

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ
ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА
КАФЕДРА ЮНЕСКО «НЕПЕРЕРВНА ПРОФЕСІЙНА ОСВІТА ХХІ СТОЛІТТЯ»
ГРОМАДСЬКА СПІЛКА «УКРАЇНСЬКА АСОЦІАЦІЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ»

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УКРАЇНІ ТА ЗАРУБІЖЖІ

МАТЕРІАЛИ
Звітної науково-практичної конференції
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України
за 2019 рік

25-26 березня 2020 року

Київ – 2020

*Рекомендовано до друку ухвалою вченої ради
Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України
(протокол № 6 від 30 червня 2020 р.)*

Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні та зарубіжжі: матеріали тез доповідей Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2019 рік (25-26 березня 2020 р.) / Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України. – Київ: «ДКС-Центр», 2020. – 138 с.

Рецензенти:

Товканець Г.В. – доктор педагогічних наук, професор, завідувач кафедри теорії та методики початкової освіти Мукачівського державного університету;

Гордієнко В.П. – кандидат педагогічних наук, вчений секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України.

У збірнику представлено тези доповідей учасників Звітної науково-практичної конференції Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України за 2019 рік «Тенденції розвитку освіти дорослих в Україні та зарубіжжі».

Учасниками семінару обговорено питання: освіта різних категорій дорослого населення як ресурс розвитку суспільства, що навчається; виклики та перспективи розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах; тенденції розвитку педагогічної освіти в Україні; психологічний супровід освіти дорослих.

Видання розраховане на наукових, науково-педагогічних, педагогічних працівників, здобувачів наукових ступенів, усіх, кого цікавлять проблеми освіти дорослих.

Матеріали тез подано в авторській редакції. Автори опублікованих матеріалів несуть відповідальність за наведені факти, цитати, посилання на джерела та інші відомості.

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
імені Івана Зязюна НАПН України, 2020

ЗМІСТ

РОЗДІЛ 1

ОСВІТА РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА, ЩО НАВЧАЄТЬСЯ

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Лук'янова Л.Б. | |
| Законодавче унормування освіти дорослих: зарубіжний досвід для України | 7 |
| Аніщенко О.В., Прийма С.М., Рогушина Ю.В. | |
| Визнання результатів неформального та інформального навчання: енциклопедичний контент (на прикладі e-BUE) | 9 |
| Баніт О.В. | |
| Освіта різних категорій дорослого населення як ресурс розвитку суспільства, що навчається | 13 |
| Коваленко О.Г. | |
| Здатність андрагога до децентрації | 15 |
| Бабушко С.Р. | |
| Зарубіжний досвід розвитку навичок активного громадянства дорослих | 16 |
| Калюжна Т.Г. | |
| Інноваційні підходи до формування лідерських якостей державних службовців і посадових осіб органів місцевого самоврядування | 18 |
| Василенко О.В. | |
| Готовність фахівців до формування професійної кар'єри в умовах інформаційного суспільства | 20 |
| Піддячий В.М. | |
| Формування громадянської компетентності майбутніх педагогів у контексті освіти дорослих | 22 |
| Котирло Т.В. | |
| Партнерство у сфері педагогізації батьків і членів родин учнів закладів загальної середньої освіти | 24 |
| Гоцуляк К.І. | |
| Диференціація освітнього процесу в умовах карантину | 25 |
| Матвеева Н.О. | |
| Значення передового педагогічного досвіду у неперервній освіті вчителя | 27 |
| Самко А.М. | |
| Теоретико-методологічні засади дослідження педагогічної персоналії (на прикладі С. У. Гончаренка) | 29 |
| Шарошкіна Н.Г. | |
| Інноваційна діяльність бібліотек у сфері освіти дорослих | 30 |
| Гришко В.В. | |
| Основні типи університетів третього віку в Республіці Польща | 32 |
| Московець Л.П. | |
| Акме у життєдіяльності педагогічних працівників літнього віку | 34 |
| Філатов А.О. | |
| Корпоративна освіта у структурі неформальної освіти дорослих | 36 |
| Терещенко А.О. | |
| Формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів у процесі професійної підготовки (на прикладі розвитку «м'яких» і «твердих» навичок) | 37 |

РОЗДІЛ 2 ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Авшенюк Н.М. Прогностичний потенціал зарубіжного досвіду у розбудові вітчизняної системи освіти дорослих | 39 |
| Огієнко О.І. Підготовка андрагогів: досвід Данії та Швеції | 40 |
| Пазюра Н.В. Шляхи забезпечення якості вищої освіти в Східноазійському регіоні | 42 |
| Годлевська К.В. Освіта дорослих: досвід Угорщини для України | 44 |
| Дяченко Л.М. Ключові принципи функціонування центрів освіти дорослих у Німеччині | 46 |
| Пилинський Я.М. Сучасні тренди освіти дорослих у США | 47 |
| Постригач Н.О. Особливості організації освіти дорослих в країнах Південної Європи | 49 |
| Марусинець М.М. Провідні тенденції розвитку освіти дорослих в Австрії на сучасному етапі | 51 |
| Кобюк Ю.М. Законодавче забезпечення системи професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів в університетах Австралії | 53 |
| Котун К.В. Роль освіти дорослих у професійному розвитку вчителів Скандинавських країн | 54 |
| Сотська М.В. Підвищення кваліфікації вчителів у Сінгапурі | 57 |
| Горетько Т.В. Дидактичні засади підготовки майбутніх ІТ-менеджерів у Сполучених Штатах Америки | 58 |
| Черкаський Я.А. Програми втручання і корекції поведінки як інструменти неформальної освіти засуджених в пенітенціарних установах Великої Британії | 60 |
| Калашнікова Т.С. Формування кар'єрних компетентностей при підготовці докторів філософії в університетах ЄС | 62 |

РОЗДІЛ 3 ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|----|
| Вовк М.П. Екстраполяція наукових результатів у сфері педагогічної освіти і освіти дорослих (за результатами експериментальної роботи за темою наукового дослідження «Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти» (2017-2019 рр)) | 64 |
| Хомич Л.О. Професійний розвиток вчителя Нової української школи | 67 |
| Сотська Г.І. Вплив культурно-естетичного середовища на формування особистості майбутнього вчителя | 69 |

| | |
|---------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|-----|
| Султанова Л.Ю., Цюняк О.П. | |
| Професійне самовдосконалення вчителя в контексті Нової української школи | 70 |
| Кучерявий О.Г. | |
| Принцип домінантності детермінації цілісного розвитку вчителя усвідомленим ним еталонним феноменом професійно-педагогічної культури | 72 |
| Лавріненко О.А. | |
| Ситуація успіху – провідний складник педагогічної майстерності вчителя | 74 |
| Семеног О.М. | |
| Стратегічні пріоритети діяльності ресурсного центру професійного розвитку вчителя української мови і літератури у Сумському державному педагогічному університеті імені А.С.Макаренка | 76 |
| Сулаєва Н.В., Лобач О.О. | |
| Синергія педагогічної освіти та науки | 82 |
| Грищенко Ю.В. | |
| Педагогічна практика як важлива складова професійного становлення майбутнього педагога | 83 |
| Соломаха С.О. | |
| Педагогічна практика майбутніх викладачів в умовах магістратури | 85 |
| Філіпчук Н.О. | |
| Музейна педагогіка у неформальній освіті педагогів | 86 |
| Штома Л.Н. | |
| Досвід наукового і педагогічного наставництва | 88 |
| Тринус О.В. | |
| Технологія професійного самовиховання сучасного вчителя | 90 |
| Вовк М.П., Гомеля Н.С. | |
| Досвід науково-освітньої співпраці Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка та ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України | 92 |
| Ходаківська С.В. | |
| Потенціал тренінгових технологій в освіті дорослих | 94 |
| Данькевич В.Г. | |
| Критичне мислення як засіб об'єктивної оцінки історичних процесів | 95 |
| Ханова О.В. | |
| Сучасні виклики щодо підготовки майбутніх педагогів в Україні | 97 |
| Терешко І.Г. | |
| Діяльність центру художньої освіти і майстерності в Уманському педагогічному університеті імені Павла Тичини | 98 |
| Лінчук В.В. | |
| Особливості використання музикотерапії на заняттях музично-теоретичного циклу | 101 |
| Літкович О.Ф. | |
| Формування аналітичних умінь учнів молодшої ланки на уроках мистецтва в загальноосвітній школі | 103 |
| Радовець Н.Г. | |
| Педагогічна філософія Мюррея Шафера в практичній підготовці музиканта-фахівця | 105 |
| Ходацька О.М. | |
| Творча взаємодія науковців і вчителів-практиків як форма розвитку професіоналізму вчителів-словесників в умовах неформальної освіти | 106 |

| | |
|-------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Штапір О.М. Особливості використання самостійної роботи студентів у вивченні дисциплін економічного спрямування | 110 |
| Ликтей Л.М. Вплив модернізаційних освітніх процесів на розвиток методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів | 112 |
| Ткачук О.С. Формування особистості майбутнього педагога-музиканта засобами музичного краєзнавства | 114 |

РОЗДІЛ 4 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

| | |
|------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|------------|
| Ігнатович О.М. Психологія професійної діяльності кар'єрного радника НУШ | 116 |
| Помиткін Е.О. Особливості професійної самореалізації вчителя НУШ в умовах карантину | 118 |
| Рибалка В.В. Професіоцентрична лінія життя людини та професіогенез особистості педагога від народження до старості | 119 |
| Павлик Н.В. Психологічне здоров'я сучасного педагога НУШ | 122 |
| Становських З.Л. Професійна рефлексія педагога НУШ як умова забезпечення готовності до дистанційної роботи з дітьми в умовах пандемічної загрози | 124 |
| Іванова О.В. Розвиток стратегічного мислення особистості в ранній дорослості засобами коучингу | 126 |
| Радзімовська О.В. Презентація авторського лекційно-практичного курсу «Якщо учні дорослі» (про особливості педагогічної взаємодії викладача і дорослого учня) | 128 |
| Татаурова-Осика Г.П. Гендерна проблема формування професійних кадрів | 129 |
| Заєць І.В. Професійна консультація як важлива складова діяльності кар'єрних радників НУШ | 131 |
| Шевенко А.М., Білоус О.І. Виявлення та активізація особистісно-професійних ресурсів шляхом створення портфоліо педагогічного працівника | 133 |

РОЗДІЛ 1
ОСВІТА РІЗНИХ КАТЕГОРІЙ ДОРΟΣЛОГО НАСЕЛЕННЯ
ЯК РЕСУРС РОЗВИТКУ СУСПІЛЬСТВА, ЩО НАВЧАЄТЬСЯ

*Лук'янова Л.Б.,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України,
директор ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*

**ЗАКОНОДАВЧЕ УНОРМУВАННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ:
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД ДЛЯ УКРАЇНИ**

Формуючи політику у сфері освіти дорослих на початку ХХІ ст., країни Європейського Союзу значно більше уваги почали приділяти розвитку системи освіти дорослих, причому не лише її економічній доцільності, роль якої визначається ринком праці, але й підкреслюють соціально-культурне, просвітницьке значення. Освіта стає визначальним чинником не тільки професійного, але й особистісного розвитку. Зазначені перетворення зумовили необхідність удосконалення освітньої політики у контексті неперервності.

Для ефективної реалізації неперервної освіти й, зокрема такої ланки як освіта дорослих, необхідно сформувати законодавчу основа, що передбачає відповідальність держави, підприємців, територіальних громад і громадських організацій за підтримку професійного і особистісного розвитку громадян, визначає порядок фінансування цієї діяльності. У більшості європейських країн прийнято підзаконні акти щодо механізмів нормативно-правового урегулювання освіти дорослих, якими визначено її цілі, принципи й механізми державної підтримки, взаємодію між основними суб'єктами освітнього процесу, їхні права і обов'язки, способи координації між різними провайдерами освітніх послуг, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету. Наприклад, у Норвегії «Акт про освіту дорослих» набув чинності ще у 1976 р., у Німеччині діють відповідні земельні закони. На пострадянському просторі Закон про освіту дорослих першою прийняла Естонія. Тобто, керуючись гамбурзьким символом, більшість країн Європи вже активно користуються цим потужним «ключем у ХХІ століття».

У Концепції розвитку освіти дорослих в Україні (2011 р.) наголошується на необхідності визнання освіти дорослих на державному рівні як невід'ємної складової національної системи освіти й розроблення нових підходів її правового регулювання, насамперед на необхідності підготовки проекту Закону України «Про освіту дорослих» [1].

Важливою умовою підготовки такого законопроекту є вивчення, узагальнення та систематизація міжнародного досвіду, його осмислення й виявлення перспективних напрямів, які можуть бути адаптовані в Україні. Це дозволить цілісно враховувати інтереси суспільства загалом і кожної особистості зокрема.

Здійснений аналіз законодавчої бази 23 країн у галузі освіти дорослих дав підстави для певних висновків [2].

Загалом закони, що діють у правовому полі освіти дорослих, можна умовно об'єднати у дві групи. Перша група – законодавства, засновані на цілісному й конкретизованому сприйнятті цієї освітньої сфери. Наприклад, Закон «Про освіту дорослих» (США, 1966 р.; Естонії, 1993 р. (нова редакція 2009 р.), Норвегія, 2009 р.); «Закон про освіту і навчання дорослих» (Республіка Косово, 2001 р.); «Закон про подальшу освіту та навчання» (Велика Британія (2007 р.), Закон «Про сприяння освіті

дорослих» (Австрія, 1979 р.) та ін. Друга група – законодавства, в яких освітня практика як предмет врегулювання не потрапляє у сферу застосування інших законів. Наприклад, «Закон про неформальну освіту дорослих» (1998 р., оновлений у 2010 – 2011 рр.), «Закон про вищі народні школи» у Данії; «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» (Швеція, 1991 р.), Закон «Про фонд «Освіта дорослих» (Ліхтенштейн, 1998 р.) та ін.

Водночас в окремих країнах законодавство у сфері освіти дорослих є надзвичайно потужним, розгалуженим й поєднує обидві групи законів. Наприклад, у Фінляндії діють Закон і Указ про професійне навчання дорослих (1998 р.), Закон про неформальну освіту дорослих, що набув чинності у 1998 р. та оновлений у 2010 – 2011 рр.; Закон і Указ про добровільну просвітницьку діяльність (1998 р.), а також Закон про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих (2000 р.), Закон і указ про професійну підготовку вчителів для дорослих (2003 р.). У Данії також система освіти дорослих регулюється сукупністю законодавчих актів. Так, у 1985 р. набув чинності один із перших законів – «Закон про освіту робітників», що врегульовує освіту дорослих у країні. Окрім цього, у країні є чинними «Закон про освіту для дорослих іммігрантів» (1986 р.), «Закон про спеціальну освіту для дорослих» (1991 р.), Закон «Про оплачувану відпустку для навчання» (1992 р.). В 1993 р. у країні було прийнято Закон «Про освіту для дорослих та подальше навчання». Декілька законів було розроблено урядом спеціально для матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання, зокрема «Закон про допомогу для освіти дорослих» (1989 р.).

Незважаючи на те, що предмет законодавчого регулювання – освіта дорослих – має певні відмінності, для більшості нормативних актів зарубіжних країн притаманні спільні риси. Зокрема:

- 1) визнання права людини на освіту впродовж життя, рівного доступу до освітніх та інформаційних ресурсів;
- 2) визнання освіти дорослих рівноправною складовою національної системи освіти;
- 3) наявність розділів, що описують цілі освіти дорослих, принципи та механізми її підтримки, типи основних суб'єктів, їх права і обов'язки, характер взаємовідносин з державою;
- 4) визнання і підтримка неформальної (непрофесійної) освіти дорослих, зокрема у сфері культурної, громадянської і політичної освіти;
- 5) рівноправність суб'єктів різної форми власності та гарантії державної підтримки недержавних провайдерів.

Водночас питання щодо специфічних цілей, визнання пріоритетів освіти дорослих, визначення шляхів розв'язання вузлових проблем (визнання результатів неформальної та інформальної освіти, професійна підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими та ін.) залишаються відкритими.

Узагальнення й систематизація законодавчої бази окремих країн, уможливорює виокремлення чотирьох підходів, що визначають роль і місце освіти дорослих у сучасному суспільстві: *суспільно-політичний* – ґрунтується на тому, що неперервна освіта дорослих є передумовою й інструментом розвитку і підтримки суспільно-політичних систем; *культурологічний*, у межах якого освіта дорослих є провідним засобом розвитку, збереження і передачі культури; *економічний*, домінуючою позицією є усвідомлення освіти дорослих як чинника, що забезпечує економічне зростання держави і *комплексний*, який найбільш ёмко віддзеркалює сутність освіти дорослих через усі її види і форми. Саме цей підхід разом із гарантією права особистості на освіту у будь-якому віці став підґрунтям для розроблення законодавчих актів у багатьох європейських країнах, з урахуванням ментальних особливостей найбільшою мірою є доцільним для України.

Література:

1. Лук'янова Л. Б. Концепція розвитку освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук'янова. – Вид. 2-ге. – Київ : ТОВ «ДКС-Центр», 2016. – 25с.
2. Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід / Лариса Лук'янова; Українська Асоціація освіти дорослих. – Київ : ТОВ «ДКС-Центр», 2017. – 147 с.

Аніщенко О. В.,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач відділу андрагогіки
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*

Прийма С. М.,

*доктор педагогічних наук,
професор кафедри комп'ютерних наук
Таврійського державного агротехнологічного
університету імені Дмитра Моторного*

Розушина Ю. В.,

*кандидат фізико-математичних наук,
старший науковий співробітник
Інституту програмних систем НАН України*

ВИЗНАННЯ РЕЗУЛЬТАТІВ НЕФОРМАЛЬНОГО ТА ІНФОРМАЛЬНОГО НАВЧАННЯ: ЕНЦИКЛОПЕДИЧНИЙ КОНТЕНТ (НА ПРИКЛАДІ e-ВУЕ)

Динамічні зрушення в усіх сферах життя зумовлюють збільшення обсягів наукової інформації, що, зокрема, призводить до радикальних змін у поняттєво-термінологічному апараті різних наук. Термінологічні новації можуть зумовити так званий «термінологічний вибух», що уособлює масову появу нових або осучаснених термінів (Онуфрієнко, 2018). З метою запобігання стихійності цього процесу та забезпечення точності поняттєво-термінологічного апарату кожної науки, на науковців різних наукових галузей, і, зокрема, педагогічної, має бути покладено завдання зробити процес термінотворення науково обґрунтованим і керованим.

У контексті зазначеного вище на сучасному етапі розвитку освіти і науки особливо важливого значення набуває діяльність освітян і науковців у сфері української енциклопедистики, зокрема участь в енциклопедичних проєктах НАН України з метою наукового обґрунтування й візуалізації науково-термінологічного апарату педагогічної освіти і освіти дорослих. Понятійно-термінологічний апарат теорії і практики освіти дорослих перебуває на стадії трансформації у зв'язку з процесами формування сучасної української термінології (Аніщенко, 2017). Не є винятком і проблема визнання результатів неформального та інформального навчання. Адже понятійно-термінологічна невизначеність і неоднозначність тлумачення ряду основних понять негативно позначається на розвиткові термінологічного апарату порушеної проблеми.

Як свідчить аналіз наукових джерел, передусім доцільно узгодити україномовну термінологію конкретної предметної області (ПрО). Сьогодні ці ПрО динамічно розвиваються, тому часто виникає багато розбіжностей у визначенні термінів та в їх перекладі. Контент сучасних енциклопедій дозволяє знаходити загальноприйняті та узгоджені визначення, які надані фахівцями та експертами. Водночас виникає необхідність обґрунтування вибору засобів формалізації відношень між поняттями, явного та однозначного визначення семантики таких відношень. Це зумовлює потребу у наданні переваги інформаційним джерелам, які підтримують семантичну розмітку й

дозволяють формалізувати семантичні властивості понять. Зазначене вище актуалізує доцільність використання реферованого авторського видання – Відкритої Української Енциклопедії (далі – ВУЕ) та його портальної версії (e-ВУЕ), яка побудована на основі семантичного розширення Wiki-технології як основи для інтероперабельного подання й спільного розуміння таких термінів. Адже однією з основних цілей розроблення портальної версії ВУЕ – e-ВУЕ (vue.gov.ua) є надання користувачам повсюдного доступу до контенту енциклопедії.

Слід зазначити, що e-ВУЕ – це інтелектуальна інформаційна система, яка побудована на основі сучасних знання-орієнтованих технологій та оригінальних розробок; ресурс, для науково-інформаційного наповнення якого використовуються Wiki-технології, вільне програмне забезпечення MediaWiki версії 1.29.1. та його семантичне розширення Semantic MediaWiki версії 2.5.5 – інноваційний проєкт зі створення національної енциклопедії на основі сучасних засобів подання знань ВУЕ (Рогущина, 2018; Davies, Fensel & van Harmelen, 2002; Krötzsch, 2006).

Велика українська енциклопедія являє собою універсальний науково-довідковий ресурс, яка містить найважливіші довідкові матеріали практично з усіх галузей знань і виробничої діяльності, і тому вона може застосовуватися для інтеграції інформаційних систем з різних наукових напрямів. У цьому виданні викладено перевірені факти та експертні знання у формі рецензованих авторських статей. Подана інформація здебільшого унікальна та має певні ліцензії з прав використання. ВУЕ передбачає створення не лише сучасного компендіуму людських знань, який базується на виробленому досвідом провідних національних універсальних енциклопедій рівні, але й систематизацію й репрезентацію напрацювань попередніх поколінь у доступних формах (Андон, Рогущина, Гришанова, Резніченко, Киридон, Арістова & Тищенко, 2020).

Важливим є те, що ВУЕ формується завдяки спільним зусиллям співробітників ДНУ «Енциклопедичне видавництво» та авторів з материкової і діаспорної України у двох версіях: як багатотомне друковане видання (ВУЕ) і як сучасний довідковий онлайн-сервіс (e-ВУЕ). Науково-методичний супровід цього проєкту забезпечують науковці НАН України (Енциклопедичний контент і виклики сучасного світу, 2019). Для зручності користувачів дизайн десктопної версії порталу повністю адаптовано до всіх мобільних пристроїв.

Принциповими відмінностями e-ВУЕ від відомих онлайн-довідників та енциклопедій (наприклад, від Вікіпедії) є:

- зорієнтованість на авторські статті, в яких викладено оригінальний та якісний контент, підготовлений експертами у відповідних галузях;
- наявність складної системи семантичних відношень між гаслами, що базуються на наборах ієрархій категорій і семантичних властивостей;
- рецензованість гасел, що забезпечує більший рівень об'єктивності й довіри до поданої інформації.

Результати здійсненого аналізу наукових джерел дають підстави для висновку про те, що e-ВУЕ може використовуватися як надійний довідковий ресурс. Для того, щоб енциклопедичне видання можна було використовувати як джерело інформації для інтеграції інтелектуальних застосувань від різних розробників, воно має задовольняти таким вимогам: містити якісну, актуальну та перевірену експертами інформацію; внесення змін до статей має виконуватися тільки уповноваженими особами, що запобігатиме появі тимчасових помилок (які характерні для Вікіпедії); інформація, що представлена в енциклопедії, має охоплювати ті предметні області, до яких відносяться окремі застосування, хоча б на верхньому рівні абстрагування, щоб відображати відношення та зв'язки між базовими поняттями цих застосувань; інформація має бути оприлюднена в електронній формі, щоб надавати вільний доступ до гасел (наприклад,

через Web); здобуття знань за допомогою такого інформаційного ресурсу має підтримуватися вбудованими засобами цього ресурсу та не вимагати від користувачів ані спеціальних знань, ані додаткового програмного забезпечення; знання мають генеруватися в загальноприйнятих форматах, які забезпечують повторне використання отриманої інформації зовнішніми інформаційними системами.

Слід наголосити, що нами розпочато діяльність щодо конкретизації, уточнення науково-термінологічного апарату проблеми визнання результатів неформального та інформального навчання. Так, для публікації у портальній версії Відкритої Української Енциклопедії підготовлено статті: інформальна освіта, неформальна освіта, результати навчання, валідація результатів навчання. Наведемо фрагменти цих статей.

