держави, виробництва, різних організацій, окремих людей. Тому управління освітою дорослих розглядають як діяльність державних, регіональних і муніципальних (місцевих) органів влади, суспільних організацій та громадян, що спрямована на формування та здійснення освітньою політики з метою забезпечення прав громадян на неперервну освіту, більш повне задоволення їх освітніх потреб, розвиток освіти дорослих як соціального інституту (Огієнко, 2019).

Для України створення системи освіти дорослих та організація управління нею є одним з найважливіших завдань, яке потребує негайного вирішення. Вважаємо, що аналіз та узагальнення європейського, зокрема, досвіду Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії, буде цьому сприятиме. Зазначимо, що ці країни мають тривалі традиції та певні надбання щодо управління системою освіти дорослих, які базуються на врахуванні особливостей північноєвропейського менталітету та гуманістичних цінностях, що особливо важливо та є визначальним при розвитку української системи освіти (Огієнко, 2008).

Аналіз останніх наукових досліджень і публікацій. Аналіз наукової літератури показав, що вчені (І. Іванюк, В. Луговий, В. Кремень, В. Луговий, Н. Ничкало, Н. Протасова, Ф. Ван Вагт, Дж. Вайс, Б. Гінзбург, Дж. Груф, Дж. Івек, П. Маасет, К. Моррісон, Г. Нів та ін.) досліджували різні аспекти управління освітою. У контексті нашого дослідження, актуальними є праці таких вчених-компаративістів як: Н. Авшенюк, Т. Десятов, М. Лещенко, Л. Пуховська, А. Сбруева, та ін., які вивчали зарубіжний досвід стосовно управління освітою; В. Горшкова, С. Полутина, В. Подобед та ін., які приділяли увагу проблемі державно-суспільного управління освітою дорослих. Проте, аналізу та узагальненню досвіду Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії щодо формування структур управління у галузі освіти дорослих не приділялося достатньо уваги.

Мета статті – визначення та обґрунтування структури, принципів та особливостей суспільно-державного управління системою освіти дорослих у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії.

Виклад основного матеріалу дослідження. Розглядаючи освіту дорослих як рушійну силу суспільного прогресу та конкурентноздатності, Данія, Швеція, Норвегія та Фінляндія розробляють освітню політику у відповідності з соціально-економічними цілями розвитку. Важливим принципом формування освітньої політики у скандинавських країнах стосовно освіти дорослих є залучення людей у формування та здійснення освітньої політики, що розглядається як важлива передумова активної участі громадян у державних справах демократичного суспільства. Це забезпечує тісний зв'язок освіти дорослих з структурами громадянського суспільства (Подобед, 2000; Milana, 2012). Крім цього, можна виділити такі принципи освітньої політики скандинавських країн: пріоритет людських цінностей; пріоритет вільного розвитку особистості; формування громадянськості, поваги до прав і свобод громадян, любові до своєї країни, сім'ї, оточуючому середовищу, тощо; рівність у доступу до освіти; адаптованість системи освіти до рівнів та особливостей підготовки тих, хто навчається; свобода та плюралізм; демократичний, суспільно-державний характер управління (Огієнко, 2008). Дотримання цих принципів гарантує встановлення на основі суспільної згоди конкретних цілей та завдань розвитку системи освіти дорослих та втілення їх у життя шляхом узгоджених дій держави та суспільства. Це досягається завдяки ефективному управлінню системою освіти дорослих.

В організації управління освітою дорослих беруть участь не тільки органи державної влади, муніципалітетів, а й місцева спільнота, різні громадські організації, окремі групи населення, професійні групи тощо, які виступають водночас у деяких іпостасях: як законодавці, що встановлюють правові основи функціонування та розвитку освіти дорослих; як фінансисти освіти дорослих; як замовники та споживачі кадрів, що готує система освіти дорослих; як координатори діяльності стосовно функціонуванню системи освіти дорослих; як політична сила, що здатна у значній мірі визначати відношення всього суспільства до проблем розвитку освіти дорослих

(Ogienko, 2018).

Підкреслимо, що при організації управління системою освіти дорослих акцент робиться на розвитку місцевої ініціативи, тому системи освіти дорослих Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії традиційно характеризувалися як національні системи, що базуються на місцевій ініціативі та регулюються на муніципальному рівні.

Державні органи не володіють виконавчою владою. У цьому питанні пріоритет мають муніципальні органи, які наділені широкою автономією щодо розвитку освіти дорослих та розподілу фінансування. На державні органи покладена відповідальність за розробку загальної стратегії розвитку системи освіти дорослих, визначення національних цілей, надання фінансової підтримки та контроль. У Данії, наприклад, реформа 2001 р. встановила розподілену відповідальність стосовно освіти дорослих між державними, регіональними та місцевими органами влади (Jakobsen, 2008), а у Фінляндії, Швеції та Норвегії домінуючими є муніципалітети (Ogienko, 2006; Rubenson, 1994; Rinne, 2000).

Наголосимо, що у 1976 р. у Норвегії був прийнятий перший в Європі Закон про освіту дорослих. Прийняття Закону про освіту дорослих мало суттєвий вплив на подальший розвиток освіти дорослих у цій країні, оскільки затверджувало відхід від державного управління системою освіти дорослих та перехід до децентралізації в управлінні цією галуззю освіти (Bjerkaker, 2016).

На думку М. Брау (M. Bray), існує два основних виміри децентралізації: функціональна та територіальна децентралізація. Перша передбачає зміни у розподілі повноважень між паралельними владами, а друга – перерозподіл контролю між органами управління в залежності від їх географічного розташування: від уряду до муніципалітетів. На його думку, можна виділяти декілька підкатегорій і варіантів децентралізації. Наприклад, перерозподіл повноважень між міністерствами, між місцевими органами влади тощо. Фактична повна децентралізація відбувається при передачі повноважень між рівнями, наприклад, від центрального до регіонального, від регіонального до окружного, від окружного до місцевого, від місцевого до рівня навчальних закладів (Bray, 1999, с. 208-210).

Управління освітою дорослих у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії відрізняється досить високим рівнем децентралізації, яка означає такий перерозподіл функцій і повноважень між центральними, регіональними та муніципальними органами управління, який забезпечує високу ініціативу та самостійність на місцях, узгодження державних, регіональних та муніципальних інтересів (Lundahl, 2002).

Водночас, децентралізація управління системою освіти дорослих у розвинених північноєвропейських країнах спрощує структуру, скорочує чисельність апарату управління, забезпечує та активізує самоуправління освітніх структур у системі освіти дорослих. Тому ми вважаємо, що одним із основних принципів управління системою освіти дорослих у визначених країнах є принцип самоуправління. За цим принципом, наприклад,

надається широка автономія закладам освіти, що передбачає їх повну фінансову, господарську та професійну самостійність.

Поряд із принципом самоуправління важливого значення набув і принцип цілеспрямованості, який орієнтує процес управління системою освіти дорослих на інтереси особистості, суспільства та держави. З ним тісно пов'язаний принцип узгодження державних, регіональних, муніципальних інтересів, без якого неможливо проведення єдиної освітньої політики та забезпечення ефективного управління освітою дорослих.

Принцип демократизації проходить червоною стрічкою через діяльність різних управлінських структур у країнах і в управлінні системою освіти дорослих відіграє головну роль, забезпечуючи вплив громадськості на процес управління та прийняття рішень.

Принцип демократизації узгоджується з принципом партнерства суб'єктів управління, якими є органи центральної, регіональної та муніципальної влади, суспільні об'єднання, організації освіти дорослих, соціальні партнери (Boström, 2017). Це дає можливість гнучко та оперативно реагувати на всі зміни, які відбуваються у суспільстві та керуватися формулою «економіка – соціальні відношення – освіта», що, у свою чергу, дає можливість орієнтуватися не тільки на потреби економіки, а й враховувати соціальне замовлення суспільства, надавати рівні можливості для одержання освіти дорослому населення у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії.

Вважаємо, що для систем освіти дорослих означених країн базовим є принцип суспільно-державного характеру управління, який означає, що управлінська діяльність здійснюється усіма структурами громадянського суспільства в Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії як державними, так і громадськими, до останніх відносяться добровільно сформовані асоціації освіти дорослих, об'єднання громадян різного спрямування, організації, рухи, які вільні від урядового контролю та можуть впливати на освітню політику в освіті дорослих.

Наші розвідки засвідчують, що принцип суспільно-державного характеру управління забезпечує: відкритість освіти дорослих для громадськості; врахування інтересів та освітніх потреб широкого кола населення; залучення дорослих людей до обговорення, ініціювання пропозицій та прийняття рішень у сфері освіти дорослих; дієву, активну участь громадськості в співуправлінні закладами освіти та місцевому самоуправлінні; вплив суспільства на якість освіти дорослих та її доступність; підвищення ефективності діяльності закладів освіти дорослих і всієї системи загалом; динамічність та адаптованість до вимог сьогодення; розвиток соціального партнерства.

Отже, централізація управління освітою дорослих у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії дивним чином сполучається з максимальною децентралізацією та самостійністю місцевих органів при формуванні структури освіти дорослих. Держава фактично позбавлена виконавчих повноважень і повноважень оперативного управління, воно здійснює лише

загальне законодавче регулювання та значну частину фінансування. Водночас, Міністерства освіти та відомства здійснюють контроль за діяльністю муніципалітетів щодо освіти дорослих, а на регіональному рівні (рівні округів) існує спеціальний колегіальний орган – контрольний комітет.

Отже, вивчаючи організацію управління системами освіти дорослих у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії, ми прийшли до висновку, що для цих країн характерно гармонійне поєднання децентралізації та централізації в управлінні освітою дорослих. Йдеться про модель децентралізованого централізму в управлінні освітою дорослих. Проте, перехід до неї здійснюється досить повільними темпами та, на відміну, наприклад, від англійської системи управління освітою дорослих, коло функцій місцевої влади стосовно розвитку освіти дорослих не зменшується, а, навпаки, з одного боку, посилюється її відповідальність перед державними органами, а з іншого – посилюється контроль за розподілом фінансів та якістю освіти з боку державних органів. Тому, на сьогоднішній день, побоювання Пітера Джарвіса, що втручання центрального уряду у сектор освіти дорослих перетворить її у суто професійний, ринково-орієнтований сектор, який дбає тільки про інтереси економіки та нехтує духовними і культурними потребами громадян (Jarvis, 1993) не мають підстав у контексті розвитку системи освіти дорослих у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії.

Аналіз законодавчої бази освіти дорослих свідчить про те, що управління освітою дорослих у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії здійснюється на декількох рівнях: національному, регіональному, муніципальному (локальному) та рівні навчального закладу. Зазначимо, що кожен з цих рівнів являє собою мережу як з державних, так і недержавних інституцій, які виконують різноманітні функції та завдання ((Jakobsen, 2008; Vjerkaker, 2016; Rinne, 2000; Rubenson, 1994).

Структуру управління системою освіти дорослих доцільно розглядати як сукупність органів державної влади, недержавних організацій та суспільних об'єднань, які пов'язані між собою та взаємодіють на основі демократичних принципів та скоординованої участі у розробці та прийнятті рішень з метою досягнення оптимальних результатів, які передбачені змістом освітньої політики (Подобед, 2000). Зауважимо, що провідними функціями органів управління освітою дорослих у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії на національному рівні є: розробка стратегії функціонування та розвитку освіти дорослих у сучасних умовах; визначення джерел фінансування та самофінансування державних, регіональних, муніципальних та приватних закладів освіти дорослих; координація діяльності регіональних та муніципальних органів управління освітою дорослих; моніторинг системи освіти дорослих.

Основним державним органом управління на національному рівні є Міністерство освіти, яке переважно відповідає за прийняття законів, тоді як організація та безпосередній контакт з регіональними та муніципальними структурами здійснюють спеціально створені

Департаменти (Фінляндія), Комісії (Норвегія, Ісландія) (Bjerkaker, 2016) чи Національні Правління Освітою (Швеція, Данія) (Boström, 2017). Ці структури зазвичай мають незалежний статус. Вони мають повноваження ухвалювати рішення стосовно поточного управління в освітньому секторі. В їх обов'язки входить представлення Уряду пропозицій освітніх реформ. Вони відповідають за значну частину планування, моніторингу та реалізації урядової політики у галузі освіти взагалі, та освіти дорослих, зокрема. Так, наприклад, формування щорічного бюджету залежить від висновків та розробок правління.

Однією з важливих задач Національного Правління Освіти є гарантування того, що діяльність у сфері освіти фактично відповідає директивам, прийнятим Урядом. Так, Національне Правління Освіти Швеції охоплює п'ять секцій, серед яких є сектор освіти дорослих, організований 1 липня 1972 р. Ця секція складається з Бюро муніципальної освіти дорослих, Бюро ліберальної освіти дорослих (їй підпорядковуються вищі народні школи та навчальні гуртки, які організуються асоціаціями освіти дорослих та спонсоруються професійними союзами), а також Спеціальне бюро, яке відповідає за курси навчання для ринку праці (Boström, 2017).

Як і в інших скандинавських країнах, у Данії відповідальність за функціонування системи освіти дорослих розподілена між трьома рівнями управління: держава, регіони, муніципалітети. Держава здійснює стратегічне управління освітою дорослих, залучаючи Міністерство освіти, яке складається з трьох управлінь: Національного управління освітою (Uddannelsesstyrelsen), що займається правовими питаннями на всіх рівнях системи освіти; Національного управління по справам навчальних закладів (Institutionsstyrelsen), яке контролює стан фінансів, субсидій та загальних питань навчальних закладів та Національного агентства з освітніх кредитів та субсидій (SU-styrelsen), що займається розподілом субсидій, які виділяються державою (у межах Statens Uddannelsesstøtte, SU – державної програми стипендій та освітніх кредитів, а також Statens Voksenuddannelsesstøtte, SVU – державної програми надання стипендій для дорослих). Регулюванням професійної освіти дорослих та навчанням для ринку праці, виробничих шкіл для молоді та резидентними народними вищими школами (домашнього типу) опікується держава

Регіональні (графські) інституції беруть на себе відповідальність за базову освіту дорослих та освіту для людей з обмеженнями. Для цього створюються Комітети з освіти та культури, які є розподільчими та контролюючими органами водночас. *Муніципалітети* контролюють роботу закладів неформальної освіти та надання освіти іммігрантам (Milana, 2012; Jacobsen, 1994). Проте, зазначимо, що управлінські структури регіонального та муніципального рівня виконують тільки контролюючу функцію щодо розподілу бюджету та якості результатів навчання. Рішення про фінансування різних видів освіти дорослих та надання субсидій входить до функцій Національного правління освітою (сектора освіти дорослих). Воно контролює та оцінює дії муніципалітетів, навчальних

закладів щодо досягнення поставлених цілей та на основі цього приймає своє обґрунтоване рішення.