Інформальна освіта (англ. – Informal education) – це вид освіти, що передбачає самоорганізоване здобуття людиною певних компетентностей, зокрема під час повсякденної діяльності, пов'язаної з громадською, професійною або/та іншими активностями, родиною, сферою дозвілля тощо. Інформальна освіта передбачає індивідуальну пізнавальну діяльність людини в оточуючому культурно-освітньому середовищі упродовж життя. Інформальна освіта не обмежується часовими рамками, не має вікових, професійних, інтелектуальних обмежень щодо її здобувачів. Може включати навчальну діяльність на робочому місці, у місцевій громаді, за місцем проживання й у повсякденному житті загалом. Спрямованість інформальної освіти визначається самостійно, родиною тощо, соціумом у цілому. Основні характеристики інформальної освіти: позаінституційна, цілеспрямована, необов'язково систематична, переважно спланована. Інформальна освіта є менш організованою й структурованою, ніж формальна та неформальна освіта; додатковим та/або альтернативним видом навчання щодо формальної і неформальної освіти у структурі навчання упродовж усього життя. Повна версія статті розміщена в е-ВУЕ (Аніщенко & Прийма. Інформальна освіта, 2020).

Неформальна освіта (англ. – Non-formal education) – це вид освіти, що уособлює організовану провайдером освітніх послуг навчальну діяльність здобувачів освіти, яка не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій. Неформальна освіта не обмежується часовими рамками, не має вікових, професійних, інтелектуальних обмежень щодо її здобувачів. Передбачає процес навчання, виховання, розвитку дітей, молоді та дорослих поза закладами формальної освіти в умовах вільного вибору варіативних, гнучких навчальних програм, результатом якого є досягнення визначених особистісних і професійних цілей. Неформальна освіта є складовою національних систем освіти, що ґрунтується на засадах приватно-державного партнерства. Неформальна освіта є додатковою та/або альтернативною щодо *формальної освіти* у структурі навчання упродовж усього життя. Цільовою аудиторією неформальної освіти можуть бути представники різних вікових, соціальних та інших груп. Повна версія статті розміщена в е-ВУЕ (Аніщенко & Прийма. Неформальна освіта, 2020).

Результати навчання (англ. – learning outcomes) – це опис досягнень, компетенцій здобувача освіти, які, згідно з очікуваннями, уособлюють те, що знатиме, розумітиме та/або зможе продемонструвати/зробити здобувач після завершення навчання. Виражаються у знаннях, уміннях, навичках, способах мислення, поглядах, цінностях, особистісних якостях, набутих в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти, які можна ідентифікувати, спланувати, оцінити і виміряти та які здобувач освіти здатен продемонструвати після завершення освітньої програми (програмні результати навчання) або окремих освітніх компонентів. Результати навчання зазвичай містять опис наявності навченості у таких сферах: когнітивній (знання, розуміння, застосування, аналіз, синтез, оцінка), афективній (відносини,

почуття, цінності), психомоторній (фізичні навички). Результати навчання ураховуються під час здійснення процедур оцінювання якості освіти, акредитації освітніх програм і закладів освіти, у процесах перевірки достовірності та визнання кваліфікацій. Визнання результатів навчання, здобутих в умовах неформальної та інформальної освіти, уможлиблює здобуття повної або часткової кваліфікацій. Повна версія статті розміщена в е-ВУЕ (Аніщенко & Прийма. Результати навчання, 2020).

Валідація результатів навчання (лат. validus – міцний, сильний; англ. validation – визнання дійсним, підтвердження відповідності, набуття законності) – одна з форм визнання результатів навчання, що передбачає підтвердження компетентним органом факту, що результати навчання, здобуті людиною в умовах формальної, неформальної та інформальної освіти, були оцінені відповідно до визначених критеріїв і відповідають вимогам стандарту. Валідація уможлиблює визнання результатів навчання, здобутих поза межами закладів формального навчання в умовах як формальної, так і неформальної, інформальної освіти. Основна мета валідації – надати можливість усім громадянам підтвердити свої знання, вміння та навички, які вони набули внаслідок навчання, професійної та інших видів діяльності, власних зусиль тощо. Цілі валідації: сумативні (формальне визнання результатів навчання, незалежно від способів їх здобуття, шляхом видачі офіційних документів), формативні (ідентифікація результатів навчання без формального визнання задля подальшого особистісного, професійного зростання). Повна версія статті розміщена в е-ВУЕ (Аніщенко & Прийма. Валідація результатів навчання, 2020).

Вважаємо за доцільне додати, що статті, в яких потлумачено сутність інформального навчання (В. Луговий, Ж. Таланова, О. Слюсаренко), інформальної освіти (С. Бабушко), неформального професійного навчання працівників (О. Василенко), неформальної освіти в цілому (В. Луговий, Ж. Таланова, О. Слюсаренко) та освіти дорослих зокрема (О. Василенко), неформальної навчальної групи (О. Василенко), опубліковано в енциклопедичному словнику (Освіта дорослих, 2014).

На наше глибоке переконання, зрушення у термінології зумовлені швидкими темпами розвитку сучасних наукових досліджень, а також науково-технічними, соціально-політичними, економічними, історико-культурними та іншими факторами. Такі зрушення свідчать про оновлення наукового знання. Необхідно об'єднати зусилля науковців задля здійснення подальшої діяльності у сфері української енциклопедистики, для обґрунтування, конкретизації, уточнення, оновлення, розширення понятійно-термінологічного апарату у сфері педагогічної науки та освітньої практики.

Література:

Андон, П.І., Рогушина, Ю.В., Гришанова, І.Ю., Резніченко, В.А., Киридон А.М., Арістова А.В., & Тищенко А.О. (2020). Досвід використання семантичних технологій для створення інтелектуальних веб-енциклопедій (на прикладі розробки порталу е-ВУЕ). *Моделі і засоби систем баз даних та знань*. 2-3. С. 246-257. URL: <https://doi.org/10.15407/pp2020.02-03.246>

Аніщенко, О.В. (2017). *Звіт про результати науково-дослідної роботи з теми «Теоретико-методичні засади розвитку освіти різних категорій дорослого населення» за 2017 рік*. Звіт про діяльність Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України за 2017 рік. К.: ІПООД НАПН України. С. 12. URL: <http://ipood.com.ua>

Аніщенко, О. В. & Прийма, С.М. (2020). *Валідація результатів навчання*. Велика українська енциклопедія. URL: https://vue.gov.ua/Валідація_результатів_навчання

Аніщенко, О. В. & Прийма, С.М. (2020). *Інформальна освіта*. Велика українська енциклопедія. URL: https://vue.gov.ua/Інформальна_освіта

Аніщенко, О. В. & Прийма, С.М. (2020). *Неформальна освіта*. Велика українська енциклопедія. URL: https://vue.gov.ua/Неформальна_освіта

Аніщенко, О. В. & Прийма, С.М. (2020). *Результати навчання*. Велика українська енциклопедія. URL: https://vue.gov.ua/Результати_навчання

Енциклопедичний контент і виклики сучасного світу. Наукова конференція (2019). URL: <https://www.ukrinform.ua/rubric-presshall/2804935-enciklopedicnij-kontent-i-vikliki-sucasnogo-svitu-naukova-konferencia.html>

Онуфрієнко, О.В. (2018). Специфіка термінології досліджень з публічного управління: системний підхід. *Публічне адміністрування: теорія та практика*: електронний збірник наукових праць. Дніпро: ДРІДУ НАДУ. 1 (19). URL: [http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2018-01\(19\)/6.pdf](http://www.dridu.dp.ua/zbirnik/2018-01(19)/6.pdf).

Освіта дорослих: енциклопедичний словник (2014). Кремень, В.Г., Ковбасюк, Ю.В. (ed.) Упоряд.: Н.Г. Протасова, Ю.О. Молчанова, Т.В. Куренна; ред. рада: В.Г. Кремень, Ю.В. Ковбасюк, Н.Г. Протасова та ін.; НАПН України, Нац. акад. держ. упр. При Президентові України [та ін.]. К. : Основа, 496 с.

Рогушина, Ю.В. (2018). *Сучасні Вікі-технології як основа керування знаннями в електронних енциклопедичних виданнях*. Традиції та сучасні концепти енциклопедичної справи в Україні: кол. моногр. За ред. Киридон А.М. К.: ДНУ «Енциклопедичне видавництво», 2018. С. 225-233. URL: <https://ev.vue.gov.ua/wp-content/uploads/2019/11/Traditions.pdf>.

Davies J., Fensel D., & van Harmelen F. (2002). *Towards the Semantic Web: Ontology-driven knowledge management*. John Wiley & Sons Ltd. England. 288 p.

Krötzsch, M., Vrandečić, D., & Völkel, M. (2006). *Semantic MediaWiki*. International semantic web conference. Pp. 935-942. URL: https://link.springer.com/content/pdf/10.1007/11926078_68.pdf
MediaWiki. URL: <https://www.mediawiki.org/wiki/MediaWiki>

Банім О.В.,

*доктор педагогічних наук,
старший дослідник, провідний науковий
співробітник відділу андрагогіки
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*

РОЗВИТОК ПРОФЕСІЙНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ПРОЄКТ-МЕНЕДЖЕРІВ МІЖНАРОДНИХ ОРГАНІЗАЦІЙ

Управління проєктами є нині одним із ключових напрямів роботи в міжнародних організаціях. Фахівців, які відповідають за проєкт з моменту появи ідеї й до успішного його завершення, називають проєкт-менеджерами. Їхня діяльність відзначається надзвичайною динамічністю, тому постійно пов'язана з новими вимогами. Для них завжди актуальним є питання розвитку професійної компетентності.

Підготовкою проєкт-менеджерів в Україні займаються низка закладів вищої освіти, а сертифікацією (підтвердженням певного рівня компетентності) Українська асоціація управління проєктами [1]. Але навіть при наявності необхідної кількості кваліфікованих фахівців питання вибору найбільш підходящого кандидата на ту чи іншу посаду в проєкті, а тим більше – керівника проєкту, залишається актуальним. Це пов'язано, по-перше, зі складністю й різноманітністю завдань, що постають перед міжнародними організаціями, по-друге, з появою безлічі вузькоспрямованих, специфічних проєктів інноваційного характеру, що вимагають від менеджерів, з одного боку, глибоких знань в певних галузях, з іншого, стратегічного мислення у визначенні сучасних тенденцій і швидкості прийняття рішень.

Для проєкт-менеджера, який тільки починає свою професійну діяльність, насамперед важливо переконатися, чи підходить йому така професія. Допоможуть у цьому історії інших фахівців, з якими можна ознайомитися на сторінках Інтернету, а також при можливості познайомитися особисто, звернутися, обговорити питання або спробувати пройти стажування з управління проєктами. Крім того, можна пройти кілька вступних онлайн-курсів і тренінгів, щоб отримати перше уявлення про управління проєктами. Важливою перевагою тренінгів є ознайомлення з

інструментами, які зазвичай використовують для управління проектами. Це дає можливість зрозуміти, чи здатний проєкт-менеджер використовувати відповідні технології й платформи, перш ніж братися за реальний проєкт.

Наступним кроком у розвитку професійної компетентності проєкт-менеджера міжнародної організації є вибір наставника (ментора). Зразок для наслідування може сформувати всю його кар'єру. Працюючи поруч з висококваліфікованим фахівцем, проєкт-менеджер має можливість опанувати методами, методологіями, процесами й кращими практиками управління проектами у вибраній сфері бізнесу. Зазвичай, проєктний менеджмент не належить тільки одній галузі. Проєкти відносяться до різних сфер бізнесу, таких як: програмне забезпечення, мистецтво, дизайн, логістика, економіка, лінгвістика тощо. Для вирішення специфічних завдань проєкт-менеджер повинен володіти відповідними професійними знаннями суміжних галузей, мати глибоке розуміння бізнес-планів та процесів управління ризиками.

Під час просування по службі в якості проєкт-менеджера міжнародної організації буде з'являтися необхідність підтвердити свої знання в галузі управління проектами, або роботодавець попросить відповідний сертифікат. У переліку найвідоміших сертифікатів [2] з управління проектами заслуговують на увагу:

- PMP® Сертифікація (Professional Management Professional), що надається Інститутом управління проектами (PMI®), встановлює стандарти управління проектами. Іспит складається з 200 питань з декількома варіантами відповідей і вимагає досвіду роботи в якості керівника проєкту;

- CAPM® Сертифікація підходить для менш досвідчених проєкт-менеджерів, які мають невеликий досвід в управлінні проектами, але хотіли б продовжити цю кар'єру в майбутньому;

- Сертифікація PRINCE2 (PProjects IN Controlled Environments), яку розробив уряд Великобританії, має два основні шляхи навчання:

- 1) PRINCE2 Foundation – перший рівень, що може підтвердити базові знання методу;

- 2) PRINCE2 Practitioner – цей рівень дозволяє стати менеджером проєкту, який може застосовувати принципи PRINCE2 в проєкті;

- Scrum сертифікати – це гнучка система, яка часто використовується для управління продукцією або для проєктів у сфері програмного забезпечення [2].

Як показує практика, знань з управління проектами іноді недостатньо для того, щоб стати хорошим проєкт-менеджером. Менеджери проєктів завжди працюють в команді. На цій позиції вони повинні адаптуватися до різних людей, культур, оточення й ситуацій. Відтак потрібно бути лідером команди, колегою й керівником одночасно. Для цього важливо розвивати м'які навички: лідерські якості, навички ведення переговорів і міжособистісного спілкування, уміння налагоджувати ефективну комунікацію в команді, забезпечувати членів команди всією необхідною інформацією, наставляти, мотивувати й контролювати членів команди проєкту, оцінювати їхню роботу, погоджувати дії різних команд для підтримки якості результатів роботи. При цьому постійно стежити за ходом проєкту, ризиками й можливостями пов'язаними з ним, оперативно приймати рішення. Ці компетентності можна розвивати й підтримувати шляхом цілеспрямованої роботи над собою як у процесі самоосвіти й самовдосконалення, так і за допомогою відповідних тренінгів.

Таким чином, можемо підсумувати, одним з ключових факторів проведення й успішного завершення проєкту є професійна компетентність проєкт-менеджера. Вона охоплює професійні знання, уміння (тверді навички) й особистісні якості (м'які навички).

Література:

1. Рач, В.А., Бирюков, О.В. (2007). Идентификация компетентности в сфере управления проектами. *Управління проектами та розвиток виробництва*, 1(21), 143-159.
2. Резников Р. (2018). Путеводитель по сертификациям проектного менеджмента. URL: <https://dou.ua/lenta/articles/guide-for-pm-certifications/>

Коваленко О.Г.,
доктор психологічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу андрагогіки
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України

ЗДАТНІСТЬ АНДРАГОГА ДО ДЕЦЕНТРАЦІЇ

Ефективна взаємодія андрагога з іншими людьми пов'язана з його вмінням узгоджувати власні дії з іншими у процесі спільної діяльності, відчувати психологічну дистанцію у взаєминах, вміти самостійно налагоджувати ділові та особисті контакти, враховувати та поважати точку зору та позицію іншого, вміти розв'язувати конфліктні ситуації, реально оцінювати ставлення оточуючих до себе. Такі, важливі у професійній взаємодії андрагога, вміння визначаються децентрацією як інтегральною властивістю особистості.

Особливості децентрації у психології одним з перших почав розглядати Ж. Піаже як механізм подолання егоцентризму особистості, що полягає у зміні точки зору, позиції суб'єкта в результаті зіткнення, зіставлення та інтеграції її з позиціями, які відрізняються від неї. Децентрація складається з позиції особистості та системи стосунків, зумовлених цією позицією (В. А. Недоспасова). Вона пов'язана з розвитком уяви, бо вміння оперувати уявленнями дозволяє перегрупувати їх і змінювати перспективу сприйняття системи тих чи інших відношень. Така здатність людини розвивається під час придбання нею досвіду соціальної взаємодії і розвитку мислення [1]. Джерелом децентрації є безпосереднє або інтеріоризоване спілкування з іншими людьми, у процесі якого відбувається зіткнення суперечливих точок зору, що спонукає особу до перетворення сенсу образів, понять та уявлень у власній пізнавальній позиції [5].

Науковці визначають низку підходів до розуміння феномену децентрації. По-перше, її трактують як психологічний механізм соціальної перцепції, як механізм пізнання, який забезпечує здатність людини поступатися своєю егоцентричною позицією та здатністю до сприйняття погляду інших; по-друге, як спрямованість індивіда на виконання дій; по-третє, як інтегральну властивість особистості, що полягає в умінні людини коригувати власну позицію, порівнювати різні погляди (К. Соболева, Д. Флейвел) [3; 5].

Основною функцією децентрації є координація поведінкових, емоційних та когнітивних структур осіб, які взаємодіють та спілкуються [4]. Такий механізм дозволяє андрагогу враховувати та координувати точки зору інших; саме завдяки йому можливе подолання помилок каузальної атрибуції, активізація пізнавальних компонентів рефлексії, ідентифікації, емпатії (Г. М. Андреева, О. О. Бодальов, Т. П. Гаврилова, Т. І. Пашукова, В. І. Слободчиков, Г. А. Цукерман) [1]. Децентрація виступає базовим механізмом рефлексії, ідентифікації та емпатії.

Децентрації протиставляють центрацію та егоцентризм. Центрація забезпечує сприймання окремих елементів якогось предмета, тоді як децентрація дає змогу об'єктивно та цілісно відтворити дійсність [3]. Егоцентризм є зосередженістю індивіда тільки на власних інтересах і переживаннях, що спричинює його нездатність зрозуміти іншу людину як суб'єкта взаємодії та самодостатню особистість [2].

К. В. Соболева визначила п'ять рівнів розвитку децентрації особистості. Низький рівень спостерігається у людини, коли несформована її власна позиція; думка іншого не сприймається або сприймається без прагнення до розуміння; емоційний стан іншого не сприймається; цінується можливість проявити себе у ролі опонента; думка іншого або ігнорується, або викликає прагнення до суперництва; людина керується бажанням переконати іншого не скільки у неправильності його точки зору, скільки у можливості існування інших позицій. Натомість, високий рівень децентрації характеризується здатністю глибоко зрозуміти іншого та за рахунок ідентифікації, вторинної оцінки ситуації, особистісної рефлексії, актуалізації особистісного настановлення подивитися на ситуацію «очима Іншого»; розумінням, прийняттям та аналізом позиції іншого; прогнозуванням динаміки змін; сприйняттям переживань іншого з поглибленим інтересом до його особистості, включаючи емоції іншого у власну систему норм, цінностей, смислів, ідеалів, особистісних установок та переконань; потребою у генерації ідей; відкритістю до пропозицій та ідей інших; активною творчою взаємодією з іншими [5].

Саме високий рівень децентрації андрагога забезпечує ефективне виконання ним своєї діяльності і, відповідно його розвиток, є перспективою подальших досліджень у даному напрямку.

Література:

1. Бодалев А. А. Психология общения. М. : Изд-во «Институт практической психологии», Воронеж: НПО «МОДЭК», 1996. – 256 с.
2. Орбан-Лембрик Л. Е. Соціальна психологія: посібник. К.: Академвидав, 2003. – С. 159–277.
3. Пасічник І. Д., Ткачук О. В. Рефлексія та децентрація як чинники ілюзії знання. Наукові записки Національного університету «Острозька академія». Серія «Психологія» : науковий журнал. Острог : Вид-во НаУОА, червень 2020. № 11. С. 101–106. DOI: 10.25264/2415-7384-2020-11-101-106.
4. Пашукова Т. И. Децентрация. Психология общения. Энциклопедический словарь ; под общ. ред. А. А. Бодалева. М.: Изд-во «Когито-Центр», 2011. С. 101–102.
5. Скороходько К. В. Децентрація як механізм міжособистісного пізнання. Практична психологія та соціальна робота. 2010. № 12. С. 18–20.

Бабушко С.Р.,
*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри туризму
Національного університету
фізичного виховання і спорту України*

ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД РОЗВИТКУ НАВИЧОК АКТИВНОГО ГРОМАДЯНСТВА ДОРΟΣЛИХ

У сьогоденних умовах загальносвітових політичних, економічних і соціокультурних процесів прагнення громадян кожної країни активно долучатися до життя суспільства є цілком закономірним. Нині таке прагнення стало своєрідним індикатором успішності розвитку демократичного суспільства. Зважаючи на це, перед освітою постає вагомe завдання – сформуванати громадянську ідентичність, здатність і готовність громадян до активної участі у житті суспільства, до установлення конструктивних відносин на засадах соціального партнерства.

Питання громадянського виховання дітей і молоді завжди перебувало в колі інтересів науковців, педагогів, учителів. Разом з тим, питання формування свідомого й

відповідального громадянства дорослих дотепер залишалося поза увагою науковців. Звернення саме до цієї категорії населення з метою формування рис відповідального й свідомого громадянина зумовлене зростанням ролі освіти дорослих у житті кожного суспільства, зокрема неформальної освіти.

Нині терміни «активне громадянство» та «відповідальне громадянство» часто вживають як синоніми. Проте у зарубіжному науковому дискурсі надають перевагу першому терміну, оскільки він передбачає «ініціативу громадян, що проявляється у соціальному, політичному та економічному вимірах» (Broad Research, 2017, с. 505). У вітчизняних наукових джерелах переважно вживається другий термін. Попри те, що цей термін дістався у спадок від «радянського минулого», коли від громадянина не очікувалося жодних ініціатив у житті суспільства, сьогодні концепт «відповідальне громадянство» набув розширення й включає в свою дефініцію активну життєву позицію громадянина, його свідому участь у громадському житті, внесення ініціатив та їх реалізацію.

Загалом, активне громадянство дорослих, як правило, розглядають у 3-х вимірах: соціальному, який спрямовано на розвиток соціальних компетентностей, соціального капіталу; політичному, який сприяє громадянській та політичній активності, участі у діяльності місцевих громад, усвідомленні своїх прав; економічному, який стосується зайнятості, зокрема розвиток навичок зайнятості, доступ до соціальних пільг (Broad Research, 2017, с. 505).

Вивчення досвіду європейських країн дає підстави стверджувати, що концепція активного громадянства широко використовується, однак у кожній країні все ж таки з дещо різним баченням. Іншими словами, значення терміну «активне громадянство» залежить від аспектів, які акцентуються. Наприклад, у Франції та Німеччині акцентується політична участь громадянина. Важливо, щоб громадяни брали активну участь у політичному житті країни, тобто підкреслюється політичний аспект активного громадянства. Натомість, у Великій Британії громадянська активність зосереджується на діяльності громади, через діяльність якої зростатиме й соціальна єдність, тобто акцентується соціальний аспект активного громадянства. У прибалтійських країнах простежуються інші тенденції – на перший план виходить економічна складова активного громадянства. Концепцію активного громадянства відображено у громадянських ініціативах та підприємстві.

Незважаючи на деякі відмінності у реалізації концепту активного громадянства у європейських країнах, їх розроблено в контексті Комюніке Європейської комісії від 2001 р. «Перетворення Європейського простору освіти упродовж життя на реальність». У цьому документі «активне громадянство» визначається як одна із 4-х взаємопов'язаних цілей стратегії освіти упродовж життя (European Commission, 2001).

Європейська програма освіти дорослих (2010) називає активне громадянство однією з основних причин, чому участь дорослих у формальній, неформальній та інформальній освіті невпинно зростає, одночасно із набуттям трудових навичок та особистісним розвитком.

Приклади успішних реалізованих ініціатив з розвитку активного громадянства дорослих в Євросоюзі – це програми Erasmus Plus з виховання активної громадянської позиції, а також програма «Європа для громадян», що має на меті сприяти зростанню розуміння громадянами ЄС його історії та різноманітності, покращення умов для громадян і демократична участь на рівні ЄС. Програми «Європа для громадян» включає дві складові:

- «Європейську пам'ять», програму, що підтримує проекти, мета яких з'ясувати причини виникнення тоталітарних режимів у сучасній Європі, та проекти, що стосуються інших визначальних моментів у новітній європейській історії

- «Демократичну участь і громадянськість», програму, що підтримує проекти, які дозволяють громадянам брати участь у демократичному житті ЄС, починаючи від місцевої демократії до надання громадянам можливості брати повноцінну участь у політиці ЄС.

Проаналізований досвід європейських країн свідчить, що розвиток активного громадянства дорослих відбувається безпосередньо чи опосередковано через низку освітніх програм для дорослих, які спрямовано на розвиток соціальних, політичних та економічних навичок, у різних видах освіти дорослих та навчання протягом усього життя.