Характерною ознакою управління системою освіти дорослих у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії є автономія закладів освіти дорослих, що зумовлює існування провайдерського рівня управління. До їх компетенції відноситься розробка та реалізація освітніх програм та їх корегування з врахуванням освітніх потреб дорослої людини, суспільства та держави, які швидко змінюються.

Дослідження доводить існування ще одного впливового та інтегруючого рівня управління систем освіти дорослих у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії – наднаціонального рівня. Його представляє Північна Рада, яка була створена у 1952 р. і Рада Міністрів Північних Країн (РМПК), що працює з 1971 р. Північна Рада – це парламентська асамблея Північних країн. Вона представлена п'ятьома галузевими комітетами, серед яких Комітет по культурі та освіті. Співпраця у межах Ради Міністрів Північних країн (РМПК) здійснюється між урядами Данії, Норвегії, Швеції, Ісландії та Фінляндії, а також адміністраціями трьох самокерованих регіонів – Аландських островів, Гренландії та Фарерських островів (Jögi, 2018).

Проблемами освіти дорослих у РМПК опікується Виконавчий комітет з освіти дорослих. Одним з головних завдань останніх років, на виконання якого спрямована діяльність комітету є ратифікація освітніх досягнень дорослої людини, яка розглядаються як одна з умов особистого розвитку та просування по кар'єрі. РМПК здійснює свою роботу виходячи з загальних цінностей Північних країн: забезпечення прав людини, участь громадян у житті суспільства, загальна соціальна відповідальність, гендерна рівність, повага до національних меншин та різних культур. З бюджету РМПК здійснюється повне чи часткове фінансування загальних інститутів та структур північних країн. Серед них «Центри Північних країн» (Nordens Hus) в Рейк'явіку та Торсхавну, Інформаційно-культурні центри (Norden i Fokus) в Осло, Стокгольмі та Копенгагені, Північний фонд освіти (Nordplus), Північна народна академія (Nordic Folk Academy – NFA). Остання опікувалася безпосередньо проблемами освіти дорослих північних країн. Діяльність академії була спрямована на підтримку, координацію освіти дорослих у скандинавських країнах та інтеграцію та співпрацю з іншими європейськими країнами. Базуючись на загальній для скандинавських країн історії, культурі, однаковою розумінні демократичних цінностей, основними напрямками її роботи були: взаємозв'язок між формальною та неформальною освітою, між освітою та ринком праці; компетентнісний підхід, застосування інформаційних технологій, активна громадянська участь у контексті неперервної освіти; міжнародний обмін передовим досвідом (Jögi, 2018; Milana, 2012).

Важливе значення у структурі наднаціонального рівня має Північна мережа навчання дорослих (Nordiskt Nätverk för Vuxnas Lärande (NVL) (Nordic Network for Adult Learning), якої теж опікується Рада Міністрів Північних країн. Її стратегічними завданнями є: освіта впродовж життя та

компетентність, ратифікація особистісної та професійної компетентності (розвиток методології ратифікації неформальної освіти тощо); якість, індикатори, ефективність інвестицій в освіту дорослих; співпраця, що спрямована на конкурентноздатність на ринку праці та у громадянському суспільстві (навчання на робочому місці, навчання у громадянському суспільстві, навчання незаможних верст населення, тощо); співпраця задля особистісного розвитку громадян та демократичного суспільства, розвиток через підготовку вчителів для дорослих та розвиток методології освіти (групове навчання, гнучке навчання та ІТ, громадянська освіта, навчання для стійкого розвитку тощо) (Огієнко, 2008).

Таким чином, основними завданнями органів управління освітою дорослих на наднаціональному рівні є: розробка стратегії функціонування та розвитку скандинавської системи освіти дорослих у сучасних умовах; консультування та координація діяльності державних органів управління; розвиток міжкультурного діалогу; підвищення якості освіти дорослих; досягнення еквівалентності систем освіти дорослих скандинавських країн; валідація неформальної освіти; розробка та реалізація освітніх програм та проектів; інтеграція скандинавської системи освіти дорослих до європейського освітнього простору.

Висновки та перспективи подальших досліджень. Узагальнення результатів дослідження дало змогу сформулювати низку висновків щодо управління системою освіти дорослих у Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії: суспільно-державний характер управління забезпечує більш повне задоволення освітніх потреб людини, суспільства та держави; гармонійне поєднання децентралізації та централізації в управлінні освітою дорослих зумовлює застосування моделі децентралізованого централізму в управлінні освітою дорослих; структура управління освітою дорослих складається з п'яти рівнів: наднаціонального, національного (державного), регіонального, муніципального (локального) та рівня навчального закладу, що забезпечує перерозподіл функцій між органами управління різних рівнів та активну участь громадян в управлінні, тісний зв'язок освіти дорослих з структурами громадянського суспільства; досвід Швеції, Данії, Норвегії та Фінляндії стосовно управління системою освіти дорослих може бути використаний у розбудові української системи освіти дорослих, і першим кроком повинна стати розробка законодавчої бази, яка регламентує цілі, завдання та функції різних рівнів управління, дає можливість адекватно реагувати на освітні потреби дорослих людей.

Перспективним і доцільним для подальшого дослідження є вивчення та узагальнення законодавчих і концептуальних засад формування механізмів реалізації освітньої політики у галузі освіти дорослих у розвинених європейських країнах.

Список використаних джерел

Подобед, В. И. (2000). *Управление образованием взрослых*. СПб.: ИОВ РАО.

- Огієнко, О. І. (2006). Розвиток освіти дорослих у Данії: організаційно-педагогічний аспект. *Педагогічний процес: теорія і практика*, 4, 180–190.
- Огієнко, О. І. (2008). Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах. Суми: Еллада-S.
- Огієнко, О. І., Терьохіна, Н. О. (2019). Неформальна освіта у Сполучених Штатах Америки: історія і сучасність. Суми: СНАУ.
- Bray, M. (1999). Control of Education: Issues and Tensions in Centralization and Decentralization. In Arnove R. F., Torres C. A. (Eds.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, pp. 207-232. Boulder: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Bjerkaker, S. (2016). *Adult and Continuing Education in Norway*. Potsdam; Susanne Kemmner, DIE.
- Boström, A.K. (2017). Lifelong learning in policy and practice: The case of Sweden. *Australian Journal of Adult Learning*, 57 (3), 334-350.
- Jakobsen T. (2008). National developments in education law and policy – Denmark. *European Journal for Education Law and Policy*, 2(1), 71-75.
- Jarvis, P. (1993). *Adult Education and the State. Towards a policy of Adult Education*. London: Routledge.
- Jögi, L., Teresevičienė, M., Koçe, T. & Carlsen, A. (2018). Nordic-Baltic cooperation in the field of adult education 1991–2004. *International Review of Education*, 64 (4), 415–419.
- Lundahl, L. (2002). From Centralisation to Decentralisation: Governance of Education in Sweden. *European Educational Research Journal*. 1(4), 625-636
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3 (2), 103-117.
- Ogienko, O., Terenko, O. (2018). Non-Formal Adult Education: Challenges and Prospects of 21st Century. *Edukacija – Technika – Informatyka*, 2(24), 169-174.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. (2000). New Directions of Adult Education Policy in Finland. In: *Reform and Policy. Adult Education Research in Nordic Countries*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Rubenson, K. (1994). Adult Education Policy in Sweden 1967-1991. *Review of Policy Research*. 13 (3-4).

References (translated and transliterated)

- Podobed, V. I. (2000). *Adult Education Management*. SPb.: IOV RAO (in Russian).
- Ohienko, O. I. (2006). Adult education development in Denmark: organizational and pedagogical aspect. *Pedahohichni protses: teoriia i praktyka*, 4, 180–190 (in Ukrainian).
- Ohienko, O. I. (2008). *Trends in Adult Education in Scandinavian Countries*. Sumy: Ellada-S (in Ukrainian).
- Ohienko, O. I., Terokhina, N. O. (2019). *Non-formal education in the United States of America: history and modernity*. Sumy: SNAU (in Ukrainian).

- Bray, M. (1999). Control of Education: Issues and Tensions in Centralization and Decentralization. In Arnove R. F., Torres C. A. (Eds.). *Comparative Education. The Dialectic of the Global and the Local*, pp. 207-232. Boulder: Rowman & Littlefield Publishers Inc.
- Bjerkaker, S. (2016). *Adult and Continuing Education in Norway*. Potsdam; Susanne Kemmner, DIE
- Boström, A.K. (2017). Lifelong learning in policy and practice: The case of Sweden. *Australian Journal of Adult Learning*, 57 (3), 334-350
- Jakobsen T. (2008). National developments in education law and policy – Denmark. *European Journal for Education Law and Policy*, 2(1), 71-75.
- Jarvis, P. (1993). *Adult Education and the State. Towards a policy of Adult Education*. London: Routledge.
- Jögi, L., Teresevičienė, M., Kože, T. & Carlsen, A. (2018). Nordic-Baltic cooperation in the field of adult education 1991–2004. *International Review of Education*, 64 (4), 415–419.
- Lundahl, L. (2002). From Centralisation to Decentralisation: Governance of Education in Sweden. *European Educational Research Journal*. 1(4)/ 625-636
- Milana, M. (2012). Political globalization and the shift from adult education to lifelong learning. *European Journal for Research on the Education and Learning of Adults*, 3 (2), 103-117.
- Ogienko, O., Terenko, O. (2018). Non-Formal Adult Education: Challenges and Prospects of 21st Century. *Edukacija – Technika – Informatyka*, 2(24), 169-174.
- Rinne, R. & Vanttaja, M. (2000). New Directions of Adult Education Policy in Finland. In: *Reform and Policy. Adult Education Research in Nordic Countries*. Trondheim: Tapir Academic Press.
- Rubenson, K. (1994). Adult Education Policy in Sweden 1967-1991. *Review of Policy Research*. 13 (3-4).

УДК 374.7 (495)

DOI: [https://doi.org/10.35387/od.2\(16\).2019.166-176](https://doi.org/10.35387/od.2(16).2019.166-176)

Постригач Надія Олегівна – кандидат біологічних наук, старший науковий співробітник, старший науковий співробітник відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5433-2938>

E-mail: unadya1@gmail.com

**ОСОБЛИВОСТІ ЗАСТОСУВАННЯ КАСКАДНОГО ПІДХОДУ
В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ ГРЕЦЬКОЇ РЕСПУБЛІКИ**

Анотація. У публікації автор аналізує основні характеристики, переваги та вимоги до каскадної моделі навчання та освіти дорослих Грецької Республіки. На основі контент-аналізу літературних джерел проаналізовано зарубіжний досвід, зроблено висновок про те, що Греція –

одна з небагатьох країн, в якій ця модель була широко впроваджена. З'ясовано, що понад 20 000 педагогів дорослих пройшли навчання за допомогою каскадної моделі у чотирьох різних варіаціях упродовж майже 15-річного періоду. Досвід, набутий під час впровадження та оцінки цих програм, показує, що каскадний підхід може бути найкращим вибором, коли йдеться про численну цільову групу тих, хто навчається та обмеженість ресурсів (часових, матеріальних тощо).

Доведено, що вирішальними факторами впровадження каскадної моделі є: урахування освітніх потреб тих, хто навчається; ретельний добір експертів і тренерів на першому етапі, постійний моніторинг підготовки програм та їх упровадження, ґрунтовність навчальних матеріалів. Перспективою подальших досліджень у даному напрямі може стати вивчення можливостей упровадження каскадного підходу у сфері професійного розвитку вчителів Грецької Республіки.

Ключові слова: дистанційне навчання, каскадний підхід, освіта дорослих, тренер дорослих, навчання упродовж життя, Грецька Республіка.

Postryhach Nadiia – Candidate of Biological Sciences, Senior Researcher, Senior Researcher of the Department of Foreign Pedagogical Education and Adult Education of the Ivan Ziaziun Institute of Pedagogical and Adult Education of the NAES of Ukraine

ORCID ID: <https://orcid.org/0000-0002-5433-2938>

E-mail: unadya1@gmail.com

PECULIARITIES OF APPLICATION OF THE CASCADE APPROACH IN ADULT EDUCATION OF THE GREEK REPUBLIC

Abstract. *In the publication the author analyzes the problem of the main characteristics, advantages and requirements of intervention of the cascade model in adult learning and education of Greek Republic. It was provided evidence from large scale cascade model training interventions in Greece during the last fifteen years. It should be noted that Greece has an almost unique characteristic; in the Greek territory there are more than 200 islands a fact that causes difficulties to large scale or national level educational programs). This characteristic could be considered as one of the factors that cascade model programs are among the first choices for the organization of training programs addressed to high numbers of final recipients. All programs presented here fall into the field of adult education and concern training of trainers for continuing vocational training activities (programs that are connected with economy and employment) and general adult education programs (programs for leisure time and personal development) and were funded by the European Social Fund.*

Based on international experience from a review of the literature, it was concluded that Greece is one of the few countries in which this model has been

widely implemented. It has been found that more than 20,000 adult educators have been trained using the cascade model in four different cases over a period of less than fifteen years. The experience gained through the implementation and evaluation of these programs shows that a cascade approach may be the best choice when you have to deal with a large number of final recipients in parallel with limited time and costs.

Thus, it was concluded that the decisive factors for the implementation of the cascade model are: design based on the needs of the final recipient, careful selection of experts and trainers at the first stage, constant monitoring of the deployment and good preparedness of the program, exhaustive training material. The prospect of further research in this area may be the use of a cascade approach in the professional development of teachers of the Greek Republic.