Література:

Broad Research on Adult Education in the EU. (June, 2017). Deliverable 2.1. ed. by N. Kersh, H. Toiviainen. Retrieved from: <http://www.uta.fi/edu/en/transit/index/D2.1.Report.30.6.2017.pdf>

European Commission (2001). *Making a European area of lifelong learning areality*. Retrieved from: <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2001:0678:FIN:EN:PDF>

*Калюжна Т. Г.,
кандидат філософських наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник відділу андрагогіки
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*

ІННОВАЦІЙНІ ПІДХОДИ ДО ФОРМУВАННЯ ЛІДЕРСЬКИХ ЯКОСТЕЙ ДЕРЖАВНИХ СЛУЖБОВЦІВ І ПОСАДОВИХ ОСІБ ОРГАНІВ МІСЦЕВОГО САМОВРЯДУВАННЯ

Одним із ключових аспектів модернізації державного управління є формування нового покоління управлінських кадрів — лідерів, здатних працювати в умовах кардинальної модернізації українського суспільства.

Відповідно до Указу Президента України «Про Стратегію державної кадрової політики на 2012 — 2020 роки» метою державної кадрової політики є забезпечення всіх сфер життєдіяльності держави кваліфікованими кадрами, необхідними для реалізації національних інтересів у контексті розвитку України як демократичної, соціальної держави з розвинутою ринковою економікою. Однією із цілей Стратегії є підготовка та професійний розвиток керівних кадрів державної служби, здатних забезпечити ефективність державної політики в галузі державного управління й лідерства у проведенні адміністративної та економічної реформ [7].

Лідерство – це тип управлінської взаємодії, який ґрунтується на ефективному для даної ситуації поєднанні різних джерел влади і спрямований на спонукання людей до досягнення загальних цілей. Лідер – особа, що має загальне визнання групи, до якої прислухаються і яка здатна вести за собою людей. Вплив лідера на оточуючих має, як правило, два джерела: особистий авторитет та харизматичні властивості [3].

В основних сучасних концепціях лідерства чітко виокремлені головні лідерські якості державного службовця: «Організації, що навчаються», Пітер Сенге, американський вчений – лідер-керівник дбає про розвиток підлеглих; «Лідерство служіння», Роберт Грінліф – лідер-керівник ставить інтереси спільноти вище своїх; «Суперлідерство», С. Манцт, Г. Сімс – керівник-лідер створює умови для перетворення підлеглих на лідерів [4].

Отже, при розробленні дидактичних стратегій навчальних програм/семінарів-тренінгів з лідерства для державних службовців і посадових осіб органів місцевого самоврядування вважаємо доцільним використання даних сучасних концепцій.

Сучасним центром підготовки лідерів в Україні є Українська школа урядування (УШУ). Відповідно до Концепції Української школи урядування прийнятої Національним агентством з питань державної служби 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 за визначеними напрямками [2].

Сьогодні ми з упевненістю можемо говорити про Електронне навчання, яке поклато початок смарт-навчанню (Smart-education). Знання стають широко доступні. За допомогою інтерактивних технологій державний службовець взаємодіє із програмною системою, обирає та аналізує ту інформацію, яка йому потрібна. Смарт-навчання включає навчальні інтегровані курси, які містять мультимедійні фрагменти, зовнішні електронні ресурси. Добре себе зарекомендували також такі сучасні інноваційні методи формування лідерських якостей державних службовців і посадових осіб органів місцевого самоврядування як: фокус-групи (спільна дискусія з кваліфікованим тренером та експертами дає глибше розуміння досліджуваного питання, виникнення нових ідей); інтерв'ю перед камерою (дає змогу вдосконалити вміння давати інтерв'ю); рольові ігри (відтворення ситуації із реалій життя державної служби, вирішення проблеми); спільні дискусії (конструктивне вирішення неоднозначних проблем, компромісні рішення); міні-лекції [3].

Суттєву роль у формуванні лідерських якостей державних службовців і посадових осіб органів місцевого самоврядування відіграють нестандартні заняття, що викликають зацікавлення в усіх слухачів, сприяють інтелектуальному розвитку й моральному вихованню. Нестандартні заняття стимулюють пізнавальну самостійність, творчу активність і ініціативу слухача. До таких занять, зокрема, відносимо заняття-змагання (вікторини, конкурси, семінари-аукціони, практичні заняття типу КВК і брейн-ринги; заняття огляду знань (практикуми-заліки, консультації, заняття взаємного навчання); заняття комунікативної спрямованості (практикуми-диспути, конференції, телелекції); лекції-подорожі; лекції-візуалізації; лекції вдвох; лекції із запланованими помилками [3].

Також цікавий метод формування лідерських якостей державних і посадових осіб органів місцевого самоврядування Е-наставництво. Е-наставництво має кілька різних назв: telementoring, cybermentoring, «віртуальне наставництво» та «онлайн-наставництво».

Яскравий приклад передачі знань у віртуальному середовищі між групами, галузевими експертами та керівниками по всій країні і навіть світу є електронна платформа «Інновації та кращі практики місцевого самоврядування». Представники органів місцевого самоврядування, виконавчої влади, громади за допомогою веб-інструментів та електронних засобів комунікації діляться досвідом, навчаються, вивчають і поширюють кращі практики місцевого самоврядування. Е-платформа об'єднує інтелектуальні зусилля та створює умови для взаємодії учасників та формування лідерських якостей державних службовців і посадових осіб органів місцевого самоврядування [6].

Отже, інноваційні підходи формування лідерських якостей державних службовців і посадових осіб органів місцевого самоврядування у системі підвищення кваліфікації, підготовки та перепідготовки, активуючи навчально-пізнавальну діяльність слухачів, ефективно поєднуючись з традиційними, загальними дидактичними методами доповнюють та урізноманітнюють їх, сприяючи формуванню таких лідерських якостей як гнучкість мислення, адаптованість до будь-яких ситуацій, ініціативність, самостійність в ухваленні рішень, вміння працювати в колективі і команді, творчий підхід до розв'язання проблем практичної діяльності [6].

Сучасні виклики змінюють вимоги до кваліфікації державних службовців і посадових осіб органів місцевого самоврядування. Тепер, окрім професійних та особистісних якостей, державний службовець повинен бути лідером, критично мислити, уміти працювати в кризових ситуаціях, бути стресостійким та співчутливим, а інноваційні підходи, форми і методи формування лідерських якостей державних службовців і посадових осіб органів місцевого самоврядування повинні ґрунтуватися на сучасних концепціях лідерства.

Література:

1. Деякі питання Всеукраїнського центру підвищення кваліфікації державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування: наказ НАДС від 21 лютого 2019 р. № 29-19. URL: <https://nads.gov.ua/npas/deyaki-pitannya-vseukrayinskogo-centru-pidvishchennya-kvalifikaciyi-derzhavnih-sluzhbovciv-i-posadovih-osib-miscevogo-samovryaduvannya>
2. Концепція Української школи урядування прийнята Національним агентством з питань державної служби 17 вересня 2019 р. URL: <https://nads.gov.ua/>
3. Лопушинський І. (2015). Формування лідерських якостей посадових осіб місцевого самоврядування засобами інноваційних технологій. Викладання лідерства для посадових осіб та представників місцевого самоврядування: сутність, виклики, перспективи: матеріали Всеукраїнського круглого столу (Київ, 15 квітня 2015 року). Харків. Фактор. С.73-75
4. Нестуля О. (2016). Основи лідерства. Наукові концепції (середина ХХ – початок ХХІ ст.). Полтава. ПУЕТ. – 375 с.
5. Положення про конкурс «Кращі практики впровадження освітніх інновацій у системі професійного навчання державних службовців, голів місцевих державних адміністрацій, їх перших заступників та заступників, посадових осіб місцевого самоврядування та депутатів місцевих рад». НАДС наказ від 27 березня 2020 року. URL: <https://nads.gov.ua/npas/prozatverdzhennya-rezultaiv-konkursu-krashchi-praktiki-vprovadzhennya-osvitnih-innovacij-u-sistemi-profesijnogo-navchannya-derzhavnih-sluzhbovciv-goliv-miscevih-derzhavnih-administracij-yih>
6. Процак К., Матвій І. (2018). Інноваційні підходи до розвитку компетенцій публічних службовців. Національний університет “Львівська політехніка. URL: <https://www.vlp.com.ua/node/19184>
7. Указ Президента України «Про Стратегію державної кадрової політики на 2012 – 2020 роки» URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/45/2012#Text>

Василенко О.В.,

*кандидат педагогічних наук, доцент,
професор кафедри правничої лінгвістики
Національної академії внутрішніх справ України*

ГОТОВНІСТЬ ФАХІВЦІВ ДО ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ КАР'ЄРИ В УМОВАХ ІНФОРМАЦІЙНОГО СУСПІЛЬСТВА

Динаміка структурних змін, що відбуваються нині в економіці та на ринку праці, така значна, що від сучасних фахівців вимагається володіння не лише професійними компетентностями, а й знаннями й уміннями, що забезпечують функціонування суб'єкта в інформаційному світі, його ефективну діяльність в житті суспільства і для власного розвитку, здатність людини взаємодіяти зі зовнішнім середовищем і максимально швидко адаптуватися.

Як доводять останні дослідження в сфері служби зайнятості України та інших країн, для розвитку світового ринку праці характерні певні тенденції, що визначатимуть специфіку формування професійної кар'єри фахівця будь-якої галузі в мінливому світі. У сучасному суспільстві вартість всесвітнього експорту інформаційно-

комунікаційних послуг швидко зростає і стає важливим сектором росту та прибутку економіки. В результаті, праця стає більш складною та різноманітною, а навчання – її невід’ємним елементом; знання не лише виконують функцію підготовки до праці, а й перетворюються на постійний компонент трудового процесу. Також під впливом глобалізації та розвитку технологій з’являються нові гнучкі форми зайнятості, такі як домашня та віртуальна зайнятість, отже, від працівника вимагають мобільності, здатності адаптуватись до різких змін умов життя, професій та культурного середовища. Форми зайнятості все більш урізноманітнюються, а стабільність зменшується : багато людей працюють неповний робочий день, мають власну справу або зайняті в сімейному бізнесі, працюють дистанційно [2].

У майбутньому такі тенденції лише поширюватимуться, тож вміння управляти своєю кар’єрою, готовність до постійного саморозвитку та оновлення знань є необхідними вимогами для здатності до успішної самореалізації та працевлаштування в умовах швидких змін. Перевагу при цьому буде мати той, хто готовий та вміє вчитись новому та адаптуватись до постійних змін та нових викликів. Саме на вирішення таких завдань має бути спрямований навчально-виховний процес в системі освіти в Україні.

Дослідники зазначають, що хоча люди проводять чимало років в школі та університеті, здобуваючи професійні знання і навички, проте, щоб досягти успіхів у професійному зростанні і кар’єрі, людина має присвятити не менше, чи навіть, більше років, щоб оволодіти необхідними для професійного розвитку навичками комунікації, спілкування, командної роботи тощо [3].

Радою Європи було визначено певний комплекс ключових компетентностей, які забезпечують готовність фахівців до успішного професійного розвитку в умовах ринку праці сучасного інформаційного суспільства, професійної адаптації та самореалізації, такі як :

- соціально-політична компетентність, або готовність до вирішення проблем; при цьому йдеться не стільки про реальну ефективність рішень, що приймаються, скільки про психологічну готовність брати на себе відповідальність за самостійно прийняті рішення;

- інформаційна компетентність, тобто сукупність готовності і потреби працювати з сучасними джерелами інформації в професійній і побутовій сфері;

- комунікативна компетентність як сукупність трьох складників: мовна, мовленнєва та соціокультурна. Комунікативна компетентність життєво потрібна для успішного професійного функціонування і кар’єрного росту практично у будь-якій галузі;

- соціокультурна компетентність як готовність та здатність жити і взаємодіяти в сучасному полікультурному світі [1].

Отже, сучасному фахівцю недостатньо володіти лише професійними знаннями й навичками, а професійні компетентності мають поєднуватись із різними суспільно необхідними знаннями і навичками, які дозволяють людині свідомо брати участь у соціальних процесах, наприклад:

- здатність використовувати універсальні методи діяльності з метою вирішення проблем соціальної адаптації на основі застосування правил, норм щодо конкретної ситуації;

- рівень освіченості, що характеризує здатність майбутнього фахівця вирішувати стандартні життєві та професійні завдання у різних сферах діяльності на підставі переважно прикладних знань;

- здатність людини вступати у відносини із зовнішнім середовищем і швидко адаптуватись і функціонувати в ньому.

Зазначимо, що перед сучасними закладами освіти відкриваються широкі можливості для формування вищезазначених умінь та навичок завдяки використанню

інноваційних технологій, новітніх методів і засобів навчання, таких як інформаційно-комунікаційні технології, інтерактивні методики навчання, тренінгові та фасилітовані технології [3].

Таким чином, система освіти покликана створити сприятливі можливості для формування готовності фахівців до успішної реалізації їх професійної діяльності впродовж всього життя, постійного саморозвитку та професійного вдосконалення. В умовах сучасного інформаційного суспільства та ринку праці це означає навчання фахівця не лише професійно значущих вмінь і компетентностей, а й соціально важливих умінь та навичок, які дозволять йому успішно будувати професійну кар'єру, налагоджувати стосунки з роботодавцем і колективом.

Література:

1. Бугаєвська Г.В. Функціональна грамотність студентів вищих закладів освіти як психолого-педагогічна проблема. *Вісник ЛНУ імені Тараса Шевченка*. 2012. № 22 (257). Ч. VII. С. 73-79
2. Сучасний ринок праці. URL: <http://www.mycareer.org.ua/market-navigator> (дата звернення: 12.07.2019)
3. Training Manual for Facilitators: Using Soft Skills in Non-Formal Education. India-Germany: PRIA and DVV International. 2016. 87 p.

*Піддячий В.М.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий
співробітник відділу андрагогіки
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*

ФОРМУВАННЯ ГРОМАДЯНСЬКОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ У КОНТЕКСТІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Громадянська освіта майбутніх педагогів спрямована на формування громадянської компетентності і є складовою освіти дорослих. Нормативно-правове забезпечення щодо організації та вимог до формування громадянської компетентності майбутніх педагогів відображене на трьох рівнях: державному (Конституція України, Закони України «Про освіту», «Про вищу освіту», Укази Президента України «Про затвердження національної стратегії сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні на 2016 - 2020 роки», «Про Національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року», рішення колегії Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Концепції національного виховання студентської молоді», Національна доктрина розвитку освіти України у XXI столітті), локальному (Статут закладу вищої освіти (ЗВО), положення ЗВО «Про студентське самоврядування у ЗВО», положення ЗВО «Про наукове товариство студентів, аспірантів, докторантів і молодих вчених») та міжнародному (Угода про асоціацію України з ЄС та Хартія Ради Європи з освіти для демократичного громадянства й освіти з прав людини). Воно передбачає: 1) створення умов для розвитку громадянського суспільства та різноманітних форм демократії участі; 2) налагодження партнерської взаємодії громадськості з органами державної влади та місцевого самоврядування; 3) надання додаткових можливостей для захисту прав і свобод; 4) використання різноманітних форм демократії участі, громадської ініціативи та самоорганізації для задоволення суспільних інтересів.

У зазначених нормативно-правових документах визнається: 1) необхідність розвитку співпраці з організаціями громадянського суспільства держав Європейського Союзу; 2) важливість участі громадянського суспільства у просуванні: а) реформ; б) європейської інтеграції; в) електронного урядування; г) волонтерської допомоги

Збройним Силам України, іншим військовим формуванням, правоохоронним органам, органам державної влади на період дії особливого періоду; г) надання допомоги внутрішньо переміщеним особам тощо [6].

Актуальність формування громадянської компетентності майбутніх педагогів обумовлена: 1) необхідністю підвищення рівня готовності педагогів до навчання і виховання молодого покоління свідомих громадян від якого залежатиме майбутнє суспільства [2, с. 156–165]; 2) важливістю «забезпечення єдності соціального і природного, загального й індивідуального, прав і обов'язків, регламентації і творчості, знань і практики» [4, с. 108]; 3) тенденціями: а) активного розвитку демократії; б) підготовки громадян до прийняття участі в управлінні суспільно-політичними процесами; в) підвищення рівня прагнень до грамотного, активного, відповідального і ефективного виконання громадянських прав та обов'язків.

Громадянську компетентність майбутніх педагогів розглядаємо як динамічну комбінацію знань, вмінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, яка дозволяє усвідомлено, відповідально й ефективно реалізовувати громадянські обов'язки та права у суспільно-політичній та навчальній діяльності, користуватися свободами, займати активну громадянську позицію, бути патріотом своєї держави, шанобливо ставитися до народів і культур інших країн [1, с. 78].

Формування громадянської компетентності майбутніх педагогів здійснюється впродовж формальної, неформальної та інформальної освіти і має ґрунтується на «загальнолюдських цінностях і принципах, полікультурності, науковості, інтегративності, системності, єдності навчання і виховання, на засадах гуманізму, громадянської свідомості і демократії, поваги до родини, суспільства, держави, людства» [5]. В межах формальної освіти, впродовж опанування професії у вищому закладі освіти, майбутні педагоги вивчають дисципліни правознавчого, соціально-економічного, історичного та культурологічного характеру. В межах неформальної освіти, вони за бажанням спроможні обирати тренінги і спецкурси з проблем, які для них є важливими. На рівні інформальної освіти майбутні педагоги можуть у вільний час займатися самоосвітою [3, с. 140–146] з питань, що стосуються їхнього життя у суспільстві.

Література:

1. Піддячий В. М. (2017). Сутність і зміст громадянської компетентності майбутнього педагога. Молодь і ринок, 7 (150), 76–82. С.78 URL: <https://lib.iitta.gov.ua/709205/>
2. Піддячий В. М. (2013). Професійні параметри майбутнього вчителя. Наукові записки. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. СХІІІ (113), 156–165. URL: lib.iitta.gov.ua/8963/1/5.pdf
3. Піддячий В. М. (2013). Професійні самоосвіта та самовиховання майбутнього вчителя. Наукові записки. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова. Вип. СХІІ (112), 140–146. URL: lib.iitta.gov.ua/11406/1/7.pdf
4. Піддячий М. І. (2019). Соціально-професійний розвиток: компетентності старшокласників та студентів. Розвиток сучасної освіти і науки: результати, проблеми, перспективи. Том VII: Ідентичність і свобода в освіті та науці. Конін – Ужгород – Бельсько-Бяла – Київ: Посвіт, URL: lib.iitta.gov.ua/718203/1/Піддячий%20М.І._Тези_27.11.2019.pdf
5. Піддячий М. І. (2010). Теоретико-методичні засади підготовки старшокласників до професійної діяльності в умовах профільного навчання. (Дис. ...д-ра пед. наук). Ін-т педагогіки НАПН України. Київ. URL: https://lib.iitta.gov.ua/717244/1/Піддячий%20М.І._ДисДоктор_Довідки_Відзиви_2010.pdf
6. Указ Президента України «Про сприяння розвитку громадянського суспільства в Україні». (2016). URL: <https://www.president.gov.ua/documents/682016-19805>

*Котирло Т.В.,
старший науковий співробітник відділу андрагогіки
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*

ПАРТНЕРСТВО У СФЕРІ ПЕДАГОГІЗАЦІЇ БАТЬКІВ І ЧЛЕНІВ РОДИН УЧНІВ ЗАКЛАДІВ ЗАГАЛЬНОЇ СЕРЕДНЬОЇ ОСВІТИ

Соціальні та економічні зміни, які постійно відбуваються в Україні, вимагають від суспільства нових підходів до виховання дітей. У Законі України «Про освіту» зазначено, що виховання в сім'ї є першоосновою розвитку дитини як особистості, і, що на кожного з батьків покладається відповідальність за виховання, навчання і розвиток дитини.

Останнім часом все частіше постає питання про становлення й розвиток партнерських відносин між родинами, закладами формальної і неформальної освіти, іншими установами, організаціями, громадами тощо з метою узгодження виховних впливів на дітей, плекання сімейних цінностей, сприяння педагогізації батьків і членів родин, розвитку громадянського суспільства.

Основними характеристиками партнерства слід вважати такі: добровільна основа; взаємне визнання інтересів сторін (партнерів) як важливих і правомірних; взаємовідповідальність сторін за виконання (і невиконання) узгоджених рішень; взаємозалежність; паритетність на всіх стадіях партнерських відносин, в тому числі й при прийнятті рішень; чітке визначення і розподіл зобов'язань; спільна діяльність; пошук і знаходження компромісу при вирішенні суперечливих і конфліктних питань, що спрямоване на досягнення головної мети партнерства – досягнення згоди (Коханова, 2010).

Водночас сьогодні українська сім'я переживає значні труднощі в реалізації свого виховного потенціалу. Реальна ситуація свідчить про те, що спостерігається тенденція до погіршення якості сімейного виховання. Відбулися глибинні деформації в психології людей, що стали наслідком недостатнього материнського та батьківського тепла, атмосфери щастя. Соціально-політичні процеси, що розпочалися в українському суспільстві на початку 90-х рр. ХХ ст., спричинили певні (проте не завжди позитивні) зміни в освітній галузі, зокрема, спостерігалось самоусунення педагогічних колективів середніх навчальних закладів від просвіти батьківської громадськості в питаннях виховання дітей і молоді (Устинова, 2015).

Видатний науковець Галина Лактіонова акцентувала увагу на важливості значення партнерства закладів освіти з родиною «як особливого виду соціального партнерства». Вона зазначала, що реформування освіти передбачає «перезавантаження» системи із упровадженням нових за характером і змістом відносин з родинами учнів і вихованців.

Для побудови ефективної взаємодії вагоме значення має дотримання позиції рівноправності. Об'єднання зусиль учителя та сім'ї школяра можливе за взаємного визнання ними рівноправності. Зацікавленість учителя в долі учня, його доброзичливий тон, прагнення побачити в батьках партнера допомагають знайти з ними спільну мову. Спільна турбота про розвиток, виховання, навчання дитини, його самопочуття, стан душі і тіла – основна умова взаємодії з сім'єю (Резніченко, 2018).

Спільна робота школи і родини ґрунтується на принципах гуманістичної педагогіки: принцип пріоритетності підкреслює величезне значення сім'ї у фізичному й духовному становленні особистості й суспільства; принцип громадянськості ґрунтується на усвідомленні педагогами і батьками місця кожної сім'ї у суспільно-державній системі; принцип демократизму означає встановлення партнерських

взаємин між школою і сім'єю у вихованні дітей; принцип гуманізації взаємин педагогів і батьків (Гриджук, 2017).

Зміст співпраці навчального закладу з батьками має три основні напрями – психолого-педагогічна освіта батьків, залучення батьків до навчально-виховного процесу і участі в управлінні школою.

Однією з ефективних форм взаємодії та партнерства є тренінгові заняття, під час яких відбувається навчання батьків. Така форма взаємодії розкриває здатність батьків до пошуку нових знань, рефлексії набуття нового досвіду.

Тренінгова форма навчання базується на методиці участі. Це означає, що всі батьки є активними учасниками процесу навчання, тому можуть ділитися й обмінятися між собою інформацією, знаннями і проблемами, а також разом віднайти оптимальне рішення. Мета тренінгових занять полягає у формуванні у батьків особистісних новоутворень, покликаних забезпечити належну реалізацію виховної функції як важливого чинника соціального розвитку дітей та учнівської молоді (Резніченко, 2018).

Тож, підводячи підсумок, робимо висновок про те, що саме у співпраці із закладами дошкільної, загальної середньої освіти, батьки можуть отримати знання і набути вміння, які допоможуть їм у формуванні сприятливого сімейного мікроклімату та вихованні дітей, а також у розумінні сутності усвідомленого батьківства.