Key words: distance learning, cascade approach, adult education, lifelong learning, adult trainer, Greek Republic.

Постановка проблеми, її актуальність. Однією з суттєвих характеристик розвитку освіти кінця ХХ – початку ХХІ ст. є зміна концепції «Освіта на все життя» на концепцію «Освіта впродовж життя», адаптація освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її саморозвитку й самореалізації. Тобто саме буття людини має бути нерозривно пов'язано з навчанням. Тільки тоді людина в змозі стати справжньою й цілісною особистістю. За таких умов освіта перетворюється із засобу у мету розвитку людини, що уможливорює утвердження її центральної постаті в освіті, провідною метою якої є формування умінь, необхідних для виконання різних функцій – самовираження, самореалізація, розвиток соціальних зв'язків і умінь діяти (Лук'янова, 2016, с. 6).

Зміна методології освіти наприкінці ХХ ст., а також й освітньої парадигми змушує науковців і практиків активізувати пошук оптимальних умов для організації двостороннього процесу взаємопов'язаних процесів: викладання, управління навчальною діяльністю (учіння), тобто взаємодії тих, хто навчає, і тих, кого навчають (Хвиську, Марченко, Касьянова, 2013, с. 82). З огляду на це, перспективним може стати цілісний аналіз кращих здобутків організації освіти та навчання дорослих у країнах ЄС, зокрема Грецької Республіки, яка впевненими кроками рухається у напрямі професіоналізації у сфері освіти дорослих.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблеми андрагогіки як теорії навчання дорослих досліджували такі вітчизняні та зарубіжні дослідники як: С. Болтівець, С. Вершловський, М. Громкова, С. Змейов, Дж. Мезіров, М. Коваленко, А. Кузьмінський, М. Ноулз, Н. Протасова. У свою чергу особливості організації навчання дорослих у системі неперервної освіти представлені у працях В. Кременя, Л. Лук'янової, Н. Ничкало та ін. Окремі історико-педагогічні аспекти висвітлено в дослідженнях А. Коккоса (А. Kokkos), С. Климова, Л. Москаленко, Л. Вовк,

О. Тонконогої, Н. Побірченко, Л. Сігаєвої, Б. Ступарика та ін. Натомість концептуальні засади освіти дорослих обґрунтовуються у працях С. Вершловського, В. Горшкової, О. Добринської, Л. Лесохіної, Н. Литвинової, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, Є. Огарьова, В. Онушкіна, В. Подобеда, О. Тонконогої тощо. Однак, проблема організації навчання та освіти дорослих у Грецькій Республіці ще не стала предметом цілісного та системного дослідження.

Метою статті є аналіз упровадження каскадного підходу в освіті та навчанні дорослих у Грецькій Республіці та виявлення особливостей використання каскадної моделі у підготовці тренерів дорослих. Основним методом дослідження став метод контент-аналізу літературних джерел.

Виклад основного матеріалу дослідження. Греції довелося вирішувати питання нерівності у доступі до освіти дорослих, що виражалося у надзвичайно низьких показниках участі, низькій участі робітників, ремісників і недостатньо кваліфікованих, порівняно з висококваліфікованими, фахівців, більшою участю жителів міських районів порівняно з людьми у приміських територіях і сільській місцевості, і більшим залученням людей з вищим рівнем освіти порівняно з людьми з нижчим рівнем освіти. Метою чинної національної стратегії навчання упродовж життя (Закон 3879/2010) є підвищення рівня участі у неперервній освіті та розширення кола бенефіціаріїв. Полегшення доступу до можливостей навчання упродовж життя досягається шляхом розширення мережі Центрів навчання упродовж життя (Centres for Lifelong Learning, KDVM), залучення регіональних й місцевих громад, закладів вищої освіти, соціальних партнерів та організацій громадянського суспільства (Zarifis, Bonidis, Papadimitriou et al., 2017, с. 243).

Серед численних моделей, що уособлюють упровадження заходів з подальшої освіти та навчання, каскадна модель, можливо, одна з найменш згадуваних, хоча в окремих випадках її можна вважати найкращим вибором. Передусім розглянемо *термінову каскадну модель* (the term cascade model). Наведемо одне з визначень слова «каскад», надане Словником «Оксфорд» – це «великі потоки вниз» («flow downwards in large amounts»). У каскадній моделі перша когорта або покоління тренерів навчаються певного предмету, і після того, як вони будуть кваліфіковані, або вважаються адекватними або кваліфікованими як тренери в цьому конкретному питанні, вони стають тренерами другої когорти або покоління (Cheese, 1986; Hayes, 2000). Цю процедуру можна повторити для іншої когорти чи покоління. Кожне повторення навчання зазвичай називають фазою або етапом каскадної процедури. Це *підхід зверху-вниз* (a top-down approach) для здійснення навчання, в той час як він також розглядається як метод передачі чи розповсюдження знань в організації (Jacobs & Russ-Eft, 2001; Jacobs, 2002) без використання будь-якого тренінгу, а головним чином шляхом розгортання заходів з інформального навчання. Специфічність моделі з точки зору кількості представників цільової групи є причиною того, що вона також відома як

мультиплікаційний підхід до навчання (Dichaba & Mokhele, 2012; Ono & Ferreira, 2010) (Karalis, 2016).

Міжнародний досвід візуалізує кілька прикладів успішного застосування каскадної моделі. Зокрема, учені Джейкобс і Русс-Ефт (Jacobs, R. L., & Russ-Eft D., 2001, с. 498) зазначають, що перше повідомлення про використання каскадної моделі було пов'язане з навчальними програмами на робочому місці у період Другої світової війни в рамках «*Training Within Industry effort*», у той час як упродовж 1980-х рр. ХХ ст. багато організацій, такі як Херох і Форд, прийняли цю модель (Karalis, 2016, с. 105). Учений Чіз (Cheese, 1986, с. 248) повідомляє про впровадження каскадної моделі для підготовки 3.000 керівників упродовж 6-місячного періоду, а також посилається на іншу реалізацію цієї моделі для 50.000 учасників.

Вимоги для імплементації каскадної моделі. Спираючись на вищезазначені джерела, а також на ключові питання, які виникли в результаті застосування програм каскадної моделі в Греції, Т. Караліс (Karalis, 2016) спробував окреслити передумови й технічні характеристики застосування різних апікацій каскадної моделі у різних контекстах та для різних цільових груп:

1) Зазвичай бракує тренерів. Наприклад, якщо кількість кінцевих реципієнтів становить 100 000 осіб, необхідно близько 5 000 тренерів майбутніх тренерів. Зважаючи на те, що складно знайти таку кількість тренерів першого класу, необхідна проміжна фаза для підготовки цих 5 000 осіб. У цьому випадку для проведення навчання потрібно всього 250 тренерів, і якщо додати ще одну фазу, початкова кількість тренерів скорочується приблизно до десяти. Таким чином, багато застосувань каскадних моделей складаються саме з такої кількості тренерів, адже вони розпочинаються з декількох експертів високого рівня, які виступають тренерами першої фази.

2) Каскадна модель є гарним вибором, коли кількість кінцевих представників цільової категорії дорослих дуже велика, загальна вартість інтервенції вважається вирішальним фактором, а доступний час дуже обмежений. У багатьох випадках програми каскадної моделі супроводжують реформи або масштабні втручання, де ми прагнемо майже миттєвих результатів. Такими втручаннями можуть бути освітні реформи, зміни навчальних програм тощо.

3) У більшості випадків учасники всіх фаз мають переважно відносно високий освітній рівень для того, щоб мати можливість здійснювати короткочасне навчання, що включає в більшості випадків самостійну навчальну діяльність. У більшості апікацій каскадних моделей у всьому світі учасниками є вчителі, тренери або волонтери.

4) Каскадна модель має потужну внутрішню та ієрархічну природу, тому в якості протизваги необхідна активна участь тих, хто навчається. При цьому важливими є розгортання *методів та прийомів партисипативного навчання* (наприклад, гучні групи (buzz groups), рольові ігри та дискусії).

Зазначене вище може бути відповіддю на виражені освітні потреби та вимоги цільових груп (Karalis, 2016).

5) Враховуючи те, що в більшості випадків доводиться мати справу з масштабними втручаннями, забезпечення якості та формальне оцінювання на всіх етапах застосування каскадного підходу є надзвичайно важливими, щоб гарантувати, що кінцеві реципієнти повинні бути на рівні першого покоління тренерів. Поширеною проблемою при застосуванні каскадних моделей, не звертаючи уваги на проміжне встановлення висновків і результатів, є деградація на останніх фазах.

6) У деяких випадках (переважно, коли кількість представників цільової групи велика і загальна тривалість навчання є значною), може прийматися рішення щодо упровадження *каскадної моделі змішаного типу*; поєднання навчання віч-на-віч та дистанційного вивчення навчального матеріалу. *Дистанційне навчання* може бути «традиційною» дистанційною освітою або *електронним навчанням*, що підтримується синхронно або асинхронно. У всіх цих випадках навчальний матеріал у друкованій чи електронній формі повинен бути розроблений з повним дотриманням принципів освіти дорослих та потреб цільової групи учасників (Karalis & Koutsonikos, 2003; Korres-Pavlis, Karalis, Leftheriotou & Barriocanal, 2009; Vorvilas, Karalis & Ravanis, 2011).

7) Для оцінювання результатів можна використовувати багато процедур або показників. Крім рівня задоволеності учасників, важливим фактором є їх готовність до опанування предметів навчання, самооцінка своїх можливостей. Пропорції учасників, які проходять навчання, а також відсоток учасників, які досягли успіху в процедурах акредитації, є показниками для оцінки результативності навчання. Підготовчі заходи щодо упровадження каскадної моделі навчання включають насамперед аналіз освітніх потреб учасників усіх етапів, враховуючи, що потреби можуть відрізнятися у різних фазах. Ретельний добір перших тренерів – це один вирішальний фактор (Kokkos & Karalis, 2009, с. 106).

8) Враховуючи те, що кількість тренерів на першому етапі завжди є незначною (від десяти до двадцяти), бажано вибирати експертів у предметі конкретного «втручання». Підготовка навчального матеріалу має велике значення, головним чином, коли йдеться про каскадні програми змішаного методу. Для забезпечення якості при розгортанні каскадної моделі доцільно створити комітет для постійного моніторингу навчання. У деяких випадках оптимальним рішенням є включення до такого комітету тренерів першої фази.

Докази застосування каскадної моделі навчання у Грецькій Республіці. Грецькими дослідниками візуалізовано результати масштабного упровадження каскадної моделі навчання у Грецькій Республіці упродовж останніх п'ятнадцяти років. Серед 233 країн і незалежних територій Греція посідає 83 місце за кількістю населення, 96 – за площею та 45 – за ВВП на душу населення. Слід також зазначити, що Греція є унікальною країною: грецька територія включає понад 200

островів, що зумовлює певні труднощі для впровадження як масштабних міжнародних, так і національних освітніх програм. Ця характеристика може свідчити про те, що програми каскадної моделі можна розглядати як перші варіанти організації програм навчання, адресованих великій кількості представників цільової групи. Усі розроблені та апробовані програми належать до сфери освіти дорослих і стосуються підготовки тренерів у сфері неперервної професійної освіти (програми, пов'язані з економікою та зайнятістю) і загальної освіти дорослих (програми вільного часу та особистісного розвитку), що фінансувалися Європейським соціальним фондом. Незважаючи на те, що з початку 80-х років ХХ ст. освіта дорослих у Греції характеризувалася кількісним розширенням та якісним удосконаленням, підготовка тренерів для освіти дорослих не передбачалася (Kokkos, Koulaouzides & Karalis, 2014).

Розвиток освіти дорослих і підготовка педагогічного персоналу для цієї сфери були визнані серед актуалітетів політики Грецької Республіки та ЄС, тому до 2000 р. було докладено максимум зусиль для підготовки перших 10 000 тренерів. Проєкт розпочався у 2002 р. і був призначений для: неперервної професійної підготовки Центром акредитації (the Accreditation Center for Continuing Vocational Training, ЕКЕПІС); консорціуму органів Міністерством праці (Конфедерація профспілок, приватні організації). Провідною організацією у цьому проєкті став Грецький відкритий університет – єдиний заклад у Греції, що здійснює дистанційну освіту на третинному рівні. Це перше застосування каскадної моделі в Греції було обґрунтовано А. Коккосом (А. Kokkos), професором освіти дорослих Грецького відкритого університету та науковим керівником програми. Загальна тривалість програми становила 300 год., 75 з них – у чотирьох інтенсивних зустрічах віч-на-віч, а 225 передбачали навчання на відстані. Навчальний матеріал було викладено майже на 1000 сторінок.

Після вивчення програми її учасники були акредитовані як педагоги дорослих для системи неперервної професійної підготовки через спеціальну процедуру мікронавчання (зразкове викладання упродовж 20 хв.). На першій фазі впровадження каскадного навчання було здійснено підготовку 12 експертів у галузі освіти для того, щоб вони змогли працювати тренерами для наступної фази, в якій вони навчали перших тренерів майбутніх тренерів у групах по 20 осіб (загалом 250 тренерів). Ці 250 тренерів були акредитовані тренерами майбутніх тренерів ЕКЕПІС з метою підготовки приблизно 10 000 тренерів. Після впровадження цієї каскадної моделі навчання у Греції було акредитовано близько 8 200 тренерів у сфері неперервної професійної підготовки (Karalis, 2016).

Аналіз результатів звіту, присвяченого оцінці програми (Kokkos & Karalis, 2009), засвідчили, що учасники були дуже задоволені навчанням. Так, за шкалою 0-4, середній бал за загальне враження від програми становив 3,7. Інтерес, який викликала програма, отримав середню оцінку 3,7, тоді як думка, яку формували їх тренери, отримала найбільший бал (3,9), що чітко вказує на виваженість процедури моніторингу та початкових

підготовчих заходів (навчальний матеріал, підготовка тренерів на перших двох фазах). Дуже вагомим елементом успіху цього масштабного втручання було те, що лише 8,5 % респондентів повідомили, що не готові працювати педагогами дорослих.