Література:

Коханова, О.П. (2010). Дослідження специфіки партнерської взаємодії в процесі фахового навчання майбутніх учителів. *Проблеми сучасної психології*. Випуск 10. 336-345

Устинова Н.В. (2015). Взаємодія школи та сім'ї у вихованні дітей і молоді в сучасних умовах реформування освіти в Україні. *Педагогіка формування творчої особистості у вищій і загальноосвітній школах*. Вип. 40. 442-451. Режим доступу: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Pfto_2015_40_62

Гриджук Н.О. (2017). Взаємодія школи і сім'ї як важлива складова формування особистості. Режим доступу: <https://www.cuspu.edu.ua/ua/konferentsii-2016-2017-n-r/vseukrainska-naukovo-praktychna-internet-konferentsiia-psykholohichni-umovy-standovlennia-osobystosti-u-suchasnomu-suspilstvi/prohrama/6225-vzayemodiya-shkoly-i-simy-i-yak-vazhlyva-skladova-formuvannya-osobystosti>

Резніченко, І.Г. (2018). Педагогічне партнерство сім'ї і школи в умовах НУШ. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. Випуск 59. Режим доступу: <http://psh.udpu.edu.ua/article/view/162357/161313>

Гоцуляк К.І.,
кандидат педагогічних наук, викладач
Івано-Франківського фахового коледжу
ДВНЗ «Прикарпатський національний
університет імені Василя Стефаника»

ДИФЕРЕНЦІАЦІЯ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

Навчання в умовах карантину – неочікуваний виклик для вчителів та учнів, який засвідчить, наскільки вони володіють важливими навичками XXI століття, які на сьогодні потрібно застосовувати в режимі дистанційного навчання.

Одним з видів інновацій в організації професійної освіти є введення дистанційного навчання з диференційованим підходом. На відміну від заочного навчання дистанційне навчання дає можливість вчитися, перебуваючи на будь-якій відстані від навчального закладу. Ідея дистанційного навчання полягає в тому, що

взаємодія викладача й студента відбувається у віртуальному просторі: обоє вони перебувають за своїми комп'ютерами й спілкуються за допомогою Інтернету [1; 2].

Сучасне дистанційне навчання будується на використанні основних елементів: середовища передачі інформації (пошта, телебачення, радіо, інформаційні комунікаційні мережі); методів, залежних від технічного середовища обміну інформацією. Переваги дистанційного навчання: гнучкість – можливість викладення матеріалу курсу з урахуванням підготовки, здібностей студентів; актуальність – можливість упровадження новітніх педагогічних, психологічних, методичних розробок; зручність – можливість навчання у зручний час, у певному місці, здобуття освіти без відриву від основної роботи; економічна ефективність – метод навчання дешевший, ніж традиційні, завдяки ефективному використанню навчальних приміщень; інтерактивність – активне спілкування між студентами групи і викладачем, що значно посилює мотивацію до навчання, поліпшує засвоєння матеріалу; більші можливості контролю якості навчання, які передбачають проведення дискусій, чатів, використання самоконтролю, відсутність психологічних бар'єрів; відсутність географічних кордонів для здобуття освіти [5].

Різні курси можна вивчати в різних навчальних закладах світу. Під час дистанційного навчання використовуються наступні основні елементи: дистанційні курси; веб-сторінки й сайти; електронна пошта; форуми й блоги; чат і ICQ; теле- і відеоконференції; віртуальні класні кімнати; та інше. Карантин – це не причина припиняти навчальний процес. Українським педагогам рекомендували перейти на формат онлайн-навчання.

Я хочу більш детально зупинитись на сервіс, яким я користувалась під час проведення занять. Zoom – це сервіс для організації онлайн-конференцій та відеозв'язку. Тут можна організувати конференції та веб-семінари для різної кількості користувачів і спікерів (залежить від тарифного плану). Що можна робити: організувати спільні чати для переписки і обміну матеріалами; проводити онлайн-конференції з відео високої якості і запрошувати до 100 учасників; записувати як свої звернення, так і спільні розмови; під час конференцій та семінарів можна демонструвати матеріали на робочому столі свого ПК, смартфона чи планшета; можна проводити необмежену кількість конференцій, та в безкоштовній версії кожна з них може тривати не довше 40 хвилин; конференції можна планувати і заздалегідь запрошувати учасників. Сервіс однаково добре працює як на ПК, так і на смартфоні.

Також потрібно застосовувати диференційований підхід. Думку про необхідність диференційованого підходу до навчальної діяльності не раз висловлював у своїх працях В. О. Сухомлинський, (хоча термін «диференційоване навчання» не використовував): «До кожного учня треба підійти, побачити його труднощі, кожному необхідно дати тільки для нього призначене завдання» [3, 92].

Загалом погляди дослідників зводяться до необхідності диференціації освітнього середовища, найперше – стандартизованого курикулуму, що містить обсяг навчального матеріалу, який мають опанувати здобувачі. У стандартизованому курикулумі виділяють три взаємопов'язані складові: зміст – перелік знань, умінь і навичок конкретної навчальної дисципліни; успішність – рівні володіння навчальним матеріалом; організація навчального процесу – комплекс матеріалів, методів, прийомів і форм роботи та організаційних заходів необхідних для успішного навчання [4, 56].

Література:

1. Гриневиц Л., Ільч Л, Морзе Н та ін. Організація освітнього процесу в школах України в умовах карантину: аналітична записка. Київ: Київський університет імені Бориса Грінченка, 2020. 76 с. URL : <https://www.irf.ua/wp-content/uploads/2020/09/organizacija-osvitnogo-procesu-v-shkolah-ukrayiny-v-umovah-karantynu-2020.pdf>

2. Кухаренко В. М., Березенська С. М., Бугайчук К. Л. та ін. Теорія та практика змішаного навчання : монографія. Харків: «Міськдрук», НТУ «ХПІ», 2016. 284 с.
3. Лимонова Н. Інтенсифікація навчального процесу, або Що вам потрібно знати про змішане навчання. URL : <https://osvitanova.com.ua/posts/3176-intensyfikatsiia-navchalnoho-protsesu-abo-shcho-vam-potribno-znaty-pro-zmishane-navchannia?fbclid=IwAR3YFuMLuDDYNs1AZYGtKX0pmX6hHg-xdo0yS2JYqYNBuMZYtrvpaggdKgHE>
4. Савченко О. Я. Дидактика початкової школи: підруч. для студ. пед. фак. [текст] / О. Я. Савченко. – К. : Генеза, 2002. – 368 с.
5. Сак Т. В. «Диференційований підхід до навчання учнів з особливими освітніми потребами» [Електронний ресурс] / Т. В. Сак // Науковий часопис. Корекційна педагогіка . – 2014. – Режим доступу до статті: <http://enpuir.npu.edu.ua/bitstream/123456789/7718/1/Sak.pdf>

Матвеева Н. О.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри педагогіки
початкової освіти ДВНЗ «Прикарпатський
національний університет імені Василя Стефаника»

ЗНАЧЕННЯ ПЕРЕДОВОГО ПЕДАГОГІЧНОГО ДОСВІДУ У НЕПЕРЕРВНІЙ ОСВІТІ ВЧИТЕЛЯ

На сьогодні виникла нагальна потреба в ефективній організації неперервної професійної освіти педагогів. Використання досвіду розвинутих європейських держав, розбудова Нової Української Школи, оновлений зміст освіти у цілому (освоєння навчальних програм, апробація підручників, створення авторських програм тощо) поставили учителів на шлях творчої, дослідницької роботи. Час та умови, у яких працюють сучасні учителі, передбачають здійснення вибору ними наукових ідей, пошук шляхів подолання можливих труднощів; вивчення, узагальнення та використання передового педагогічного досвіду; систематичне оновлення знань. У такий спосіб учитель набуває додаткових мотивів розвитку, приймає активну участь у різних видах діяльності, розвиває свій потенціал.

Професійний розвиток педагога та його творче самовиявлення потребують широкого поєднання традиційних та новітніх форм науково-методичної роботи; опрацювання педагогічних технологій на основі використання новітніх знань та досягнень психології та педагогіки; співпраці з іншими колегами та установами. У процесі становлення та розвитку педагога, формування його педагогічного іміджу, відбувається вивчення кращого досвіду шкільної практики, виявлення розробок, а також вивчення нових форм практичної діяльності (зокрема дистанційного навчання). Важливо, передовий педагогічний досвід спрямований на розв'язання актуальних проблем навчально-виховного процесу освітнього закладу у цілому та вчителів зокрема.

Під поняттям «педагогічний досвід» розуміють сукупність знань, умінь і навичок, здобутих у процесі практичної навчально-виховної роботи. На важливу роль педагогічного досвіду вказували А. Макаренко, В. Сухомлинський, К. Ушинський та сучасні науковці (А. Кузьмінський, В. Руссол, О. Сухомлинська, М. Щербань та інші). На творчий підхід щодо використання педагогічного досвіду вказував відомий педагог минулого В. Сухомлинський: «Досвід уявляється мені садом квітучих троянд. Ось нам треба пересадити цей квітучий кущ із саду на своє поле. Що для цього треба зробити? Насамперед вивчити ґрунт свого поля, додати те, чого в ньому не вистачає. Підготувати цей ґрунт, потім уже пересаджувати....» [1, с.327].

Цікавим, на наш погляд, є виокремлення К. Ушинським так званої педагогічної досвідченості, тобто фактів навчання та виховання, пережитих учителем, які своєю

чергою «повинні вплинути на розум вихователя, класифікуватися у ньому, ...узагальнюватися, стати думкою...» [2, с.44]. Як засвідчує аналіз поняття, педагогічний досвід – багатоякісне явище, що має відповідні зовнішні та внутрішні ознаки (тема, обсяг, характеристика за кількістю авторів досвіду та ін.). Зокрема, розмежовують так званий комплексний та локальний досвід. Комплексний досвід охоплює значну кількість питань роботи вчителя чи педагогічного колективу у цілому (система роботи вчителя, колективу, рай(міськ) методкабінету, система діяльності педколективу навчального закладу з певного напрямку виховання). Локальний досвід відображає одне або декілька питань (досвід вчительки Логачевської С.М. із проблем диференціації навчання в початковій школі). Загальновідомо й те, що за кількістю авторів педагогічний досвід може бути індивідуальним і колективним. Авторами колективного досвіду можуть бути методичне об'єднання вчителів, педагоги школи тощо.

Передовий педагогічний досвід постає як ідеалізація реального педагогічного процесу завдяки абстрагуванню від неістотних елементів і конкретних умов педагогічної діяльності й виокремлення в ньому провідної педагогічної ідеї чи методичної системи, які зумовлюють високу ефективність навчально-виховної роботи. Загалом, як показує практика, педагогічний досвід слугує збагаченню практики навчання й виховання, розвитку педагогічної думки. У формуванні та поширенні передового педагогічного досвіду особливе значення має позиція вчителя, прагнення до творчої праці.

Основними методами упровадження передового педагогічного досвіду є бесіди, розповіді, перегляд діа- та кінофільмів, відеозаписів уроків, плакатів, буклетів, опрацювання статей тощо. Відтак сьогодні передовий педагогічний досвід ми вивчаємо й за допомогою відвідування онлайн-вебінарів, семінарів, конференцій, «круглих столів» тощо. У такий спосіб учителі знайомляться з новими формами, методами, методиками практичної діяльності, розширюють власні знання про професійні можливості в нових умовах (під час карантинних обмежень) тощо. Натомість для підвищення якості праці учителів, розвитку їх творчого потенціалу та професійних якостей передовий педагогічний досвід слід поєднувати з досягненнями педагогічної та психологічної наук, новітніх ідей та технологій.

Упровадження нових досягнень можливе як для одного учителя, так і цілого педагогічного колективу, що своєю чергою має велике значення у формуванні індивідуального стилю діяльності, авторитету педагога та іміджу усього навчально-виховного закладу. Це дозволяє стверджувати, що передовий педагогічний досвід – постійне, невичерпне джерело удосконалення навчально-виховного процесу освітнього закладу у цілому та можливість щодо професійного зростання кожного педагога.

Література:

1. Сухомлинський В.О. Вибрані твори у 5-ти т. К.: Рад. Школа, 1977. Т. 3. 670 с.
2. Ушинский К.Д. О пользе педагогической литературы//Избр. пед. произв. М., 1965. 345 с.
3. Щербак О.І. Неперервна професійно-педагогічна освіта: стан та перспективи//Педагогічні і психологічні науки в Україні. Т. 5: Неперервна професійна освіта: теорія і практика. К., 2007. 119 с.

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ДОСЛІДЖЕННЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПЕРСОНАЛІЇ (НА ПРИКЛАДІ С. У. ГОНЧАРЕНКА)

У галузі історії педагогіки окремим напрямом досліджень є персоналістичний, який висвітлює постать педагога, його творчий доробок, внесок у розвиток теорії і практики педагогічної науки. До таких видатних постатей належить відомий український вчений Семен Устимович Гончаренко (1928-2013) – академік, доктор педагогічних наук, професор, відомий фізик-методист. Звернення до його творчої спадщини спричинене, по-перше, необхідністю осмислення величі й самотності цієї постаті; по-друге, важливістю його наукових ідей для розвитку вітчизняної педагогічної думки; по-третє, наявністю зв'язків між практичною діяльністю та теоретичними ідеями вченого й актуальними проблемами сьогодення.

Метою нашого дослідження є визначення теоретико-методологічних основ вивчення педагогічних ідей та наукової діяльності Семена Устимовича Гончаренка. Зазначимо, що методологія історико-педагогічних досліджень загалом і персоналістичних зокрема на сьогодні достатньо розроблена провідними вітчизняними дослідниками. Персоналістичний напрям вимагає від дослідника добору відповідного методологічного інструментарію – наукових методів, підходів та принципів дослідження.

Дослідницьким орієнтиром виступили загальнонаукові принципи пізнання: науковості; об'єктивності, що потребує врахування всіх факторів, які характеризують постать С.У. Гончаренка: біографічні факти, сукупність педагогічних ідей, наукову діяльність у контексті історичної епохи; єдності теорії та практики; історизму; системності; багатофакторності; синтезу історичного та логічного; конкретності, що вказує на суттєві сторони й закономірності об'єктивних процесів і конкретні підходи до їх оцінки; принцип розвитку, що полягає у висвітленні наукової біографії, яка складається з характеристики основних етапів життєвого шляху з відображенням епохи, у якій жив Семен Устимович Гончаренко, характеристики середовища, його оточення, що вплинули на процес становлення і розвитку педагогічних поглядів; принцип закономірності, що характеризує комплекс явищ і процесів та взаємозв'язки між ними; міждисциплінарності; академічної добротності.

Наголосимо, що для об'єктивного й неупередженого дослідження персоналії С.У. Гончаренка, необхідно використовувати методологічні підходи, що доповнюють один одного та застосовуються частково чи повністю. Використання у дослідженні хронологічного підходу дає змогу простежити й обґрунтувати періодизацію життєвого й науково-педагогічного шляху Семена Устимовича, послідовність розвитку педагогічних ідей вченого на різних історичних етапах. Одним з основних підходів, який використовувався нами у процесі вивчення педагогічної спадщини С.У. Гончаренка, був біографічний підхід. Він передбачав висвітлення основних етапів життєвого шляху педагога; аналіз епохи, у яку він жив і творив; характеристику соціального середовища, у якому відбувався процес становлення особистості. З метою розкриття значення суб'єктивного досвіду як основної характеристики сутності особистості Семена Устимовича використано феноменологічний підхід, однією з ознак якого О.В. Сухомлинська (2003, с.15) вважає відмову від будь-яких ідеалізацій, упередженості та заданості. Характеристика персоналії педагога має бути незаангажованою і бути вільним описом процесу пізнання дійсності, наукових і художніх текстів із відмовою від міфів і стереотипів. У контексті нашого дослідження

педагогічна спадщина С.У. Гончаренка сприймається нами як цілісне утворення у сукупності взаємопов'язаних між собою елементів, просторових, часових та інших аспектів, у яких відображена його творча та освітня діяльність. Власне феномен постаті вченого вивчався нами у різних аспектах суспільно-політичного виміру, формах наукової, творчої, громадської, педагогічної, адміністративної діяльності та родинних, службових, дружніх і творчих стосунках. Важливе значення в розгляді педагогічної персоналії має парадигмальний підхід, який, на думку О.В. Сухомлинської (2003, с. 46), «нині широко декларується і починає потроху використовуватися в дослідженнях». Використання парадигмального підходу дає нагоду розглянути логіку розвитку педагогічних ідей С.У. Гончаренка з позицій педагогічної науки, її внутрішньої динаміки, з точки зору виникнення і трансформації різних концепцій, ідей, положень.

У процесі наукового пошуку нами застосовано низку методів дослідження, з-поміж них: теоретичні, що представлені загальнонауковими (аналіз, синтез, індукція, дедукція, аналогія, системно-комплексний метод) – для теоретичного аналізу конкретно-історичної генези об'єкта дослідження, цілісного вивчення постаті С.У. Гончаренка, встановлення причинно-наслідкових зв'язків і відношень та історико-педагогічними (проблемно-хронологічний – для розкриття динаміки розвитку поглядів педагога; біографічний – для вивчення життя, науково-педагогічної діяльності Семена Устимовича, розкриття їхнього значення для розвитку педагогічного простору України; метод періодизації – для виокремлення етапів життєвого шляху та наукової діяльності С.У. Гончаренка та ін.); емпіричні: пошуково-бібліографічний, архівний, метод інтерв'ювання – для пошуку архівних першоджерел, опрацювання історіографії, періодичних видань, а також роботи з усно-історичними матеріалами.

Підсумовуючи, узагальнюємо положення про те, що методологія дослідження обраної теми побудована на визначенні теоретичного та практичного значення педагогічної спадщини С.У. Гончаренка. Вибрані методологічні підходи і комплекс дослідницьких методів дають змогу науково, об'єктивно, системно й цілісно вивчити педагогічні ідеї та наукову діяльність Семена Устимовича Гончаренка, виявити їх особливості, закономірності та суперечності.

Література:

Сухомлинська, О.В. (2003). Історико-педагогічний процес: нові підходи до загальних проблем. Київ, 68 с.

Шарошкіна Н.Г.,

*молодший науковий співробітник відділу андрагогіки
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*

ІННОВАЦІЙНА ДІЯЛЬНІСТЬ БІБЛІОТЕК У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Найпершим завданням бібліотек завжди було популяризація книги і читання. Тому, бібліотечне обслуговування читачів – один із найголовніших напрямів роботи бібліотеки, що допомагає задовольнити освітні, інформаційні та культурні потреби людини. Дорослі читачі в бібліотеках – найрізноманітніші (цифрове покоління, класичні читачі, молодь із різних культур та соціальних прошарків). До кожної з цих категорій читачів потрібно застосовувати диференційований підхід та новітні форми обслуговування. Для цього оновлюються і модифікуються традиційні методи і форми бібліотечної роботи та здійснюється пошук інноваційних. Сучасні читачі комп'ютерно-грамотні, оснащені мобільними телекомунікаційними приладами. Вони хочуть брати

багато і на відстані (Мар'яна, 2014). З огляду на це, бібліотеки активно використовують інноваційні методи та форми роботи, що базуються на комп'ютерних і телекомунікаційних технологіях, намагаються стати найпопулярнішим місцем навчання і відпочинку, створюють нові шляхи для комунікацій. Методи роботи з дорослими та молоддю в бібліотеках можна представити як: індивідуальні; масові; діагностичні; інформаційні. Одним із нових індивідуальних методів роботи з дорослими та молоддю в умовах бібліотек є залучення їх до роботи з електронними сервісами. Це – *міжбібліотечний абонемент* (МБА) та *електронна доставка документів* (ЕДД), *віртуальна довідка «Питання-відповіді»* (ВД). Ці методи роботи дозволяють скористатися послугами в режимі online у режимі реального часу. Але, найбільш поширений бібліотечний метод в індивідуальному обслуговуванні дорослих та молоді – *бесіда*. Застосовується переважно під час видачі і приймання документів та надання допомоги в пошуку документів у каталогах (Качанова, 2007).

Масова робота з дорослими і молоддю в умовах бібліотек – це заходи популяризації книг і читання. В сучасній професійній літературі зустрічається цілий ряд визначень масової роботи бібліотеки: сукупність методів, форм, прийомів усного, наочного, аудіовізуального і комп'ютерного просування літератури в системі бібліотечного обслуговування; система реалізації культурно – дозвілєвої діяльності бібліотек засобами бібліотечних заходів (Ванев, & Минкина, 2006). Заходи діляться на традиційні та інноваційні. Традиційні масові заходи роботи бібліотек з дорослими та молоддю це: книжкова виставка, бібліографічний огляд, бібліотечне інформування, літературні вечори, презентація книги та багато інш.

Інноваційні масові заходи використовуються як нововведення. Такі форми роботи з дорослими та молоддю більш притаманні для тих, хто володіє інформаційною культурою та культурою читання. У зв'язку зі зміною місця бібліотек на інформаційному і дозвілєвому ринках, традиційні форми роботи з дорослими та молоддю трансформуються на основі нових ідей і поглядів. Це загальноукраїнські і регіональні конкурси, ярмарки інноваційних ідей і реалізованих проєктів, ініціаторами яких виступають Українська бібліотечна асоціація, Програма «Бібліоміст», публічні бібліотеки у регіонах України (Кузнецова, 2015).

Бібліомікс (від англ. mix – змішувати) – тематичний бібліографічний огляд, до якого включають різноманітні бібліотечні документи: книги, періодичні видання, відео-, кіно-, фоно-, фотодокументи, електронні видання, плакати, посилання на інформаційні ресурси тощо

Буккросинг (від англ. book – книга, crossing – рух) – рух книголюбів, що діють за принципом «прочитав – передай іншому». Вони цілеспрямовано залишають у спеціальних шафах (на полицках і т. ін.) в людних місцях (книгарні, кафе, вокзали, парки) прочитані книги, щоб інші могли їх почитати. Головна ідея – «відпустити» книжку в мандрівку світом (звільнити її), таким чином перетворюючи світ на відкриту бібліотеку. Як приклад, у Львові на спеціально обладнаних зупинках міського транспорту можна взяти почитати книгу або залишити вже прочитану. Один з таких пунктів в Києві - бюро перекладів «Київ-Переклад». Подібною формою роботи до буккросингу є організація книжкових (бібліотечних) *фрімаркетів* (від англ. freemarket – безкоштовний магазин) – місце, де можна залишити прочитані чи безоплатно взяти залишені будь-ким книги. Мета – викликати зацікавленість до читання, розширити читацьке коло інтересів в умовах обмежених ресурсів для придбання книг. Книжковий фрімаркет у бібліотеці може бути як постійно діючим, так і організованим у формі окремого заходу (Кузнецова, 2015).

Всі масові заходи (традиційні та інноваційні) спрямовані на глибоке і різностороннє розкриття тієї чи іншої теми для дорослих та молоді, об'єднаних

спільними читацькими інтересами, віковими, психологічними особливостями тощо (Вилегжаніна, 2015).

Отже, форми і методи роботи з дорослими та молоддю покликані наблизити бібліотеку до читача, розкрити фонд, привернути увагу до сучасних українських та зарубіжних авторів. Тим самим, удосконалюючи культуру читання дорослих та молоді, яка є чинником їхньої самоосвіти, спрямованої на вміння розрізняти стилі текстів, інтерпретувати їх, що необхідно як для публічних виступів, так і для написання науково-дослідних робіт, адже самоосвіта є технологією опрацювання різноманітних текстів. Це дозволяє формувати достатньо високий рівень умінь і навичок самостійної роботи, сприяє науковій та художній рефлексії, розвитку культури мови та мовлення як складових професійної компетентності дорослих та молоді. Для цього, необхідно, в першу чергу, перейти від колективно зорієнтованих форм і методів роботи з дорослими та молоддю до індивідуальних, чітко персоніфікованих.

Література:

Ванеев, А.Н. & Минкина, В.А. (Ред.). (2006). *Справочник библиотекаря* (3-е изд). Санкт-Петербург: Профессия.

Вилегжаніна, Т. І. (2015). Публічні бібліотеки України: різноманітність форм діяльності та єдність цілей. *Бібліотечна планета*, 3, 4–6.

Качанова, Е. Ю. (2007). Инновационно-методическая работа библиотек. В А. Н. Ванеев (Ред.). Санкт-Петербург: Профессия.

Кузнецова, О. (Укл.). (2015). *Сучасні форми роботи в бібліотеках*. Київ: ЦБС Соломянського р-ну м. Києва.

Марьина, Е. Ю. (2014). Возможности и перспективы библиотечного краудсорсинга. *Современная библиотека*, 3, 30–35.