Удруге впровадження каскадної моделі в Греції відбулося в галузі загальної освіти дорослих. Генеральний секретаріат навчання упродовж життя (The General Secretariat of Lifelong Learning) та Інститут неперервної освіти дорослих (the Institute for Continuing Adult Education, IDEKE) реалізували загальнодержавну програму для навчання педагогів у сфері загальної освіти дорослих, а також значної кількості керівників Центрів освіти дорослих (the Centers of Adult Education, КЕЕ) (Karalis, 2016, с. 107). Так, на основі каскадної моделі змішаного методу навчання було розроблено два типи програм: I – загальною тривалістю 100 год.; II – загальною тривалістю 25 год. (в обох випадках приблизно 40 % загальної тривалості становила форма зустрічей віч-на-віч). До початку програми близько 70 майбутніх тренерів отримали попередню освіту; відповідно був підготовлений та апробований навчальний матеріал. Розроблення навчального матеріалу (понад 750 с.) ґрунтувалося на *принципах дистанційної освіти* та включала сучасні підходи до навчання дорослих, такі як *трансформативне навчання* (Karalis, 2010; Raikou & Karalis, 2011). Розгортання програми тривало два роки (2007 та 2008 рр.). Згідно з даними, зібраними *методом анкетування*, 84 % учасників вважали програму «дуже хорошою» чи «чудовою» (Dimitrouli & Peristeri, 2011; Leftheriotou & Korres-Pavlis, 2014).

Третє впровадження каскадної моделі упродовж 2010 – 2011 рр. знову було здійснено Генеральним секретаріатом навчання упродовж життя та IDEKE із залученням 152 майбутніх тренерів. У той же час була створена Система управління навчанням, яка забезпечила можливість реалізації заходів електронного навчання. Зазначимо, що 88,5 % тих, хто навчався, високо оцінили своїх тренерів («дуже добре», «відмінно»), а 81,3 % із них були дуже задоволені своєю участю. За офіційними даними, за цими програмами пройшли навчання понад 8 000 педагогів у сфері загальної освіти дорослих. Четверте впровадження каскадної моделі було спрямоване на супровід великої реформи у галузі освіти дорослих, створення Центрів навчання упродовж життя (KDVM) в усіх муніципалітетах Греції. Місія цих Центрів – забезпечити загальну освіту дорослих громадянам будь-якого віку та освітніх рівнів (Karalis, 2016).

Підготовку тренерів KDVM було покладено на Грецький відкритий університет. Зазначимо, що навчальний матеріал був таким самим, як і у попередніх двох програмах Генерального секретаріату навчання упродовж життя. *I фаза* каскадної моделі складалася з підготовки тренерів першого покоління (12 експертів), які мали працювати не лише тренерами майбутніх тренерів, але й їхніми наставниками упродовж всієї програми. Тренери першої фази були консультантами-т'юторами в післядипломних програмах для освіти дорослих Грецького відкритого університету, маючи значний

досвід у сфері навчання дорослих та дистанційної освіти. Вибір тренерів II, наступної, фази (90 осіб) постав як актуалітет упровадження каскадної моделі. Тому було вирішено обрати їх серед тих осіб, хто був акредитований як тренер майбутніх тренерів у першій програмі (тренери майбутніх тренерів для каскадної моделі 2002 р.).

III фаза передбачала підготовку 4 200 педагогів KDVM за 224 програмами, які впроваджувались у 11 містах Греції упродовж 2013 – 2014 рр. Загальний обсяг цих програм – 37 год., 13 із них – це зустрічі віч-на-віч. Учасники програми (цільова група) оцінили себе як підготовлені педагоги для роботи в KDVM. Зокрема, 86,3 % з них заявили, що готові працювати в KDVM, тоді як лише 2,8% з них вважали, що потребують додаткової підготовки. Водночас 64,6 % опитаних відповіли, що програма відповідає їх освітнім потребам. Слід додати, що в анкетах оцінювання 94,3 % респондентів висловили позитивні думки щодо своїх тренерів (Karalis, 2016).

Висновки та перспективи подальших досліджень. У ході контент-аналізу літературних джерел було з'ясовано, що упродовж періоду менше, ніж п'ятнадцяти років, у Греції понад 20 000 педагогів для дорослих пройшли навчання за допомогою каскадної моделі (чотири «хвилі» (періоди). Доведено, що вибір каскадного підходу може стати найкращим рішенням, коли йдеться про численну цільову групу тих, хто навчається та обмеженість ресурсів (часових, матеріальних тощо). Обґрунтовано, що вирішальними факторами впровадження каскадної моделі є: урахування освітніх потреб тих, хто навчається; ретельний добір експертів і тренерів на першому етапі; постійний моніторинг підготовки програм та їх упровадження; ґрунтовність навчальних матеріалів.

Перспективним напрямом подальших досліджень порушеної проблеми може стати вивчення можливостей упровадження каскадного підходу у сфері професійного розвитку вчителів Грецької Республіки.

Список використаних джерел

- Лук'янова, Л. Б. (2016). Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: монографія. К.: ІПООД НАПН України. 265 с.
- Хвисьюк, О. М., Марченко В. Г., Касьянова О. М. та ін. (2013). Андрагогічна модель навчання дорослих у системі післядипломної освіти: Матеріали Х ювілейної Всеукраїнської навчально-наукової конференції з міжнародною участю «Кредитно-модульна система організації навчального процесу у вищих медичних (фармацевтичному) навчальних закладах України на новому етапі». *Медична освіта*. 2. 81-84.
- Cheese, J. (1986). Cascading the Training. *Innovation in Education and Training International*. 23 (3). Pp. 248–252.
- Jacobs, R. L., & Russ-Eft D. (2001). Cascade Training and Institutionalizing Organizational Change. *Advances in Developing Human Resources*.

3(4). 496–503.

- Karalis Thanassis. (2016). Cascade Approach to Training: Theoretical Issues and Practical Applications in Non – Formal Education. *Journal of Education & Social Policy*. 3 (2). 104–108.
- Kokkos, A., & Karalis, T. (2009). Educating the Adult Educators: Implementation and Evaluation of the first National Adult Educators Education Program in Greece, Inaugural Conference of Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development, ESREA – European Society for Research on the Education of Adults, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece, 6-8 November 2009. In G. K. Zarifis, & E. Panintsidou (eds.), 2009. *Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe*. Thessaloniki: University of Macedonia. 79-86.
- Kokkos, A., Koulaouzides, G. A., & Karalis, T. (2014). Becoming an Adult Educator in Greece: Past Experiences, Existing Procedures and Future Challenges. *Andragogical Studies*, 2. 95–105.
- Zarifis, K., Bonidis, K., Papadimitriou, A. et al. (2017). Greece, Italy, Spain, Cyprus, Portugal, Malta and Turkey George: Executive Summary. In: BROAD RESEARCH ON ADULT EDUCATION IN THE EU. Deliverable 2.1. Edited by Natasha Kersh and Hanna Toiviainen. 235-255.