Гришко В. В.,

аспірантка ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

ОСНОВНІ ТИПИ УНІВЕРСИТЕТІВ ТРЕТЬОГО ВІКУ В РЕСПУБЛІЦІ ПОЛЬЩА

У Республіці Польща університети третього віку є найбільш популярними інституціями, що займаються навчанням літніх людей. З кожним роком зростає їхня кількість, тому в останні роки в країні взято курс на створення федерації польських університетів третього віку. Аналіз структури й діяльності університетів третього віку (далі – УТВ) в Республіці Польща дав змогу виявити такі основні типи: організаційні підрозділи (функціонують при вищих навчальних закладах), незалежні неурядові організації (найчастіше асоціації), окремі утворення як інші неурядові організації або суб'єкти (діють у структурах підрозділів місцевого самоврядування – в центрах культури, бібліотеках, центрах соціальної допомоги тощо).

Прикладом функціонування університету третього віку першого типу є Ясільський університету третього віку в м. Ясло при Підкарпатському університеті. Метою створення є соціальна та інтелектуальна інтеграція старшого покоління у сучасний світ. УТВ був створений за ініціативою самих студентів Підкарпатського університету і вся повнота влади належить їм. Вони самостійно приймають рішення про навчальну програму та умови прийому для старшого покоління. Дорослі студенти поглиблюють та здобувають нові знання, мають змогу завести нові дружні стосунки, знайомства та соціальні контакти, вести здоровий спосіб життя, здійснювати свої плани та мрії, на які раніше просто не було часу та можливостей. Кожен студент отримує посвідчення студента та диплом про закінчення, які є символічним. В УТВ всі

заняття відвідуються по бажанню і немає іспитів, а всю структуру занять визначає Рада, яка обрана студентами. До уваги дорослих слухачів запропоновані лекції та тематичні семінари, а саме поетичні, профілактика здоров'я, історія мистецтва, релігія, філософія, культура, література, політика тощо. Невід'ємною частиною діяльності є заняття, на яких студенти розвиваються та вдосконалюють свої вміння та навички у галузі малювання, живопису, фотографії, скульптури, ткацтва, співу, акторської майстерності, виготовлення букетів, кулінарного мистецтва та багато іншого. Одним із найпопулярніших напрямів навчання в Ясільському університеті третього віку є мовні та комп'ютерні курси. Тісний зв'язок та комунікація між слухачами під час навчального процесу сприяють позаурочним зустрічам, походами до театру та спільним поїздкам, які мають позитивний вплив на емоційний та фізичний стан дорослого студента [1].

Другим типом університету третього віку, який був створений асоціаціями, що здійснюють науково-популярну діяльність, є Асоціація «Університет третього віку в Щитно».

Мета Асоціації: соціальна активізація людей похилого віку шляхом участі в різних формах соціального життя, просування принципів культурного соціального співіснування; забезпечення освіти в різних галузях науки, зокрема в галузі медицини, профілактичної медицини, гуманітарних наук, культури і мистецтва, соціальних та економічних наук, технічних наук, а також наук про землю та Всесвіт; проведення практичних занять у галузі фізичної культури та відпочинку, організація туристичних та екскурсійних поїздок. Також університет пропонує різноманітні заняття для своїх студентів: заняття з йоги, англійської, німецької мов; гімнастики та гончарного ремесла [2].

Прикладом третього типу є Асоціація університету третього віку, який створений при громадському центрі «Домбровський» та пропонує різноманітні форми навчання. Але основним завданням є надання студентам можливостей інтелектуального розвитку, інтеграції з навколишнім середовищем та підвищення якості життя. Університет активно досягає поставлених цілей, організовуючи систематичні навчальні, реабілітаційні та інтеграційні заняття. Найбільше студентам подобаються розважальні та поетичні вечори, мовні та комп'ютерні класи.

Основними цілями є: забезпечення освіти в різних галузях науки, зокрема в галузі медицини та профілактики здоров'я, гуманітарних наук, культури і мистецтва, соціальних, економічних та правових наук. Вивчення нових іноземних мов; пропагування та підтримка різних форм інтелектуальної, розумової та фізичної активності, відповідно до віку, фізичної форми, інтересів та побажань студента Асоціації університету третього віку при Домбровському будинку культури; здійснення заходів, спрямованих на підтримку, встановлення та зміцнення зв'язків та особистих контактів між жителями регіону, особливо між людьми похилого віку та молодим поколінням [3].

Отже, навчання людей третього віку потребує особливої уваги як з боку організаторів, так і з боку учасників навчального процесу. Ці особливості впливають на вибір форм та методів навчання, а також визначають зміст навчальних занять. Показником ефективності та якісного рівня навчання є прояв людиною похилого віку активної життєвої позиції, здатність до самоосвіти, саморозвитку, збереження позитивного життєвого тону, бажання вести здоровий спосіб життя, прояв інтересу до інноваційної діяльності. Університет третього віку можна характеризувати як одну із сучасних моделей інтеграції осіб літнього віку у сучасному суспільстві, яка шляхом активізації їхньої життєдіяльності в цілому поліпшує якість життя, а отже сприяє вирішенню демографічної проблеми активної старості.

Література:

1. Historiia Uniwersytetów Trzeciego Wieku [Електронний ресурс]. URL: <http://utw.jaslo.biz> (2014)
2. Stowarzyszenia Uniwersytet Trzeciego Wieku w Szczytnie [Електронний ресурс]. URL: <https://sutwszczytno.jimdo.com> (2019)
3. Uniwersytet Trzeciego Wieku działający przy Dąbrowskim Domu Kultury [Електронний ресурс]. URL: <http://www.utwtdt.pl> (2019)

Московець Л. П.,
аспірантка ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

АКМЕ У ЖИТТЄДІЯЛЬНОСТІ ПЕДАГОГІЧНИХ ПРАЦІВНИКІВ ЛІТНЬОГО ВІКУ

Педагогічні працівники, досягнувши літнього віку, стикаються з необхідністю розв'язувати різноманітні завдання, які їм висуває життя. Специфіка життєдіяльності особистості визначає життєвий шлях, який обирає педагог на цьому віковому етапі. Доцільним є вибір такого життєвого шляху, який сприятиме самореалізації літнього педагога й досягненню вершин.

Акмеологія як наука вивчає «феноменологію, закономірності та механізми розвитку людини на ступені її зрілості, при досягненні нею найбільш високого рівня розвитку; осягнення людиною смислу свого існування, досягнення особистістю професіоналізму в діяльності, продуктивного прояву в житті усіх сутнісних сил індивіда» (Деркач, & Зазыкин, 2003, с. 146). Н. Кузьміна, В. Чупіна, Є. Жарінова (2015) зазначають, що акмеологія розглядає постійне вдосконалення особистості як пошук закономірностей максимального покращення у продуктивній діяльності індивіда на основі творчого потенціалу (с. 214).

У перекладі з грецької поняття «акме» (акме) означає вищий ступінь. У психологічній енциклопедії, за редакцією О. Степанова (2006) визначається як «стан розвитку особистості, який характеризується досягненням найвищих показників у діяльності, тобто є найвищою точкою її розвитку» (с. 13). Досягнення такого стану, зазвичай, співвідносять із періодом дорослості та вершиною зрілості, із кращою порою вікового розвитку (Скрипченко, Долинська, & Огороднійчук, 2007, с. 244). На нашу думку, педагогічні працівники літнього віку здатні досягти вершини і на цьому етапі життя.

На конструктивне старіння педагогів літнього віку значний вплив здійснюють особливості морально-духовних стосунків із оточуючими, установка на прийняття цього вікового етапу, а також процес самореалізації, що передбачає розкриття своїх потенційних можливостей у продуктивній діяльності, від якої особистість отримує задоволення.

Спираючись на акмеологічне знання, ми вбачаємо необхідність розгляду процесу самореалізації як процесу, що спрямований на розкриття можливостей, вдосконалення свого потенціалу. Педагог у поважному віці прагне займатися тим, що відповідає його потребам, ціннісним орієнтаціям та визначає смисл життя.

Акме життєвого шляху особистості пов'язане з якістю суб'єкта життя, що розглядається як кульмінація способу самореалізації суб'єкта життєвого шляху. Один тип особистості може досягнути такої кульмінації лише один раз у житті, другий – досягає акме лише в старості, третій – досягає піків неодноразово, але під впливом життєвих протиріч, зміни життя та цілей самої особистості, досягнувши вершини, або спускається до звичного рівня, або прагне до іншого (Деркач, & Зазыкин, 2003, с. 142).

Б. Ананьев (2002), вивчаючи життєвий шлях особистості, вказує на його фазний характер: підготовча фаза, старт, кульмінація, фініш (с. 134). Вчений звертає увагу на взаємозв'язок кульмінації та старту, фінішу і кульмінації. На його думку фініш діяльності не є лише функцією старіння як стадії онтогенезу, мова йде про завершення процесу розвитку суб'єкта діяльності та пізнання, що не залежить лише від старіння (Ананьев, 2002, с. 133).

Досягнути вершини педагогічні працівники літнього віку можуть у процесі самореалізації в певній діяльності. Для тих, хто залишився в професії і після досягнення пенсійного віку, такою діяльністю продовжує залишатися педагогічна. Специфіка діяльності впливає на розвиток особистості педагогічного працівника, дає змогу продемонструвати свій рівень професіоналізму, власну педагогічну майстерність, здійснювати наставництво. Мова йде про досягнення акме в педагогічній діяльності.

Професійне акме А. Деркач, В. Зазикін (2003) розглядають як «психічний стан, що означає максимальну мобілізованість, реалізованість усіх професійних здібностей, можливостей та резервів людини на конкретному етапі життя» (с. 130). Досягнення вершини в педагогічній діяльності літніми особами передбачає компетентність фахівця, демонстрування високих результатів при використанні оптимальних засобів і мінімальних витрат часу та сили, здатність до формулювання нових цілей, впровадження інноваційних технологій в організацію освітнього процесу, використання минулого досвіду у поєднанні з прагненням до змін, вихід за межі традиційного підходу та створення нового знання. При цьому професійна діяльність має приносити задоволення як від самого процесу, так і результату діяльності, при відсутності деформацій у професії (синдрому професійного вигорання).

Літні педагоги, які завершили педагогічну діяльність, можуть здійснити себе у інших видах: творчій, громадській, спортивно-оздоровчій тощо. Головне, щоб така діяльність була спрямована на опрацювання сутнісних сил, передбачала творення себе як особистості, сприяла гармонійному розвитку, зумовлювала виникнення смислу життя, спонукала до активності, яка проявляється в діяльності, спілкуванні, пізнанні, розв'язанні різноманітних протиріч. Обрана діяльність повинна допомогти літній людині презентувати своє «Я», проявити індивідуальність, реалізувати стратегію життя, забезпечувати примноження особистісних ресурсів.

Отже, досягнення акме педагогічними працівниками літнього віку ми розглядаємо як результат самореалізації в різних видах діяльності (не лише в педагогічній), що передбачає якісні зміни духовно зрілої особистості, яка прагне досягнути нових вершин шляхом мобілізації внутрішніх ресурсів.

Література:

Ананьев, Б. Г. (2002). *Человек как предмет познания*. Санкт-Петербург: Питер.

Деркач, А. А., & Зазыкин, В. Г. (2003). *Акмеология*. Санкт-Петербург: Питер.

Кузьмина, Н. В. (2015). Акмеологические подходы к развитию фундаментального образования. *Научный диалог*, 11 (47), 212-227. Взято с: <https://cyberleninka.ru/article/n/akmeologicheskie-podhody-k-razvitiyu-fundamentalnogo-obrazovaniya>

Скрипченко, О. В., Долинська, Л. В., & Огороднійчук, З. В. (2007). *Вікова та педагогічна психологія*. Київ: Каравела.

Степанов, О. М. (Упор.). (2006). *Психологічна енциклопедія*. Київ: Академвидав.

КОРПОРАТИВНА ОСВІТА У СТРУКТУРІ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

У контексті педагогічної теорії, освіта виступає як процес, результат та як система закладів й установ, спрямованих на соціальну інтеграцію її суб'єктів. У відповідності до прийнятої ЮНЕСКО термінології, за ступенем організованості в Україні виділяють три основних типи освіти: формальну, неформальну, інформальну. Без сумнівів, поняття «неформальна освіта» отримує за останні роки все більш широке розповсюдження в багатьох зарубіжних країнах. За результатами теоретичного аналізу законодавчо-нормативних документів, праць зарубіжних і українських науковців зазначимо, що неформальна освіта відбувається у будь-якому соціальному середовищі. Вона може здійснюватися в індивідуальній чи груповій формі для осіб в будь-якому віці. Це, на нашу думку, підтверджує факт існування її як складової освіти дорослих.

Відповідно до Закону України «Про освіту» (2017 р.) неформальна освіта здобувається за освітніми програмами та не передбачає присудження визнаних державою освітніх кваліфікацій за рівнями освіти, але може завершуватися присвоєнням професійних та/або присудженням часткових освітніх кваліфікацій (Про освіту, 2017).

Неформальна освіта, як зазначають українські педагоги О. Аніщенко, Л. Лук'янова, здійснюється згідно з інтересами і потребами окремих категорій дорослих в спеціалізованих навчальних (освітніх) центрах, шляхом навчання на різних курсах, у гуртках за інтересами, завдяки спілкуванню через мережу Інтернет (Аніщенко, Лук'янова & Сігаєва, 2013). Знання, які отримують дорослі в такий спосіб не відповідають принципам науковості, системності і ніколи не завершуються отриманням дипломів.

Шведським дослідником С. Ларссоном виділені положеннями щодо соціально-педагогічного значення неформальної освіти та її ролі у суспільстві: вільний доступ осіб до участі (незалежно від статусу, гендеру, місця– проживання, національності, віку); диференціація змісту навчання залежно від освітніх й особистісних потреб; інтерактивність та інноваційність форм навчання; можливість створення та використання соціальної влади шляхом пропагування ідей (Larsson, 2007).

Виходячи із вищезазначеного, констатуємо, що у сучасному суспільстві значної ролі набуває корпоративна освіта як структурний елемент неформальної освіти дорослих. Становлення цього виду освіти для дорослого населення, як особливої організаційної форми освітнього простору, характеризується залежністю від економічної і соціально-політичної ситуації в суспільстві. Нині становлення корпоративної освіти у країнах ЄС характеризується широким політичним, державним та соціальним визнанням її значущості та впровадженням форм і методів її організації, залежно від потреб населення.

У широкому сенсі корпоративну освіту слід розуміти як процес додаткового короткочасного цілеспрямованого й особистісно орієнтованого навчання працюючого дорослого населення. Ця освіта організована поза межами змісту, форм закладів освіти і державних інституцій. Участь слухачів у корпоративній освіті характеризується передумовами, принципами і закономірностями, які дають можливість стверджувати про наявність залежності між результатами корпоративної освіти та процесом формування професійних умінь, навичок і компетенцій.

Корпоративну освіту у структурі неформальної освіти дорослих, можна розглядати одночасно як суспільну підсистему, так і автономну складну систему, що

містить значну кількість підсистем нижчого порядку та взаємодіє із системами вищого порядку. Корпоративні освітні підсистеми можна класифікувати за цілями, рівнями, ступенями й формами. Предметом наукового пізнання можуть виступати як окремі підсистеми, так і їх сукупність і взаємозв'язок у динаміці. На нашу думку, корпоративна освіта сприяє формуванню суспільства шляхом задоволення освітніх потреб та адаптації різних категорій працюючого населення до конкретних економічних й соціальних умов виробничої сфери. Корпоративна освіта є умовою саморозвитку і самореалізації особистості шляхом активної освітньої (самоосвітньої) діяльності, сприяє набуттю індивідуального соціального і професійного досвіду.

Наголосимо, що корпоративна освіта не може розглядатися відірвано від соціальних змін і викликів суспільства. Це підтверджується функціонуванням неперервності освіти, зумовленою дією двох взаємопов'язаних чинників: постійні зміни в оточуючій дійсності та постійне прагнення працівника до самореалізації і самовдосконалення. Важливо підкреслити, що у світлі ідеї неперервної освіти, вона разом із самоосвітою набуває значної вагомості для розвитку сучасного працівника.

У перспективі вважаємо за необхідне проаналізувати корпоративну освіту у контексті професійної підготовки, перепідготовки і підвищення кваліфікації. Цей вид освіти дорослих є перспективним напрямом сучасних педагогічних досліджень, що сприятимуть суспільним і педагогічним перетворенням внаслідок привнесення у систему освіти нової системи цінностей, закономірностей і технологій корпоративного навчання.

Література:

1. Аніщенко, О., Лук'янова, Л. & Сігаєва, Л. (2013). *Сучасні технології освіти дорослих*. Кіровоград: Імекс-ЛТД. 182 с.
2. Про освіту: Закон України № 2145-VIII. (2017). Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>
3. Larsson, S. (2007). Popular adult education institutions as educational avantgarde. *The second Nordic conference on adult learning*. Meaning, Relevance and variation. Linköping University. 26–27.

Терещенко А.О.,
керівник студії Чернігівського палацу
дітей та юнацтва (м. Чернігів)

ФОРМУВАННЯ ОРГАНІЗАЦІЙНОЇ КУЛЬТУРИ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ У ПРОЦЕСІ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ (НА ПРИКЛАДІ РОЗВИТКУ «М'ЯКИХ» І «ТВЕРДИХ» НАВИЧОК)

Формування організаційної культури майбутнього вчителя початкових класів є одним із актуалітетів професійної підготовки педагога. Висвітливо цей аспект у контексті розвитку «м'яких» і «твердих» навичок майбутнього вчителя початкових класів. У ХХІ столітті набувають поширення суспільства, що навчаються. За С. Приймою, «таке суспільство має чітке зобов'язання – навчання своїх членів і поширення знань, що є найважливішими факторами його розвитку, а також рушійною силою розвитку людського капіталу регіонів і держави загалом. Це зобов'язання підтримують усі соціальні партнери – суб'єкти ринку освітніх послуг (громадські організації, влада, бізнес, провайдери освітніх послуг тощо)» (Прийма, 2020). В умовах розвитку суспільства, що навчається, дедалі більшої актуальності набуває формування «м'яких» і «твердих» навичок молоді та різних категорій дорослих. Майбутні вчителі початкових класів не є винятком. Як відомо, тверді навички (hard skills) – ті, які досить легко побачити, виміряти і продемонструвати. Вони необхідні для того, щоб більш ефективно

здійснювати певний вид діяльності (Сластникова, 2015, с. 3). Наприклад, вміння контролювати та моніторити (процеси та час їх виконання, фінансові та матеріальні ресурси, якість, безпеку тощо), пам'ять, вербальні та аудіальні вміння, вправність рук і точність, фізична витривалість тощо (Hard Soft skills). Водночас м'які навички (soft skills) є навичками соціальними, необхідними в будь-якій діяльності. Їх досить важко виміряти (на відміну від твердих), проте саме вони допомагають найбільш ефективно продемонструвати і застосувати тверді навички (Сластникова, 2015, с. 3).

Ми глибоко переконані в тому, що організаційна культура вчителя початкових класів може стати підґрунтям формування й розвитку організаційної культури школярів загальноосвітнього навчального закладу I ступеня, їхніх батьків і членів родин. Водночас переважна більшість «м'яких» навичок вчителів початкових класів є складовими їх організаційної культури. Серед них – «навички конструктивного спілкування, побудови горизонтальних зв'язків, вміння працювати в команді, ... а також стресостійкість, тактовність, упевненість у собі, гнучкість, бажання вчитися, готовність до змін» (Аніщенко, Баніт, Василенко, Волярська, Дорошенко, Зінченко, & Сігаєва, 2016, с. 28). Як свідчать результати досліджень Американської Національної Асоціації коледжів і працедавців, здійснених на базі 260 організацій, найбільш цінними для співробітників є п'ять м'яких навичок (за ступенем важливості й значущості): здатність працювати в команді, здатність приймати рішення й розв'язувати проблеми, здатність спілкуватися з людьми в організації і поза нею, здатність планувати, організовувати і виділяти пріоритети, здатність шукати й обробляти інформацію (Сластникова, 2015, с. 3-4). Важливого значення також набувають лідерство, критичне мислення, креативність, і, найголовніше – емпатія та вміння комунікувати з людьми (Hard Soft skills).

Таким чином, для успішної професійної діяльності майбутніх вчителів початкових класів, забезпечення їхньої конкурентоздатності на ринку праці доцільно розвивати в них як «тверді», так і «м'які» навички. Аналіз науково-педагогічних джерел (Коваль, 2015), власний досвід викладацької діяльності дають підстави стверджувати, що у переважній більшості сучасних українських закладів вищої освіти недостатньо уваги приділяється розвитку «м'яких» навичок майбутніх педагогів. Це зумовлює необхідність розроблення та впровадження гнучких навчальних програм з дисциплін зокрема психолого-педагогічного циклу, посилення практичної спрямованості педагогічної практики (яку вже майже знищено). На наше переконання, щоб у сучасних умовах здійснювати підготовку педагогів нової генерації, педагогічні й науково-педагогічні працівники закладів вищої освіти мають пройти відповідну перепідготовку, підвищення кваліфікації у закладах післядипломної освіти (за оновленими програмами), наукових установах НАПН України, а також у закладах неформальної освіти.

Література:

Аніщенко, О.В., Баніт, О.В., Василенко, О.В., Волярська, О.С., Дорошенко, Н.І., Зінченко, С.В. & Сігаєва, Л.Є. (2016). *Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика*: [монографія]. Ред. Аніщенко О.В. К.: ІПОД НАПН України. С. 28.

Коваль, К.О. (2015). Розвиток «soft skills» у студентів – один з важливих чинників працевлаштування. *Вісник Вінницького політехнічного інституту*. 2. 162-166.

«Мягкие» навыки для жизни и карьеры: Руководство для старшеклассников (2015). Авт.-сост. Сластникова Н.Г. Бишкек: Американский университет в Центральной Азии. 45.

Прийма, С. М. (2020). *Суспільство, що навчається*. Велика українська енциклопедія. URL: <https://vue.gov.ua/Суспільство, що навчається>

Hard Soft skills: 5 навичок, які допоможуть дитині стати затребуваною у майбутньому. URL: <https://womo.ua/hard-skills-5-navichok-yaki-dopomozhut-ditini-stati-zatrebuvanoyu-u-maybutnomu/>

РОЗДІЛ 2 ВИКЛИКИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ

Авшенюк Н.М.,
доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу зарубіжних систем
педагогічної освіти і освіти дорослих
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України

ПРОГНОСТИЧНИЙ ПОТЕНЦІАЛ ЗАРУБІЖНОГО ДОСВІДУ У РОЗБУДОВІ ВІТЧИЗНЯНОЇ СИСТЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Розуміння впливу мега-тенденцій розвитку світового суспільства на зміст освіти дорослих є засобом розширення наших горизонтів та інформаційної бази при прийнятті рішень. Реагуючи на проблеми, що пов'язані із зростанням кількості населення та старінням суспільства, подоланням нерівності, змінами клімату і дефіциту ресурсів, нам необхідно зосередитися на сталих процесах розвитку суспільства та ідентифікації потреб майбутніх поколінь. Вважаємо, що узагальнений зарубіжний досвід розвитку освіти дорослих у розвинених країнах дозволить усвідомити необхідність розбудови системи освіти дорослих в Україні на основі гармонізації національних традицій та світових надбань з опорою на принципи демократизму й гуманізму.

Дослідження освіти дорослих у контексті глобальних мега-тенденцій має дві основні цілі. По-перше, необхідно краще підготувати освіту дорослих до змін, що відбуваються в економічній, соціальній і технологічній сферах. Освіта має оновлюватися, щоб виконувати свою місію сприяння розвитку людині як особистості, громадянина та професіоналу. У складному і мінливому світі для цього може знадобитися реорганізація формального і неформального освітнього середовища та переосмислення змісту освіти дорослих. По-друге, важливо краще зрозуміти, як освіта дорослих впливає на зміни в особистісному й професійному житті різних верств населення шляхом формування навичок та компетентностей, необхідних для роботи в сучасному світі. Це потужний інструмент з подоланням нерівності у суспільстві, що може допомогти боротися зі зростаючою фрагментацією та поляризацією наших суспільств, дозволити розширити права і можливості громадян, які зможуть взяти на себе відповідальність за власне життя та розбудову демократичних інституцій.

На початку 2020 р. ОЕСР (ОЕСД, 2019) оприлюднила свій щорічний звіт, в якому експерти цієї міжнародної організації визначають основні тренди, що впливають на розвиток освіти, зокрема і освіти дорослих також. Відповідно до їх концепції, результати дослідження тенденцій розвитку освіти дорослих мають цінність, коли вони адаптовані до конкретного контексту. Саме тому, для нас у сьогоднішньому дискурсі ключовими питаннями є:

Наскільки аналіз тенденції доречний в контексті використання конкретним споживачем результату наукових досліджень? Наприклад, старіння населення може бути більшим викликом у сільській місцевості ніж у міських районах або зосереджених у певних регіонах округу чи районах міста. Натомість міграційні процеси більшою мірою впливають на розвиток великих міст. Сила впливу більшості тенденцій буде залежати від географічних, історичних, політичних чи культурних обставин.

Наскільки передбачувана ця тенденція? Не всі тенденції однакові у своєму впливі. Деякі тенденції, наприклад, ті, що пов'язані зі зростанням/скороченням чисельності

працездатного населення, легко піддаються довгостроковому плануванню. Інші – такі як тенденції в галузі розвитку цифрових технологій чи молодіжної культури – менш передбачувані. Для таких тенденцій, що швидко змінюються, є більш доречним створення альтернативних сценаріїв розвитку освіти дорослих.

Яка швидкість та вплив цієї тенденції? Деякі тенденції розвиваються повільно, тоді як інші – є більш динамічними. Повільні тенденції дозволяють більше часу подумати над тим, що вони означають і як реагувати на них, але вони також можуть бути відносно «резистентні» до змін. Наприклад, зміни клімату можуть бути повільними, але потенційний вплив цих змін, можливо, загрожує життю на нашій планеті. Тому інтенсивність розвитку екологічної освіти дорослих повинна відповідати запиту суспільства, спричиненому швидкістю згубних кліматичних змін на планеті.

Чи можемо ми вплинути на цю тенденцію? Навіть якщо тенденції не передбачувані, на них можливо вплинути. Наприклад, індивідуальні дії кожного учасника освітнього процесу, від батьків і до учнів, можуть змінити рівень булінгу в закладах освіти. Скоординовані дії з боку багатьох зацікавлених осіб, включаючи певні категорії дорослих осіб, зокрема представників шкільної ради директорів, уряду країни та ін., можуть змінити освітню політику та регуляторні рамки щодо різних проявів насильства.

За цих обставин особливий науковий інтерес становить вивчення тенденцій розвитку освіти дорослих у взаємодії людини, суспільства і держави, а також виявлення позитивних і негативних рис зарубіжного досвіду, які необхідно враховувати у процесі окреслення національних стратегічних пріоритетів та розроблення законодавчого забезпечення функціонування освіти дорослих в Україні. Зауважимо, що не всі ідеї з досвіду однієї країни можна застосувати в іншій, оскільки, в освітньому просторі освіти дорослих розвинених країн, більшість стратегічних напрямів уже реалізуються, в той час як для інших країн вони не набули першочергового значення через різні соціальні, економічні, освітні реалії та традиції. Ретельного аналізу потребують прогнозовані наслідки, оскільки у багатьох випадках не існує достатньої емпіричної й теоретичної дослідницької бази для успішного впровадження розроблених заходів. Проте, на нашу думку, краще скористатися корисними ідеями та уроками з досвіду інших країн, аніж шукати вигідні шляхи розвитку освіти дорослих в Україні методом спроб і помилок. Адже, як свідчить аналіз фактологічного матеріалу, різним країнам світу притаманні загальні напрями реформування освіти дорослих у контексті глобалізації та інтеграції, зокрема щодо розроблення загальної стратегії освіти дорослих та її поступової оптимізації, посилення привабливості, розширення обсягу пропозиції на ринку освітніх послуг тощо.

Література:

1. OECD. (2019). *Trends Shaping Education 2019*, OECD Publishing: Paris. https://doi.org/10.1787/trends_educ-2019-en.

Огієнко О.І.,

*доктор педагогічних наук, професор, головний науковий співробітник
відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України*

ПІДГОТОВКА АНДРАГОГІВ: ДОСВІД ДАНІЇ ТА ШВЕЦІЇ

Нами проаналізовано та узагальнено досвід Данії та Швеції щодо підготовки педагогів для системи освіти дорослих, виявлено та обґрунтовано основні підходи, провідні характеристики системи їхньої підготовки, які забезпечують її ефективність.

Проведене дослідження підготовки педагогів для системи освіти дорослих у Данії та Швеції дозволило зробити такі висновки: у зв'язку з інтенсивним розвитком освіти дорослих у сучасному суспільстві, який зумовлюється соціально-економічними, соціокультурними, політичними та демографічними факторами, проблема професійної підготовки педагогів дорослих стає міжнародною проблемою, яка потребує негайного вирішення; підготовка педагогів дорослих (андрагогів) тісно пов'язана з розвитком системи освіти дорослих у цих країнах, яка має тривалу історію та будується на концепції видатного датського філософа, письменника та педагога Николая Фредерика Северина Грундтвіга, в основі якої лежить ідея „Folkeoplysning” – датське поняття, що пов'язано з народом (folk – народ, нація, люди), включає культуру, історію, цінності тощо. Саме вона зумовила специфічність та самобутність структурних та змістових особливостей системи освіти дорослих (Andersson, Köpsén, Milana, 2013; Hauser, 2018); система підготовки андрагогів у Данії і Швеції, яка ведеться, починаючи з 1970 року вирізняється динамічністю та ефективністю, здатністю до швидкого та адекватного реагування на потреби суспільства, економіки та особистості. Її провідними характеристиками є: гнучкість у визначенні форми та тривалості навчання: очна, очна-заочна, дистанційна; від кількох місяців до 2-х років; наявність професійного досвіду претендентів: 3 роки закінченої академічної освіти (120 кредитів), підтвердженого дипломом чи 5 років педагогічного стажу у вищих народних школах та навчальних асоціаціях з поданням біографії та характеристики з місця роботи; різноманітність цільової підготовки андрагогів.

Наприклад, Данський університет освіти пропонує три магістерські програми: магістр у неперервній освіті (MLL), магістр в освіті дорослих (MAE), магістр у розвитку людських ресурсів (MHRD), які розраховані на два роки при неповному та на один рік при повному робочому тижні. Зміст навчання структурований у чотирьох модулях. Перші три модуля зорієнтовані на теоретичну підготовку: перший включає вивчення психології дорослої людини, особливості навчання тощо, другий – особливості навчання на робочому місці, третій спрямований на розвиток компетентностей, їх визначення у соціологічному та політичному контекстах. Четвертий модуль магістерської програми передбачає роботу над особистим проектом з вибраної проблеми. Після кожного модуля студенти здають письмовий чи усний екзамен. Повна програма включає 60 кредитів (15 на кожний модуль) (Kasworm, Hemmingsen, 2017). Зміст магістерських програм постійно корегується у відповідності з вимогами ринку. Для цього створено консультативну групу, до якої входять представники різних організацій та підприємств.

Випускники цих програм здебільшого працюють у структурах професійної освіти дорослих. Університетський коледж у Орхусі забезпечує андрагогічну підготовку широкому колу фахівців: вчителям, медичним сестрам та іншим працівникам різних галузей, які задіяні у навчанні дорослих; базування навчального плану на освітній парадигмі, відповідно до якої освіта може розвиватися тільки у контексті глобальної, національної та місцевої культури; відкритість навчального плану до змін у відповідності з вимогами ринку праці, суспільства; співробітництво між студентами та викладачем, суб'єкт-суб'єктні відношення між ними; застосування концепції «рефлексуючого практика», яка забезпечує постійний взаємозв'язок теорії з практикою, а практика розглядається не тільки як набуття досвіду, але й як можливість проводити дослідження, аналізувати, порівнювати, будувати свою стратегію діяльності; різноманітний контроль: рефлексивний письмовий звіт, екзамен, рефлексія власного досвіду через ведення щоденника тощо; усі програми сфокусовані на формуванні чотирьох видів компетентності: педагогічної та дидактичної, комунікативної, рефлексивної, компетентності учіння (здатність до самоосвіти); соціальне партнерство як умова ефективності та відповідності вимогам ринку (Carlsen,

2003; Kasimir, 2018); вперше спеціальні курси з підготовки педагогів вищих народних шкіл були відкрито у 1970 році при університеті шведського міста Лінчопінга (Teacher training program in the Central for Adult Education at the University of Linköping), а сьогодні це повноцінна академічна програма, обсягом 40 кредитів та тривалістю один рік, після закінчення якої видається диплом педагога вищих народних шкіл.

Кожен рік цю програму закінчують 75 чоловік (Kasimir, 2018). Подібні програми пропонують, наприклад, Гетеборзький народний університет (дистанційна освіта), університетський коледж в Орхусі та ін.; провідною метою навчання на таких курсах є формування андрагогічних компетентностей та стимулювання особистісного розвитку. Зазначимо, що студентам надається можливість вибрати певну спеціалізацію за такими напрямками: культура, комунікація та СМІ, природа, суспільство та людина, мова; конструктивні ідеї шведського та данського досвіду можуть слугувати основою в організації професійної підготовки андрагогів в Україні.

Література:

Andersson, P., Köpsén, A., Milana, M. (2013). Qualification paths of adult educators in Sweden and Denmark. *Studies in Continuing Education*, 35(1), 102-118

Carlsen, A. (2003). The professional and personal development of adult education practitioners in Northern Europe. In Report on the workshop CONFITEA V Mid-term Review Conference *Strengthening the training of Adult Educators: Learning from an Inter-regional Exchange of Experience* (59-61 pp.). Bangkok: UNESCO

Hauser, I. (2018). The supplementary training of teachers in voluntary adult education in Denmark In P. Jarvis, A. Chadwick *Training Adult Educators in Western Europe (p.189-206)*, London:Routledge

Kasimir, Y. (2018). Training adult educators in Sweden. In P. Jarvis, A. Chadwick *Training Adult Educators in Western Europe (p.189-206)*, London:Routledge

Kasworm, C., Hemmingsen, L. (2007). Preparing professionals for lifelong learning: Comparative examination of master's education programs. *Higher education*, 54 (3), 449-468.

Пазюра Н.В.,

*доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри авіаційної англійської мови
Національного авіаційного університету*

ШЛЯХИ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ЯКОСТІ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СХІДНОАЗІЙСЬКОМУ РЕГІОНІ

Східноазійський регіон є одним з таких, що найбільш динамічно розвивається в світі. Відкрита торгівля, інвестиції та успішні економічні реформи в розвинених країнах Азії уможливили досягнення високого рівня ефективності освітніх систем, створили привабливі умови для навчання не лише своєї молоді, а й студентів з інших країн. Забезпечення якості вищої освіти в цьому контексті виступає як необхідна умова міжнародної співпраці в освітній галузі.

Прийняття низки узгоджених підходів до забезпечення якості вищої освіти в Східноазійському регіоні, свідчить про намір країн розвивати національні системи вищої освіти відповідно до міжнародних стандартів. Зазначені стандарти передбачають: регіональне врегулювання питань забезпечення якості освіти; визначення критеріїв забезпечення якості; фасілітація регіональної та академічної мобільності студентів; запровадження принципів взаємодовіри; підвищення прозорості та покращення звітності закладів вищої освіти.

Зазначимо, що Східноазійський регіон вирізняється різноманітністю економічних та політичних систем в різних країнах, соціальних, культурних традицій та цінностей. Ця диверсифікація відображена і в структурі та організації вищої освіти та національних підходах до забезпечення її якості. Визнання значної диверсифікації у механізмах забезпечення якості освіти та необхідності гармонізації різноманітних підходів в різних азійських країнах знайшло своє відображення в обговоренні цих питань більше ніж 35 учасниками з 17 країн 18 лютого 2008 р. в м. Чіба (Японія) на спеціальному воркшопу. Важливим результатом зустрічі стало розроблення проекту «Принципів Чіба» для забезпечення якості освіти в цьому регіоні. «Принципи Чіба» наголошують на необхідності використання загального підходу, що може бути реалізований у всіх закладах вищої освіти, агенціях забезпечення якості та практиках оцінювання якості в регіоні незалежно від рівня розвитку, розміру інституцій та національного контексту. Очікується, що «Принципи» будуть реалізовані з урахуванням регіональної специфіки та відповідно до певних національних потреб.

Забезпечення своєчасної звітності закладів вищої освіти, як важливої складової якості їх діяльності освіти передбачає запровадження національних та світових стандартів академічної успішності учнів (наприклад, за стандартами Organization for Economic Cooperation and Development's Program for International Student Assessment, PISA) (Obaidul Hamid Hoa & Thi Mai Nguyen, 2016). Звітність менеджменту закладу вищої освіти та якості навчання проводиться за допомогою агенцій забезпечення якості освіти, які оцінюють та акредитують програми, регулюють та втілюють в якість цілі навчальних закладів. Ці агенції перевіряють стандарти, якість навчання, проводять оцінювання. Підходи до перевірки та оцінювання варіюються в різних країнах, більш зовнішні системи оцінювання (external QA systems) включають акредитацію, оцінювання, аудит, вивчення та погодження. До зовнішнього забезпечення якості відносять дії зовнішньої інституції, можливо (але не завжди) агенції забезпечення якості, яка оцінює діяльність закладу або його програми навчання для визначення їх відповідності визначеним стандартам (Machumu & Kisanga, 2015). Зовнішнє оцінювання якості зосереджує увагу головним чином на акредитаційному процесі, намагаючись досягти звітності та забезпечити належну діяльність закладу.

Внутрішня система забезпечення якості освіти (Internal QA system), відповідно до визначення ЮНЕСКО (2013), означає політику закладу та механізми її виконання його мети та стандартів вищої освіти. Внутрішнє забезпечення якості зосереджено на поліпшенні якості викладання та навчання, у той час як зовнішнє фокусує увагу на звітності перед стейкхолдерами та суспільством щодо якості навчання. Внутрішнє означає оцінювання діяльності тих і тими, хто працює у закладі, у той час як зовнішнє оцінювання здійснюється державою, зовнішніми агенціями або стейкхолдерами.

Для забезпечення звітності та соціальної відповідальності у закладах вищої освіти, агенції забезпечення якості мають бути прозорими в своїх діях. Суспільство має знати як визначаються результати навчання в тих або інших закладах вищої освіти, освітні можливості, працевлаштування випускників та процедури оцінювання.

З'ясовано, що в деяких країнах (Філіппіни, Південна Корея, Малайзія) добровільна акредитація розглядається як шлях забезпечення якості вищої освіти, і які використовують недержавні системи акредитації до виконання регуляторної функції. Водночас, КНР, як країна із регульованою економікою, у питаннях забезпечення якості підготовки фахівців покладається на центральний орган виконавчої влади, Міністерство освіти КНР. Проведене дослідження не знайшло доказів запровадження незалежних агенцій забезпечення якості вищої освіти в КНР.

Отже, Східноазійський регіон відрізняючись в багатьох аспектах політичного, економічного і соціального устрою своїх країн, намагається створити ефективні освітні системи, із якістю світового рівня. Важливим, на нашу думку, є творчий підхід до

запровадження міжнародних практик, з урахуванням національних особливостей окремої країни та збереження національних інтересів.

Література:

1. Machumu, H. J. & Kisanga, S. H. (2015). Quality Assurance in Higher Education Institutions: Lesson from Africa. *Journal of Education and Practice*, 5(16), 144-156.
2. M. Obaidul Hamid Hoa & Thi Mai Nguyen (2016). Globalization, English language policy, and teacher agency: Focus on Asia, *The International Education Journal: Comparative Perspectives*, 15 (1), 26-44.

Годлевська К.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу зарубіжних систем
педагогічної освіти і освіти дорослих
ІПОООД імені Івана Зязюна НАПН України

ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ: ДОСВІД УГОРЩИНИ ДЛЯ УКРАЇНИ

Посилення ролі освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства, пояснюється загальними процесами прискорення соціально-економічних, науково-технічних та соціокультурних змін як на глобальному, так і на локальному рівнях; розумінням того, що освіта дорослих є найважливішим інструментом суспільного розвитку, чинником усунення суперечностей між зрослими вимогами сучасної епохи та сучасною парадигмою освіти.

Узагальнення прогресивних ідей угорського досвіду розвитку освіти дорослих дало змогу з'ясувати можливості їх творчого використання у системі педагогічної освіти України на: національному, інституційному й індивідуальному рівнях.

Національний рівень. Розвиток політики освіти і навчання дорослих, оскільки реалізація цього варіанта: дасть змогу системно і прогнозовано залучати додаткові людські ресурси для ринку праці України; допоможе розв'язати проблему соціальної інклюзії дорослого населення у соціальне й економічне життя держави і громади; дасть додатковий поштовх для розвитку провайдерам освітніх/навчальних послуг; створить можливості для розвитку андрогогіки як науки, що забезпечує методологічний і методичний супровід освіти і навчання дорослих в Україні.

Для цього необхідно: прискорити процедури, пов'язані з прийняттям Закону «Про освіту дорослих»; залучати різних стейкхолдерів (зацікавлені сторони) до публічних консультацій щодо освіти і навчання дорослих; визначити основний координаційний орган, відповідальний за розроблення, впровадження, оцінювання та моніторинг державної політики навчання дорослих в Україні; ініціювати розроблення «Зеленої книги» та «Білої книги» державної політики освіти і навчання дорослих; розробити проект Концепції державної політики освіти і навчання дорослих та винести її на громадське обговорення; запровадити та дотримуватися принципу рівності провайдерів формальної та неформальної освіти дорослих у всіх документах державної політики; розробити та внести зміни до Закону України «Про зайнятість», спрямовані на розширення можливостей дорослого населення для працевлаштування; розширити перелік робітничих професій, щодо яких здійснюється підтвердження результатів неформального професійного навчання; залучити Державну службу зайнятості до професійної орієнтації, навчання і працевлаштування дорослих.

Створення мережі центрів освіти дорослих за підтримки державних адміністрацій, органів місцевого самоврядування, громадських організацій,

забезпечить різнорівневі умови для диверсифікації постачальників освітніх послуг для різних категорій дорослого населення і створить нові способи їх надання.

Інституційний рівень. Збільшення інвестицій роботодавців у навчання. Роботодавці відіграють важливу роль у просуванні культури навчання та сприянні участі в ньому. Їх слід розглядати як важливих партнерів в постачанні та дизайні навчання дорослих. Дослідження свідчать про те, що інвестиції роботодавців у навчання є важливим чинником забезпечення доступності навчання, а також його популяризації, особливо серед представників робітничих спеціальностей.

Розробка науковими установами спеціалізованих освітніх програм, спрямованих на створення умов для інтеграції дорослих українців в міжнародні культурні, освітні, наукові спільноти.

Створення системи підготовки андрагогів. Створення умов для професійної підготовки андрагогів як у педагогічних, так і непедагогічних вищих закладах освіти та розроблення відповідних програм підготовки, які б давали можливість випускникам аналізувати стан та змін, що відбуваються у сфері освіти дорослих, допомогли планувати, організувати й просувати просвітницьку діяльність для дорослих відповідно до чинного законодавства та соціальних, професійних і освітніх стандартів.

Розробка андрагогічних технологій навчання дорослих. На сучасному етапі в Україні тільки розвивається нова наука про освіту дорослих – андрагогіка (навчання дорослих), але практично навчання дорослих будується на традиційних педагогічних принципах, що істотно знижує ефективність навчання. На жаль, в Україні у процесі навчання дорослих застосовуються традиційні педагогічні технології навчання, розроблені на основі досвіду навчання студентів. На нашу думку, позитивно впливають на функціонування і розвиток усієї сфери освіти дорослих теоретичні і науково-методичні розробки, які б враховували специфіку освіти дорослих. Широке використання дистанційних форм навчання дорослих на основі активного звернення до сучасних інформаційних технологій. Використання дистанційних форм навчання дозволить усунути багато бар'єрів: географічних, фізичних, фінансових. Дорослі люди отримують можливість займатися в зручному для себе місці, часі й темпі.

Індивідуальний. Усвідомлення значущості навчання протягом усього життя та неперервного професійного розвитку. Формування позитивного ставлення до навчання у тих, хто навчається, має важливе значення для сприяння участі та утримання в навчанні. Наявні дані свідчать, що це не обумовлено прямими фінансовими стимулами, а радше пов'язано зі структурними особливостями системи навчання дорослих, такими як керівництво для тих, хто навчається; залучення соціальних партнерів до системи дорослого навчання та підвищення обізнаності щодо його переваг.

Розвиток загальних (особистісних) компетенцій, таких як: розуміння сутності професії, обов'язку служити суспільству, усвідомлення відповідальності за результати професійної діяльності; здатність ефективно працювати індивідуально і у команді; вміння застосовувати різноманітні методи ефективної комунікації у професійному середовищі; володіння іноземними мовами з метою професійного спілкування в іншомовному соціумі; творчий пошук у межах професії, усвідомлення необхідності самоосвіти впродовж усього життя.

Література:

Лук'янова, Л. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. Київ: ТОВ «ДКС-Центр».

Magyarország Törvény LXXVII: A felnőttképzésről. (2013). URL: <https://net.jogtar.hu/jogszabaly?docid=a1300077.tv>.

Tanczos, E. (2018). *Adult Education in Hungary*. URL: <https://keb-deutschland.de/adult-education-in-hungary/>.

*Дяченко Л.М.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник
відділу зарубіжних систем
педагогічної освіти і освіти дорослих
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*

КЛЮЧОВІ ПРИНЦИПИ ФУНКЦІОНУВАННЯ ЦЕНТРІВ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У НІМЕЧЧИНІ

У Німеччині державна освітня політика у галузі освіти дорослих спрямована на те, щоб кожний громадянин мав право та можливість всебічного розвитку особистості згідно зі своїми здібностями та вподобаннями, що позитивно впливатиме на розвиток суспільства в цілому. Німеччина є державою з децентралізованою системою управління галуззю освіти дорослих, де взаємодіють федерація, землі та муніципальна влада, причому найбільше компетенцій управління й регулювання згідно з Основним законом мають землі.

Центри освіти дорослих, як місця продовженого навчання, є простором для розвитку, і майданчиком для культурного злиття всієї громади. Вони спираються на потреби місцевих регіонів і служать форумом інтересів та потреб всього суспільства – тим самим суттєво сприяють розвитку спільноти. В часи зростаючих вимог до інтеграції, Центри освіти дорослих стають важливими місцями комунікації між поколіннями, національностями та культурами. В цьому і полягає їх інтегративна функція.

Виявлено, що центри освіти дорослих у ФРН сприяють загальному процесу соціалізації особистості, інтелектуальній просвіті, творчо-комунікативному конструюванню життєвих траєкторій. Усе це стає можливим завдяки функціонуванню системи освіти дорослих у ФРН відповідно до таких ключових принципів: відкритості, різновекторності діяльності, орієнтованості на різноманітність освітніх потреб, добровільність навчання, регіональності.

Розглянемо ці принципи більш детально.

Центри освіти дорослих є відкритими для людей різних соціальних верств, національностей, професій, з різним рівнем доходу. Освітніми послугами цих установ можуть користуватися люди різними світоглядними позиціями. Водночас, ці освітні установи є осередками соціальної взаємодії у безпечному навчальному середовищі. Ці чинники спонукають споживачів освітніх послуг продовжувати своє навчання. Так, Центри освіти дорослих є не просто ресурсом для набуття та розповсюдження знань, а й простором для довготривалої спільної діяльності.

Різновекторність діяльності центрів освіти дорослих полягає в тому, що вони пропонують універсальні програми, інформують про освітні можливості та спонукають до творчої діяльності. Їхня діяльність спрямована на такі аспекти освіти дорослих і продовженого навчання: 1) відновлювальне навчання, яке орієнтоване на оновлення раніше набутих знань, наприклад, загальної чи професійної освіти, іноземних мов тощо; 2) розвиток та закріплення наявних навичок та компетентностей, наприклад, комунікативних, соціальних, користування інформаційними технологіями тощо; 3) розвиток нових навичок для подолання особистих викликів, професійних та соціально-життєвих ситуацій. Щоб допомогти слухачам обрати освітні напрям подальшої освіти, центри надають також консультаційні послуги. Частина програм безпосередньо орієнтована на конкретні цільові групи та життєві ситуації. Зокрема пропонуються навчальні курси для осіб похилого віку, які бажають продовжувати навчатися, та програми для тих, хто прагне повернутися до роботи після тривалою

перерви. Під час укладання навчальних курсів враховуються особливі освітні потреби усіх слухачів.