References (translated and transliterated)

- Lukianova, L. B. (2016). Training of teaching staff to work with adults: theoretical and methodological aspects: monograph. Kyiv: IPEAE NAES of Ukraine (in Ukrainian)
- Hvysyuk, O. M., Marchenko, V. G., Kas`yanova, O. M. ta in. (2013). Andragogical model of adult teaching in the system of postgraduate education: Materialy` X yuvilejnoyi Vseukrayins`koyi navchal`no-naukovoyi konferenciyi z mizhnarodnoyu uchastyu «Kredy`tno-modul`na sy`stema organizaciyi navchal`nogo procesu u vy`shhy`h medy`chny`h (farmacevty`chnomu) navchal`ny`h zakladah Ukrainy` na novomu etapi». Medy`chna osvita. Vy`p. 2. C. 81-84 (in Ukrainian)
- Cheese, J. (1986). Cascading the Training. *Innovation in Education and Training International*. 23(3). Pp. 248-252 (in English)
- Jacobs, R. L., & Russ-Eft, D. (2001). Cascade Training and Institutionalizing Organizational Change. *Advances in Developing Human Resources*. 3(4). Pp. 496–503 (in English)
- Karalis, Thanassis. (2016). Cascade Approach to Training: Theoretical Issues and Practical Applications in Non-Formal Education. *Journal of Education & Social Policy*. 3 (2). Pp. 104-108 (in English)
- Kokkos, A., & Karalis, T. (2009). Educating the Adult Educators: Implementation and Evaluation of the first National Adult Educators Education Program in Greece, Inaugural Conference of Network on Adult Educators, Trainers and their Professional Development, ESREA – European Society for Research on the Education of Adults, University of Macedonia, Thessaloniki, Greece, 6-8 November 2009. In G. K. Zarifis, & E.

- Panintsidou (eds.), 2009. Educating the Adult Educator: Quality Provision and Assessment in Europe. Thessaloniki: University of Macedonia. Pp. 79-86 (in English)
- Kokkos, A., Koulaouzides, G. A., & Karalis, T. (2014). Becoming an Adult Educator in Greece: Past Experiences, Existing Procedures and Future Challenges, *Andragogical Studies*, 2, 95-105 (in English)
- Zarifis, K., Bonidis, K., Papadimitriou, A. et al. (2017). Greece, Italy, Spain, Cyprus, Portugal, Malta and Turkey George: Executive Summary. In: *BROAD RESEARCH ON ADULT EDUCATION IN THE EU. Deliverable 2.1*. Edited by Natasha Kersh and Hanna Toiviainen. 235-255 (in English)

ПАМ'ЯТКА АВТОРУ

ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ Й ПОДАННЯ РУКОПИСІВ ДО ЗБІРНИКА НАУКОВИХ ПРАЦЬ «ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ТЕОРІЯ, ДОСВІД, ПЕРСПЕКТИВИ»¹

Обсяг рукопису статті – від 0, 5 друк. арк.

Мова рукопису: українська, англійська, польська.

Текст має бути набрано у текстовому редакторі MS Word (розширення doc, .rtf). Параметри сторінки: всі поля – 2 см, без колонитулів 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 (наприклад: (Лук'янова, 2018; Огієнко, 2017).

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);

¹ У 2013 р. збірник внесено до Міжнародного ISSN-реєстру (номер ISSN 2308-6386). Видання індексується Google Scholar (Google Scholar профіль: <https://scholar.google.com.ua/citations?user=f0VUgP4AAAAJ&hl=en>)

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).

Після анотацій:

12. Основний текст статті (шрифт звичайний, 14 пт) має складатися з таких підрозділів:

Постановка проблеми, її актуальність.

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.ua ; <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/ae/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 ДОРΟΣЛИХ ЧИ ВЧИТЕЛЬ ДОРΟΣЛИХ?

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

Прийма, С., Юань, Д., Аніщенко, О., Петрушенко, Ю. (2017).

Моніторинг освіти впродовж життя в реалізації регіональної освітньої політики в Україні. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: педагогіка*, 2 (19), 170-177.

Лук'янова, Л. Б. (2016) Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: монографія. К.: ІПООД НАПН України.

Подготовка образователей для взрослых: Кто? Как? Зачем? URL: <http://tusovka.kr.ua/news/2015/06/17/podgotovkaobrazovatelei-dlja-vzroslih-cto-kak-zachem> (27.03.2017)

Чугай, О. Ю. (2016) Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти для дорослих у США. (Автореф. дис. канд. пед. наук). К.: ІПООД НАПН України.

Babushko, S. (2016) Adult educators or adult teachers? (the search for an adequate term). *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. праць*, 1 (12). 17–25.

References (translated and transliterated)

Pryima, S., Dayong, Yu., Anishchenko, O., Petrusenko Yu. (2017). Monitoring of lifelong learning in the realization of regional educational policy in Ukraine. *Naukovyi visnyk Melitopolskoho derzhavnoho pedahohichnoho universytetu. Serii: pedahohika*, 2 (19), 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-vzroslih-cto-kak-zachem> (in Russian)

Chugai, O. Yu. (2016). *Professional training of teaching staff for adult education system in the USA*. (Extended abstract of PhD dissertation). 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*, 1 (12), 17–25 (in English).

Наукове видання

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

збірник наукових праць

ВИПУСК 2 (16)

Головний редактор – Л. Б. Лук'янова

Заступник головного редактора – О. В. Аніщенко

Науковий і літературний редактор – О. В. Аніщенко

Літературний редактор іноземних текстів – О. В. Василенко, Л. Б. Лук'янова

Відповідальний секретар – Т. В. Котирло

Комп'ютерна верстка і дизайн – В. М. Піддячий

Адреса редакції:

04060, м. Київ, вул. Максима Берлінського, 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 фактів, цитат, власних імен, географічних назв та інших відомостей).

Тираж виготовлено з оригінал-макету замовника

Підписано до друку 8.11.2019 р.

Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman

Папір офсетний. Друк офсетний

Ум.-друк. арк. 10,7. Обл.-вид. арк. 11,99.

Наклад 100 прим. Зам. № 0804-20.

Виготовлювач ТОВ «Талком» 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс
(044) 424-40-69, 424-56-26 e-mail: ukraine.vdk@email.ua

Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р.

Scientific edition

ADULT EDUCATION: THEORY, EXPERIENCE, PROSPECTS

COLLECTION OF SCIENTIFIC PAPERS

VOLUME 2 (16)

Editor-in-chief – Lukyanova L.

Deputy Editors – Anishchenko O.

Scientific and Literary editor – Anishchenko O.

Literary editor of foreign texts – Vasylenko O. (English version),

Lukyanova L. (Polish version)

Executive secretary – Kotyrla T.

Computer layout and design – Pidliachyi 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 8.11.2019 р.

Формат 60x84/16. Гарнітура TimesNewRoman

Папір офсетний. Друк офсетний

Ум.-друк. арк. 10,7. Обл.-вид. арк. 11,99.

Наклад 100 прим. Зам. № 0804-20.

Виготовлювач ТОВ «Талком» 03115, м. Київ, вул. Львівська, 23, тел./факс
(044) 424-40-69, 424-56-26 e-mail: ukraine.vdk@email.ua
Свідоцтво суб'єкта видавничої справи ДК № 4538 від 07.05.2013 р