Перевагою центрів освіти дорослих є також широкий діапазон освітніх послуг. Запорукою їхньої популярності серед населення є такі особливості їх діяльності: надійність, якість, орієнтованість на потреби споживачів освітніх послуг, врахування широкого спектру освітніх потреб. Орієнтованість на індивідуальний запит населення є наразі основним джерелом доходу для центрів освіти дорослих у Німеччині. Водночас вони також реагують на запити інституцій, – наприклад, від кадрових агентств, компаній і донорів проєктів – враховуючи їхні потреби та створюючи відповідні освітні пропозиції.

Попри те, що зміст навчальних курсів покладає відповідальність на слухачів, зокрема програми з підтримки зайнятості населення, здебільшого освітніми послугами центрів освіти дорослих громадяни Німеччини користуються добровільно. Добровільність навчання позитивно вирізняє їх серед інших освітніх установ. Навчання без примусу спонукає не лише внутрішню мотивацію слухача, а й забезпечує прозорість та участь у діяльності центрів через активне формування членства в дорадчих органах та асоціаціях підтримки – часто самі учасники беруть на себе відповідальність за свої центри.

У Німеччині центри освіти для дорослих громадяни складають унікальну загальнонаціональну мережу освітніх та культурних установ, які у своїй діяльності враховують потреби кожного регіону. Часто у сільській місцевості вони можуть бути єдиним закладом освіти дорослих. Завдяки своїй розповсюженості центри уможливають впровадження спеціальних регіональних і загальнонаціональних освітніх кампаній.

Центри освіти дорослих в Німеччині відзначаються гнучкістю програм, готовністю до змін, активністю у просуванні освітні зміни, що сприяє створенню відкритих та рівних можливостей для громадян, соціалізації особистості кожного, підвищенню ефективності системи освіти упродовж життя.

Література:

1. Deutscher Volkshochschul-Verband (2011). *Центри Освіти Дорослих. Освіта як суспільна відповідальність*. Берлін. Взято з: https://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraine_pics/ukraine_2/centry_obrazov_vzroslykh.pdf
2. Egetenmeyer, R., Lechner, R. (2016). Das Lernen Erwachsener in Europa. *Weiterbildung*, 4 (2016), 28–31.
3. Hinzen, H. (2018). Erwachsenenbildungszentren als Entwicklungsfaktor – Verantwortung, Strukturen und Nutzen. *Erwachsenenbildung und Erziehung*, 71 (2018) 2, 251–259.
4. Hirsch, E. (2017). Erwachsenenbildungszentren als Schlüsselfaktor für Entwicklung. *Dis.kurs Das Magazin der Volkshochschulen*, 4 (2017), 14–15.

Пилинський Я.М.,

*кандидат філологічних наук, старший науковий співробітник
відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України*

СУЧАСНІ ТРЕНДИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У США

Нещодавно Бюро Перепису населення США засвідчило, що кількість студентів у віці 30 років і старше перевищила 3,5 млн осіб. Це вдвічі більше ніж 15 років тому. Також зростає кількість курсів і програм для дорослих, з 1990 по 2015 р. їх кількість подвоїлася. Крім того, значне зростання населення також позначається на збільшенні

кількості дорослих, які беруть участь у навчанні. Однак, якщо за останні 20 років населення зросло приблизно на 30%, то кількість дорослих, що беруть участь у навчанні зросла на 80%. Таким чином, загальне зростання населення лише частково вплинуло на збільшення кількості дорослих учнів. Причому це збільшення відбулося у всіх вікових групах, але найбільш значимим воно було в групі 35-54 років і у групі від 55 років.

Причини зростання популярності освіти дорослих у США. Передусім це суто економічний чинник – громадяни, щоб не втратити роботу, мають залишатися конкурентоспроможними і зважати на зміни, що відбуваються на ринку праці. Мільйони робітників, щоб не залишитися без роботи, змушені підвищувати свій освітній рівень, здобувати нову кваліфікацію чи змінювати професію на більш затребувану. Ті види робіт, які раніше було достатньо виконувати, маючи лише середньої освіти, ускладнилися і від працівників вимагається вища кваліфікація, а отже, і вища освіта. Сучасні компанії часто відмовляють у просуванні працівникам, які не мають вищої освіти: сьогодні відданості фірмі і старанності вже недостатньо, щоб досягати підвищення по службі. Тому працівники середнього і, тим більше, передпенсійного віку, які не мають вищої освіти, незважаючи на досвід роботи, як правило, програють молодим дипломованим фахівцям.

Сьогодні зростання кількості робочих місць США відбувається в усіх галузях, де потрібна професійна освіта, що суперечить думці про те, що збільшення робочих місць відбувається лише у сфері обслуговування з низькою заробітною платою. Тому люди з вищою освітою і науковим ступенем мають більш високий шанс знайти роботу.

Сучасна освіта дорослих більше пов'язана з якоюсь сферою професійної діяльності. У 1969 р. трохи більше половини дорослих учнів відвідували курси, щоб отримати роботу або просунутися по службі. У 2005 вже 2/3 пояснювали своє бажання вчитися далі цими причинами. Водночас кількість курсів, не пов'язаних з роботою, також зросла, але швидкість зростання кількості професійних курсів їх значно перевищує, особливо починаючи з 2000 р.

Навчання та переучування робітничих кадрів у системі безперервної освіти і освіти дорослих у США. Ще починаючи з середини 60-х років у США спостерігається постійне зростання потреби у кваліфікованих кадрах. Відтоді освіту почали розглядати як головний чинник економічного зростання.

Інтенсифікація виробництва сьогодні безпосередньо пов'язується з підвищенням рівня професійної підготовки працівників широкого профілю, а також піднесення їх загальної культури. Прогноз змін у структурі професій, на які є попит і очікується підвищення його в майбутньому, пов'язаний з комп'ютерною обробкою інформації, програмуванням, роботою в сфері електронної промисловості. Разом з тим спостерігається і зворотна тенденція, пов'язана із зростанням роботизації багатьох галузей і передусім електронної промисловості. Вже сьогодні США виділяють 20 млрд доларів на перенавчання робітників цієї галузі, щоб допомогти їм здобути нові професії та пом'якшити соціальну напругу, що неминуче виникне через одночасне звільнення великої кількості робітників та заміни їх роботами.

Еволюцію державної освітньої політики в США за останні 30 років можна в найзагальнішому вигляді представити, як перехід від сприяння рівності освітніх можливостей (60 – 70-ті рр.) до стимулювання якості освіти та економічної ефективності витрат на підготовку кадрів, а також приватної ініціативи в сфері освіти (80 – 90 рр.).

У США основними гаслами державної політики в сфері освіти залишаються: реформа без збільшення витрат, підвищення якості освіти, розширення приватної ініціативи і свободи «освітнього вибору».

Вища і післядипломна освіта для дорослих. Одне з найважливіших соціальних і культурних завдань, що стоять перед США, це розвиток системи безперервної освіти, створення широкої мережі різноманітних напрямів навчання, здатних задовольнити різні соціокультурні, професійні та вікові групи дорослого населення.

Вища освіта для дорослих громадян. Сьогодні «дорослі студенти» беруть участь у різноманітних освітніх програмах, пропонуваніх університетами або іншими навчальними закладами. Вони мають широкий спектр можливостей: навчаються за програмами, що надають повну вищу освіту; за допомогою коротких 1 або 2 річних програм; вечірніх курсів або курсів вихідного дня. Всі ці програми від академічних до неакадемічних, що надають диплом або свідоцтва чи ні, довготривалі чи короткотермінові можуть бути визначені за допомогою терміна «продовжена освіта» («continuing education»), тому що всі це переважно форми освіти, що поновлюється після перерви або після закінчення школи.

Водночас освіта дорослих виконує функції професійної орієнтації і підвищення кваліфікації, допомагаючи громадянину зрозуміти процеси свого індивідуального і суспільного розвитку і брати у них активну участь. Таким чином, освіта дорослих відповідає на запити як окремої особистості так і суспільства в цілому.

Література:

1. Merriam, Sharan B. & Brockett, Ralph G. *The Profession and Practice of Adult Education*. Jossey-Bass, 2007. – 396 p.
2. Spencer, Bruce. *The purposes of adult education: a short introduction* (2nd ed.). Toronto: Thompson Educational Pub. 2017. – 212 p.

Постригач Н. О.,
кандидат біологічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу зарубіжних
систем педагогічної освіти і освіти дорослих
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України

ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В КРАЇНАХ ПІВДЕННОЇ ЄВРОПИ

Пошук Україною власної моделі розвитку національної політики в сфері освіти дорослих, розробка та впровадження Концепції освіти дорослих, ефективна діяльність різноманітних інституцій у галузі потребує усвідомлення наявних проблем у контексті загальноєвропейської парадигми (Махія Н., 2013). Водночас, з середини 70-х рр. ХХ ст. країни Південної Європи теж наближаються до європейських моделей освіти. Цей результат можна спостерігати в позитивній динаміці та конвергенції з рештою Європи (Саруча, L. et al, 2016, с. 593). Зокрема, завдяки європейським стимулам італійська система освіти дорослих була перетворена на мережеву структуру, основу якої склали численні центри: вечірні школи, регіональні системи професійної підготовки, служби зайнятості, асоціації, університети і заклади культури (бібліотеки, музеї та ін.) (Лук'янова, Л., 2017, с. 27–28).

Примітно, що на Кіпрі Центри освіти дорослих – це значуща програма, яка забезпечує загальну освіту дорослих в рамках забезпечення можливостей навчання впродовж життя. Головною метою цих Центрів є загальний розвиток особистості кожної дорослої людини, а також соціальний, фінансовий та культурний розвиток громадян та суспільства загалом. Їхні цілі збігаються з державною політикою розвитку

та ширшими цілями Міністерства освіти та культури щодо забезпечення можливостей «Навчання впродовж життя» для всіх громадян Республіки Кіпр й боротьби з освітньою нерівністю, щоб громадяни могли успішно інтегруватися і мати можливість ефективно діяти в об'єднаній Європі. Центри освіти дорослих пропонують різноманітні міждисциплінарні курси, які зосереджені головним чином на викладанні іноземних мов, декоративно-прикладному мистецтві, культурних програмах, охороні здоров'я та інших питаннях загального інтересу, а також набутті професійних навичок. Щороку Центри освіти дорослих організують безкоштовні навчальні заходи для різних таких цільових груп, як особи з проблемами грамотності, громадяни з особливими потребами, кіпріоти, що живуть у анклаві, в'язні, психічно хворі та літні люди. Вони також безкоштовно пропонують курси грецької мови для дітей репатрійованих кіпріотів, політичних біженців та турецьких кіпріотів. Більше того, для кіпріотів-греків безкоштовно пропонуються курси турецької мови. Громадяни Республіки Кіпр визнали Центри освіти дорослих найважливішою програмою загальної освіти дорослих із забезпеченням різноманітних якісних курсів (*Επιμορφωτικά Κέντρα*).

Важливою ознакою системи освіти дорослих Іспанії є децентралізація освітніх повноважень і підпорядкування урядам автономних регіонів. У їхні обов'язки входить розробка і застосування відповідних положень щодо освіти дорослих. Так, в Іспанії є чинним ряд документів, розроблених і прийнятих на регіональному рівні: в Андалузії (1991), Каталонії (1992), Валенсії (1995). Відповідно до чинного законодавства система освіти дорослих включає Програми початкової професійної освіти, орієнтовані на молодих людей, які не змогли здобути обов'язкової початкової освіти. За цими програмами вони здобувають як загальну, так і професійну освіту (*Лук'янова, Л., 2017, с. 45*).

Політика освіти дорослих у Португалії стала більш актуальною з 2000 по 2011 рр. завдяки програмі політики освіти дорослих під назвою *Iniciativa Novas Oportunidades*. Один із способів охопити учасників освітою дорослих – запропонувати короткострокові програми, які в основному реалізуються багатьма недержавними та неурядовими організаціями, громадянським суспільством (*Guimarães, P., 2018*). Зокрема, поширення освіти та навчання дорослого населення в Португалії розглядається як надзвичайно важливе питання з метою набуття кваліфікації, або створення умов для соціального визнання, підтвердження, сертифікації, набуття або розвитку компетентностей (як академічних, так і професійних) для значної частини населення, яка не мала можливості мати тривалішу освіту (*EAEA Country Report, 2011, с. 5–6*).

Таким чином, здійснений контент-аналіз літературних джерел засвідчив, що особливості організації освіти дорослих в країнах Південної Європи спрямовані на формування загальноєвропейської парадигми навчання впродовж життя; створення умов для соціального визнання, підтвердження, сертифікації, набуття або розвитку компетентностей для значної частини населення (Португалія); забезпечення рівних освітніх можливостей; створення мережевої структури численних центрів освіти дорослих (Кіпр, Італія); децентралізацію освітніх повноважень і підпорядкування урядам автономних регіонів (Іспанія) тощо.

Література:

Лук'янова, Л. (2017). Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід. *Українська Асоціація освіти дорослих*, 147 с. Київ: ТОВ «ДКС-Центр».

Махія, Н. В. (2013). Особливості освіти дорослих у країнах Європейського Союзу. Budapest: Society for Cultural and Scientific Progress in Central and Eastern Europe. URL: <http://scaspee.com/all-materials/3>.

Capucha, L. et al. (2016). Crisis and Education in Southern Europe: The Effects of Austerity and Ideology. *Comparative Sociology*, 15, 593–620.

Επιμορφωτικά Κέντρα: Υπουργείο Παιδείας, Πολιτισμού, Αθλητισμού και Νεολαίας. URL: <http://www.moec.gov.cy/epimorfotika/index.html>.

EAEA Country Report on Adult Education in Portugal. (2011). Helsinki. URL: <https://eaea.org/wp-content/uploads/2018/01/portugal-country-report-on-adult-education-in-portugal.pdf>.

Guimarães, P. (2018). What can we learn from Portuguese adult education? URL: <https://epale.ec.europa.eu/en/blog/what-can-we-learn-portuguese-adult-education>.

Марусинець М.М.,

*кандидат філологічних наук, старший дослідник,
старший науковий співробітник відділу зарубіжних
систем педагогічної освіти і освіти дорослих
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*

ПРОВІДНІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В АВСТРІЇ НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ

Освіта дорослих займає самостійну позицію в австрійській системі як у кількісному, так і якісному відношенні, включаючи різні форми: навчання, спостереження за групами, консультування, керівництво, управління освітою і надання бібліотечних послуг. Пропозиції щодо освіти дорослих за останні роки значно зросли й укріпилися у формах заходів, які відповідають сучасним запитам роботодавців. Незалежно від форм пропозицій та надавання послуг мають місце окремі проблеми, зумовлені відсутністю обов'язкових загальнонавчальних програм, низьким впливом держави на освітні сфери та зростаючою конкуренцією серед надавачів освітніх послуг. Недарма в Австрії професійне підвищення кваліфікації називають великим бумом. Навчання впродовж життя, або постійне навчання сприймається як стратегічний фактор у рамках розвитку персоналу. Лише перекваліфікація та підготовка безробітних займає особливий освітній процес [2].

Виокремлено провідні тенденції розвитку освіти дорослих в Австрії.

Збільшення пропозицій від нетрадиційних носіїв: мається на увазі регіональна робота, районна робота або індивідуальне навчання.

Використання подальшої освіти. Незважаючи на збільшення питомої ваги учасників, актуальним залишаються тенденції: чим вищий рівень формальної освіти, тим більша готовність (професійна необхідність) використовувати її в подальшій практиці.

Гендерні відмінності. Тенденції до переваг чоловіків у професійно зорієнтованому підвищенні кваліфікації, ніж жінок, залишається в пріоритеті, незважаючи на те, що жінки набагато більше жертвують вільним часом та коштами для здобуття освіти. Натомість, здобуття загальної освіти, діяльність спікерів базується на жінках [1].

Подальша освіта все частіше сприймається як інвестиційні товари, які мають окупитися. Використання освіти є наслідком. Загальна та політична освіта дедалі більше потрапляють під примус легітимізації. Спроба залучити клієнтів призводить до зміни профілю пропозиції. Освіта може розглядатися лише як споживання послуги, яку можна придбати за рахунок купівлі. Але освіта завжди пов'язана із саморозвитком і роботою над собою.

Перехід від початкової професійної освіти до подальшого навчання: необхідна кваліфікація для здійснення професійної діяльності вже не здобувається в основному в початковій освіті, а надається в подальшому навчанні. У початковій освіті викладається лише певна кількість базових знань, які необхідно оновлювати шляхом подальшого навчання.

Зростаючий попит на соціокультурні орієнтири: причиною цього є соціальні розробки, котрі дають людям найвищий ступінь свободи, але також приховують у собі нові соціальні ризики.

Приватизація та диференціація подальшої освіти. Зі збільшенням ринкової товару передбачається подальша приватизація та диференціація подальшої освіти. Ця тенденція має вияв у тому, що кількість публічних та комерційних надавачів послуг на ринку навчання стали конкурувати за абітурієнтів.

Модульне навчання: більш диференційовані освітні потреби населення потребують більш гнучкого програмування. Замість жорсткої системи курсу все більше популярності набирають модульні тренування, розроблені на замовлення.

Конкуренція сертифікатів. На відміну від державних або загальнонавчальних сертифікатів про освітні досягнення, студенти від неурядових та приватних установ повинні спочатку створити своє власне визнання та ринкову цінність.

Бізнес та навчання: економіка охопила велику галузь навчання. Тут знаходяться, серед іншого, нові моделі організації та подальшого навчання (наприклад: лерншат, ланцюг якості, кола майстерень).

Інтернаціоналізація в освіті дорослих: через переворот у Центральній та Східній Європі, вступ до Європейського Союзу відзначається зростаюча інтернаціоналізація. Спільні для різних країн контакти та співпраця стають все міцнішими.

Дискусія про якість. Сфера освіти, що не контролюється державою є дуже непрозорою, все частіше виникають питання забезпечення та розвитку якості.

Нові культури навчання – нові освітні послуги, питання умов навчання набувають відповідно й інших цінностей у змінених соціальних умовах. Починаючи з 90-х років, зміна парадигми переходить від інституціоналізованих форм безперервної освіти до більш широких – розуміння навчання. Навчання в робочий день набуває великого значення [3].

Рекомендації для України:

- створення системи підготовки тренерів та системи підготовки викладачів без відриву від виробництва;
- забезпечення підтримки під час розроблення стандартів якості освіти дорослих;
- зміцнення потенціалу організацій, які займаються аналізом;
- створення системи визнання результатів неформального навчання;
- забезпечення підтримки у створенні журналу та електронного порталу освіти дорослих для населення;
- надання фінансової підтримки, консультування та рекомендацій громадським діячам, які бажають займатися організацією діяльності в сфері освіти для дорослого населення;
- забезпечення відповідних відомств кваліфікованими керівниками, кадрами, які володіють базовими компетенціями щодо розвитку системи освіти дорослих та безперервного навчання;
- інвестування державних коштів у приватний сектор з метою надання освітніх послуг. Водночас це означає забезпечення процесу механізмами контролю і чітким дотриманням правил щодо стандартів якості та результатів процесу навчання;
- просування програм мобільності: підвищення рівня грамотності та забезпечення курсів вивчення іноземних мов для дорослого населення.

Література:

1. EAEA Country Report on Adult Education in Austria: Helsinki, 2011. <https://eaea.org/country/austria/>
2. Marusynets M. Continuing education as a factor of personality socialization (in the context of Austria`s experience) Порівняльна професійна педагогіка №1 (Т.9): наук. журнал / голов. ред. Н.М.Бідюк. – Київ- Хмельницький : ХНУ. 2019 - С.59-65.
3. Portal on adult education and learning in Austria <https://keb-deutschland.de/adult-education-in-austria/>

Кобюк Ю.М.,
*старший науковий співробітник
відділу зарубіжних систем
педагогічної освіти і освіти дорослих
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України*

ЗАКОНОДАВЧЕ ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ СИСТЕМИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ВЧИТЕЛІВ ПОЧАТКОВИХ КЛАСІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ АВСТРАЛІЇ

Інтеграція Української педагогічної освіти до світового освітнього простору спонукає до усвідомлення особливостей законодавчого забезпечення професійної підготовки майбутніх вчителів початкових класів. Це зумовлює вивчення досвіду передових країн світу, зокрема Австралії. Для уряду країни важливим є те, щоб освіта в державі була високоякісною та справедливою. Високий рівень австралійської системи освіти – це її надійна нормативна база та прозорі механізми підзвітності.

Процеси регулювання педагогічної освіти в Австралії задекларовані у відповідних нормативно-правових документах державного значення. Тому важливим аспектом вивчення стану професійної підготовки вчителів початкових класів є їх аналіз. Серед законодавчих документів які регулюють освітній процес в Австралії слід виділити наступні: Австралійський закон про освіту (Australian Education Act), Закон про вищу освіту (Higher Education Act); Закон про підтримку вищої освіти (Higher Education Support Act); Австралійський устав професійного навчання вчителів та керівників шкіл (The Australian Charter for the Professional Learning of Teachers and School Leaders), Австралійська система підготовки кадрів (Australian quality training framework), Австралійська система кваліфікацій (Australian qualifications framework), Навчальні пакети (Training packages), Австралійський професійний стандарти для вчителів (Australian Professional Standards for Teachers).

Освіта та навчання є загальною відповідальністю влади Австралії в цілому та окремих штатів та територій зокрема. За вдосконалення системи освіти на національному рівні відповідають: Рада урядів Австралії (Council of Australian Governments), Департамент освіти та підготовки (Department of Education and Training), Австралійський інститут викладання та шкільного лідерства (Australian Institute for Teaching and School Leadership) а також Національні партнерські угоди (National Partnership Agreements) між штатами та територіями. Відповідно до Національної партнерської угоди (National Partnership Agreements) всі відповідні Австралійські урядові організації погодилися спільно працювати над тим, щоб навчання в Австралії забезпечувало якісну і справедливу освіту для всіх (*The Australian*, 2016).

Професійна підготовки висококваліфікованих педагогів відповідно до вимог сучасного суспільства, передбачає використання професійних стандартів, які є рушієм розвитку і успішного функціонування сфери освіти. Професійні стандарти використовуються для розроблення освітніх стандартів підготовки кваліфікованих вчителів початкових класів; розроблення програм професійної підготовки, методів

оцінки, сертифікації та акредитації, що відповідають потребам економіки; забезпеченні зв'язку освітніх програм різного рівня; побудови ефективної і гнучкої системи освіти, що здатна швидко і адекватно реагувати на зміни в соціально-економічній сфері (Пуховська, Ворначев, Мельник, & Кравець, 2014).

Австралія рухається у напрямку до стандартизації системи педагогічної освіти, де стандарти професійних знань та практичних вмінь використовуються для управління та оцінювання. Належним чином написані стандарти для майбутніх вчителів визначають, що необхідно знати і вміти, незалежно від того на якій спеціальності і в якому навчальному закладі відбувається навчання. Створенням професійних стандартів є одним із завдань роботи таких організацій як: Рада міністрів (Ministerial Council), Національна рада якості (National Quality Council), Національний координаційний комітет з реалізації проєктів (National Project Steering Committee), Рада галузевих кваліфікацій (Industry Skills Council), Регіональні організації управління професійною освітою і підготовкою (State Training Authority) (*Australian Qualifications Framework*, 2013). Урядом Австралії вже реалізовано кілька стратегічних програм розвитку професійної освіти. За результатами функціонування цих програм була сформована Система національної професійної підготовки (National training framework), в основу якої покладено три складові: Австралійська система кваліфікацій (Australian qualifications framework), Австралійська система якості навчання (Australian quality training framework), Професійні стандарти (Training packages). Ці державні документи мають на меті забезпечити високу якість професійної освіти по всій країні при збереженні самобутності, індивідуальності та самостійності її регіонів у питаннях освіти (*Australian Qualifications Framework*, 2013).

Отже, як засвідчують проаналізовані нами нормативно-правові, законодавчі документи та звіти, питання якості професійної підготовки вчителя та відповідність набутих ним знань та вмінь загальнодержавним стандартам є провідною рисою освітньої політики Австралії протягом останніх років. Адже професіоналізм учителів займає важливе місце в контексті світового розвитку Австралії, оскільки якісна освіта потребує якісно підготовлених вчителів. Особливо це стосується вчителів початкових класів, які є початковим етапом у здобутті молодими австралійцями знань та вмінь.

Література:

Пуховська, Л. П., Ворначев, А. О., Мельник, С. В., & Кравець, Ю. І. (2014). *Професійні стандарти і кваліфікації у країнах з високо розвинутою економікою*. В Л. П. Пуховська (Ред.). Київ: «НВП Поліграфсервіс».

Australian Qualifications Framework (2013). URL: <http://www.aqf.edu.au/aqf/the-aqf-second-edition-january-2013/>

The Australian Education System – Foundation Level. (2016). URL: <http://dfat.gov.au/aid/topics/investment-priorities/education/health/education/Documents/australian-education-system-foundation.pdf>

Котун К.В.,
кандидат педагогічних наук, старший науковий співробітник
відділу зарубіжних систем педагогічної освіти і освіти дорослих
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

РОЛЬ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У ПРОФЕСІЙНОМУ РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ СКАНДИНАВСЬКИХ КРАЇН

Роль освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства зумовлена загальним прискоренням соціально-культурних змін як на глобальному, так і на локальному

рівнях. Навчання дорослих – цілеспрямований процес розвитку людини та освіти шляхом упровадження освітніх програм та надання освітніх послуг, реалізація освітньо-інформаційної діяльності всередині та за межами середньої, професійної, вищої та післядипломної освіти. Можемо зазначити, що у теорії і практиці освіти дорослих Скандинавських країн, зокрема Фінляндії, Норвегії, Швеції та Данії накопичено цінний досвід щодо розвитку та удосконалення теоретичних і практичних умінь не лише організації освіти дорослих та її законодавчого забезпечення, а й практичного професійного розвитку педагогів.

Аналіз джерельної бази показав, що упродовж останніх десятиліть вітчизняними науковцями активно здійснювалися порівняльно-педагогічні дослідження з проблем освіти дорослих. Особливої уваги заслуговують праці вчених, в яких обґрунтовано теоретико-методологічні засади освіти дорослих (Л. Лук'янова, Н. Ничкало, Л. Тимчук та ін.); законодавче забезпечення освіти дорослих у світовому контексті (Л. Лук'янова); розкрито особливості розвитку освіти дорослих у зарубіжних країнах (Н. Бідюк, Л. Литовченко, О. Огієнко, Н. Авшенюк, Н. Пазюра, К. Котун та ін.), акцентовано увагу на андрагогічних засадах навчання дорослих (О. Аніщенко, С. Прийма та ін.), професійній підготовці дорослих в умовах формальної і неформальної освіти (С. Бабушко, О. Баніт, О. Волярська, І. Сагун та ін.), підготовці педагогів у зарубіжних країнах (К. Котун, Н. Авшенюк, К. Годлевська, Л. Дяченко, О. Сулима, Н. Постригач, М. Марусинець, О. Огієнко). Важливе значення мають наукові розвідки, наприклад фінських учених у сфері андрагогіки, освіти дорослих та педагогічній освіті: А. Аланен (*Alanen, A.*), К. Хуухка (*Huuhka, K.*), Е. Карялаінен (*Karjalainen, E.*), Т. Кумпулаінен (*Kumpulainen, T.*), М. Лахтінен (*Lahtinen, M.*), В. Марйомякі (*Marjomäki, V.*), Е. Пантзар (*Pantzar, E.*), Т. Тоівіаінен (*Toiviainen, T.*), Дж. Туомісто (*Tuomisto, J.*) та багато інших.

Глобалізаційні процеси, політичні, соціальні та економічні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, зокрема скорочення ринку праці, трудова міграція населення, а також демографічна ситуація, спонукають людину навчатися впродовж життя. У національних Цілях розвитку тисячоліття, прийнятих Україною у 2000 р. відповідно до глобальних Цілей розвитку тисячоліття, проголошених ООН, забезпечення якісної освіти впродовж життя визнано одним із пріоритетних завдань. Розвиток освіти дорослих як вагової складової освіти впродовж життя зумовлений сьогодні не лише динамікою соціального і науково-технічного прогресу, змінами у змісті, характері праці, збільшенням вільного часу та можливостями його раціонального використання, а й соціальною роллю, що виявляється у сприяттві розвитку суспільства й особистості водночас.

Проблема забезпечення доступу до освіти впродовж життя набуває пріоритетного значення, а її розв'язання стає можливим лише за умови урахування досягнень зарубіжних країн, зокрема Скандинавськими країнами. Ці країни досягли значних успіхів в усіх підсистемах (формальна, неформальна, інформальна) цього освітнього напрямку, а також ефективному застосуванні різноманітних інтерактивних форм і методів навчання. Розвиток системи освіти дорослих країн Скандинавії віддзеркалює провідні загальноєвропейські тенденції й водночас їй притаманні ментальні особливості, вона є достатньо своєрідною, має глибоке історичне коріння.

У фінській системі освіти дорослих функціонує багато курсів як для дорослих у різних сферах зайнятості, для вчителів, так і для дітей – від занять спортом до професійних навичок і отримання спеціальних сертифікатів. Правомірно назвати Фінляндію «країною освіти і курсів». Для прикладу, немає такого фіна педагога, який не ходив би на якісь курси або десь чогось не вчився б. Система навчання дорослих охоплює всі сфери діяльності – від аматорських до професійних. У численних гуртках, секціях, курсах, студіях можна навчитися всьому: стригти собак, робити тайський масаж, в&арос;язати, грати на гітарі, малювати за допомогою різних технік, шити,

танцювати за східною стилістикою, вивчити китайську, іспанську або будь-яку іншу мову, а також удосконалити спортивні уміння, підвищити свою професійну компетентність та кваліфікацію. У численних освітніх центрах для дорослих, що розташовані по всій території Фінляндії, можна знайти цікаву освітню програму: мови, ремесла, рукоділля, інформаційних технологій, науки, спорту, танців, мистецтва та ін. Більшість курсів відбуваються не тільки фінською мовою, але й англійською. Майже всі подібні курси платні. Вартість різна, залежно від навчального закладу, тривалості занять і т.д. Але ціна дуже доступна, а час – зручний для працюючих людей. Будь-який бажаючий може перенавчитися або підвищити свою кваліфікацію в центрах освіти дорослих при університетах. Тут реалізуються програми різних типів: дво- або трирічне навчання на денному відділенні за спеціальностями, які входять до державного реєстру, тобто з отриманням диплома або нетривалі, скорочені часто вечірні освітні програми.

Фінляндія має довгу історію щодо забезпечення освіти дорослих. За даними Міністерства освіти і культури Фінляндії близько 5 млн. громадян щорічно бере участь у різних видах освіти дорослих, переважна більшість це працююче населення, решта це тимчасово безробітні, люди похилого віку та ін. З 1980 року освіта дорослих асоціюється з ліберальними закладами освіти дорослих завдання яких полягає сертифіковано-орієнтованій освіті та додатковому навчанні. (*Ліберальна освіта дорослих – освітня система або спеціальні освітні курси, що забезпечують культивування вільної (з лат. Liber) людини*).

Освіта дорослих у Норвегії регулюється Законодавчим Актом «Про Освіту Дорослих» (Adult Education Act 2009) та Законодавчим Актом «Про Освіту» (2002). Відповідно до цього Законодавчого акту представники освітніх інституцій різних рівнів освіти відповідають за провадження у країні неформальних курсів.

Законодавчий Акт «Про Освіту» регулює початкову, середню та вищу середню освіту для всіх учнів, включаючи освіту дорослих. У Норвегії існує окремий Законодавчий Акт «Про Народну Вищу Школу» (Act on Folk High Schools, 2002), що був прийнятий у 2002 році. Мета Народної Вищої Школи - сприяти загальній компетентності дорослих. Кожна така школа несе відповідальність за визначення своїх рамкових цінностей у межах закону. Поряд з навчанням у формальних та неформальних структурах, важливе значення має робота дорослого як основне місце для навчання протягом усього життя в Норвегії.

У країні існує Норвезька асоціація з неперервного навчання (The Norwegian Association for Lifelong Learning (NAAL)). Ця асоціація відповідає за підвищення рівня участі у навчанні дорослих, зокрема в програмах, орієнтованих на навчання базовим вмінням на робочому місці та поза його межами. Асоціація має особливу компетенцію у сфері прав дорослих та визнання і підтвердження попереднього навчання. Асоціація також працює у тісній співпраці з соціальними партнерами та громадськими організаціями з метою покращення навчання дорослих у робочому житті (Bjerkaker, 2016).

У Швеції доволі потужна історія неформальної системи освіти дорослих, яка підпадає під парасольовий термін фолькбілдінг «folkbildning». Іноді цей термін перекладають як ліберальне або популярне навчання дорослих. У Швеції немає окремого закону про освіту дорослих. Зокрема, освіта дорослих регулюється Законом про освіту (2011). У Швеції освіта дорослих забезпечується Народними Вищими Школами та Навчальними Асоціаціями. У країні існує Шведська національна рада з питань освіти дорослих (The Swedish National Council of Adult Education) – це некомерційна асоціація з певними авторитетними завданнями, що делеговані урядом та Ріксдагом (парламентом Швеції). Шведська національна рада з питань освіти дорослих розподіляє державні гранти для навчальних асоціацій та народних вищих

шкіл, подає урядові бюджетні документи та щорічні звіти, а також здійснює моніторинг та оцінку діяльності таких закладів (EAEA-Sweden, 2011). Також у Швеції існує Шведська асоціація з освіти дорослих (Swedish Adult Education Association) - це об'єднана організація для всіх навчальних асоціацій Швеції, яка працює над підвищенням статусу навчальних асоціацій та покращення умов, в яких працюють дорослі.

Література:

Котун, К. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих у Фінляндії та Україні*. Освіта для майбутнього у перспективі орієнтації на ринок праці, Республіка Польща, 393-403. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708256/>

Лук'янова, Л. (2017). *Законодавче забезпечення освіти дорослих: зарубіжний досвід*. ТОВ "ДКС-Центр", Київ, Україна. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/708009/>

Bjerkaker, S. (2016): *Adult and Continuing Education in Norway*. Bielefeld. DOI 10.3278/37/0576w

Lifelong Learning Strategy (Sweden) (2019). EURYDICE. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/lifelong-learning-strategy-80_en

Lifelong Learning Strategy (Norway) (2019). EURYDICE. URL: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/norway/lifelong-learning-strategy_en

Сотська М.В.,

аспірантка ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

ПІДВИЩЕННЯ КВАЛІФІКАЦІЇ ВЧИТЕЛІВ У СІНГАПУРІ

Одним з головних напрямів внутрішньої політики Сінгапура є розвиток системи освіти, зокрема педагогічної, що ґрунтується на традиційних національних засадах і одночасно зорієнтована на міжнародний ринок праці, підготовку конкурентоспроможних фахівців.

Сьогодні Сінгапур вважається однією з кращих в світі країн в сфері освіти. Це забезпечується за рахунок врахування численних факторів на трьох рівнях: макрорівень (соціокультурні, економіко-політичні фактори); організаційний рівень (якість шкіл, вчителів, навчальні плани і програми тощо); рівень сім'ї (виховання дітей і соціалізація).

Визнання в країні професії вчителя як однією з найпрестижніших і популярних, усвідомлення тієї ролі, яку вчителі відіграють у навчанні і вихованні молодого покоління, вимагає особливої уваги до їхнього професійного і особистісного розвитку. Ця дозволяє відійти від традиційної концепції вчителя як технічного транслятора знань до розуміння вчителя як рефлексивного професіоналу [1] (Дэн, Гопинатан и Ли, 2013).

Важливу роль у підвищенні кваліфікації вчителів у Сінгапурі відіграє Академія вчителів Сінгапуру (AST) (далі – Академія) – спеціалізована організація, діяльність якої спрямовується на забезпечення професійного розвитку вчителів, їхнього професіоналізму. Аксіологічними орієнтирами діяльності Академії вважається: мотивування вчителів на постійне навчання; забезпечення лідерства у професійному розвитку; сприяння професійному росту вчителів з метою забезпечення успішного навчання учнів в школах [2].

Навчання в Академії вчителів охоплює чотири предметні групи (гуманітарні науки, математика, наука, інші), які містять предметні розділи (табл.1).

Тематичні розділи в Академії викладачів Сінгапуру

| Гуманітарні науки | Математика | Наука | Інші |
|-----------------------------------------------|---------------------------------------------------------------|----------------------------------------------------------|--------------------------------------------------------------------------|
| Географія Історія Соціальні дослідження | Математика (початковий рівня) Математика (середній рівень) | Біологія Хімія Фізика Наука (початковий рівень) | Дизайн та Технологія Харчування та Харчові науки Принципи рахунків |

Вчителям пропонується як формальне так і неформальне навчання, що сприяє ефективності їхнього професійного й особистісного розвитку. Основні напрями програм і курсів формального навчання спрямовуються на оновлення змісту знань вчителів; ознайомлення з педагогічними інноваціями; набуття вчителями нових компетенцій відповідно до потреб суспільства; інформованість щодо нових розробок й ініціатив у сфері освіти; забезпечення високого рівня професійного розвитку вчителя шляхом навчання впродовж життя.

Дієвим є навчання вчителів без відриву від виробництва, що дозволяє врахувати їхні потреби, ціннісні орієнтації, особистісні якості, творчий досвід та рівень навченості. Це забезпечується Програмою розширеного наставництва досвідченого педагога, яке передбачає методичні рекомендації до роботи вчителя, семінари під керівництвом вчителя, організацію конференцій для обміну останніми досягненнями в областях педагогіки, навчальних програм та оцінок.

В структурі Академії існує шість центрів підвищення кваліфікацій, які називаються академіями та інститутами, з них: Інститут англійської мови Сінгапура (ELIS), Сінгапурський центр китайської мови (SCCL), Малайський мовний Центр Сінгапуру (MLCS), Тамільський мовний центр Умара Пулавара (UPTLC), Сінгапурська академія викладачів мистецтв (STAR); Академія викладачів фізичного виховання та спорту (PESTA).

Діяльність означених центрів спрямовується на підтримку вчителя, його індивідуальної освітньої траєкторії навчання; мотивацію навчатися упродовж життя; розвиток його професійної ідентичності; формування вчителя-лідера.

Література:

1. Tan, C. Y., & Dimmock, C. (2014). How a 'top-performing' Asian school system formulates and implements policy: the case of Singapore. Educational Management Administration & Leadership, 1741143213510507.
2. Академія викладачів Сінгапуру. – [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://eresources.nlb.gov.sg/webarchives/details/www.academyofsingaporeteachers.moe.gov.sg.cos.o.x.c.ast.pagetree.html>

Горетько Т.В.

аспірантка ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

**ДИДАКТИЧНІ ЗАСАДИ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ІТ-МЕНЕДЖЕРІВ
У СПОЛУЧЕНИХ ШТАТАХ АМЕРИКИ**

Стрімкий розвиток інформаційних технологій (ІТ) впродовж останніх десятиліть і проникнення ІТ в усі сфери діяльності зумовили значне зростання потреби компаній

та організацій в ефективному управлінні ІТ і, відповідно, у спеціалістах, здатних здійснювати таке управління – ІТ-менеджерах. Як наслідок, актуалізувалося питання професійної підготовки ІТ-менеджерів. Хоча Україна значно випереджає середні світові темпи розвитку ІТ-сегменту, галузь ІТ-менеджменту в нашій країні все ще знаходиться на стадії становлення, і тому є важливим вивчення зарубіжного досвіду професійної підготовки фахівців з цього напрямку. Передусім, цінним є досвід США – країни, в якій зародилася сучасна наука менеджменту та яка є світовим лідером у галузі ІТ.

Метою цієї розвідки є окреслити знання, вміння та навички, яких потребують ІТ-менеджери, а також виявити особливості змісту й форм професійної підготовки майбутніх ІТ-менеджерів в університетах США.

Галузь менеджменту інформаційних технологій є відносно новою: вона з'явилася у другій половині ХХ ст. на основі інформаційного менеджменту та існує на перетині двох фундаментальних галузей знань – менеджменту та інформаційних технологій. Основним завданням ІТ-менеджерів є забезпечення зростання успішності та конкурентоспроможності своїх компаній шляхом ефективного використання ІТ. Для цього ІТ-менеджери повинні відстежувати й оцінювати інновації, планувати інвестиції в ІТ, управляти ІТ-ресурсами та ІТ-персоналом, взаємодіяти з клієнтами, керівництвом, регулюючими органами тощо (Global Institute for IT Management, 2020).

Відповідно, система професійної підготовки ІТ-менеджерів має забезпечувати набуття ними перелічених знань, умінь і навичок. Ці знання та вміння можна умовно розділити на 3 групи: ІТ-сфера, бізнес-сфера, надпредметні знання та вміння (O*Net OnLine, 2019).

Як показало наше дослідження, зміст освітніх програм університетів США за напрямом «ІТ-менеджмент» забезпечує набуття студентами зазначених знань, умінь і навичок. Дисципліни, що вивчаються, також можна умовно розділити на три групи:

- ІТ-сфера (аналітичне програмування, хмарні обчислення, побудова баз даних, криптографія, мобільні платформи, управління ІТ-ризиками та безпекою, візуалізація даних, комп'ютерні мережі тощо);

- бізнес-сфера: економіка, е-торгівля, бухгалтерський облік, аудит та системи фінансового контролю, бізнес-законодавство, бізнес-аналітика, ведення міжнародних переговорів, стратегії соціально-відповідального бізнесу, глобальні логістичні стратегії тощо;

- лідерство та інновації (лідерство та мистецтво організатора, управління командами, лідерські цінності, новітні технології, процеси технологічних новацій, крос-культурні комунікації, управління змінами, аналіз новітніх технологій, прийняття етичних рішень, технічні стратегії тощо (Goretko, 2019).

Як правило, в освітніх програмах університетів США дві перші групи є найбільшими, але співвідношення між ними є різним у різних закладів освіти.

Також є різним підхід університетів до укладання освітніх програм. Частина закладів традиційно для системи освіти США поділяє дисципліни на основні та за вибором, частина розподіляє дисципліни на модулі, а в деяких закладах усі дисципліни є обов'язковими та інтегрованими.

Відрізняються й форми навчання. Деякі університети пропонують майбутнім ІТ-менеджерам лише онлайн-навчання (наприклад, Університет Індіани в Блумінгтоні); інші, навпаки, лише очне (наприклад, Технологічний інститут Джорджії, Університет Вірджинії). З вивчених нами університетів найширшим є перелік форм навчання в Університеті Карнегі-Мелон (очне вечірне, онлайн, очне вечірне+онлайн). Також програми за спеціальністю «ІТ-менеджмент» пропонують віртуальні заклади освіти (наприклад, Університет Уестерн Говернорс).

Університети США використовують різноманітні форми організації навчання за спеціальністю «ІТ-менеджмент», у т.ч. традиційні та інноваційні: очні та дистанційні

синхронні й асинхронні лекції, практичні та лабораторні заняття, групові та загальні дискусії, тренінги, майстер-класи, консультації, тести, іспити.

Після закінчення навчання за напрямом «ІТ-менеджмент» студенти можуть отримати бакалаврський чи магістерський ступінь (у т.ч. подвійний магістерський ступінь: MBA + ІТ-менеджмент), а також ступінь доктора філософії. Крім того, є сертифікати з ІТ-менеджменту та мікропрограми (MicroMasters Programs) з можливістю отримання магістерського ступеню. Нині цей напрям дуже активно розвивається на базі різних платформ дистанційного навчання.

Отже, можемо підсумувати, що університети США мають багатий досвід підготовки майбутніх ІТ-менеджерів та застосовують широке коло форм і засобів навчання. З огляду на зростання потреби ринку праці в ІТ-менеджерах, цей досвід може бути цінним для закладів освіти України. Перспективу подальших досліджень вбачаємо у вивченні можливостей розширення професійної підготовки ІТ-менеджерів в Україні з урахуванням конструктивного досвіду університетів США.

Література:

Global Institute for IT Management. (2020). *Managers need to know how to*. URL: <https://www.globaliim.com/managers-need-to-know-how-to>

Goretko, T. (2019). Training programs for future IT managers in universities of the USA: contents aspect. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*, 1(15), 139-146.

O*Net OnLine. (2019). *Summary Report for Computer and Information Systems Managers*. URL: <https://www.onetonline.org/link/summary/11-3021.00>

Черкаський Я. А.

аспірант ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

ПРОГРАМИ ВТРУЧАННЯ І КОРЕКЦІЇ ПОВЕДІНКИ ЯК ІНСТРУМЕНТИ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ЗАСУДЖЕНИХ В ПЕНІТЕНЦІАРНИХ УСТАНОВАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ

Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що неформальна освіта є ключовим інструментом виправлення і ресоціалізації засуджених. Хоча ця підсистема освіти не дає змоги здобути академічні чи професійні кваліфікації, вона спрямована, в першу чергу, на усунення таких криміногенних чинників як вживання психоактивних речовин і налагодження позитивних відносин із оточуючими, бо без вирішення цих проблем тривале перебування звільненої людини у спільноті є неможливим. Задля якісної модернізації системи підготовки засуджених до звільнення, корисним для українських практиків і науковців стане вивчення досвіду Великої Британії щодо організації освіти дорослих засуджених з метою їх реабілітації і забезпечення безпеки суспільства.

У 2013 р. корпорація RAND опублікувала результати дослідження програм, які забезпечують освіту дорослих, що перебувають у місцях позбавлення волі. За допомогою методу мета-аналізу вони здійснили комплексний огляд наукової літератури про вплив освіти на рецидив кримінальних правопорушень – вчинення нового умисного кримінального правопорушення особою, яка має судимість за умисне кримінальне правопорушення [1]. Результати дослідження стали вагомими доказами істотної ролі освіти у зниженні кількості рецидивних злочинів. Фактично, дослідження показало, що залучення засуджених до участі у корекційних програмах на 43 % знижує ймовірність їх повернення до установи виконання покарань [2].

На нашу думку, важливу роль у процесі ресоціалізації засуджених відіграють програми втручання і корекції поведінки правопорушників (Offender behaviour programmes and interventions), які проводяться підготовленими фасилітаторами.

Кінцевою метою зазначених програм є зміна мислення, ставлення і поведінки, які можуть спонукати людей до повторного правопорушення після звільнення. Такі інструменти відповідають ознакам системи неформальної освіти дорослих.

Аналіз нормативних джерел дозволив визначити перелік програм, акредитованих для реалізації в установах виконання покарань Англії та Уельсу.

До них належать програми зміни поведінки, які спрямовані на вирішення основних психологічних та життєвих труднощів, пов'язаних із вживанням алкоголю/наркотиків і протиправною поведінкою: програма лікування алкогольної залежності (Alcohol Dependence Treatment Programme (ADTP)); програма профілактики насильства, пов'язаного з вживанням алкоголю (Alcohol Related Violence (ARV)); програма «Вирватися: пакет здоров'я та правосуддя» (Breaking Free: Health and Justice Package (Custody)). Цей реабілітаційний курс передбачає дві програми: програма «Вирватися онлайн» (Breaking Free Online) та програму «Стовпи відновлення» (Pillars of Recovery); програма «Набуття навичок для відновлення» (Building Skills for Recovery (BSR)); програма «Контроль насильства для розлючених імпульсивних пияків – безпечна група» (Control of Violence for Angry Impulsive Drinkers – Group Secure (COVAID-GS)); програма «Контроль насильства для розлючених імпульсивних пияків – безпечна жіноча група» (Control of Violence for Angry Impulsive Drinkers – Group Secure Women (COVAID-GSW)); програма лікування залежності від речовин (Substance Dependency Treatment Programme (SDTP)); програма Міст (The Bridge Programme); програма лікування наркоманії для жінок (Women's Substance Dependency Treatment Programme (WSDTP)).

Крім того, велика увага приділяється дорослим засудженим, які не отримали базової освіти або мають труднощі у навчанні. Сприяє вирішенню подібних проблем залучення засуджених до участі у програмах: Стаю новим Я + (Becoming New Me + (BNM+)); програма «Новий сильний Я» (New Me Strengths (NMS)); програма «Живу, як новий Я» (Living as New Me); програма «Модель демократичної терапевтичної спільноти плюс» (Democratic Therapeutic Community Model Plus (TC+)).

Частина людей, які відбувають покарання в установах виконання покарань Великої Британії, були засуджені за скоєння злочинів, що носили насильницький чи сексуальний характер. Такі засуджені залучаються до програм, що розроблені з метою вирішення складних потреб, які можуть виникати після звільнення, і корекції їх поведінки, а саме: програма «Завдання змінитися» (Challenge to Change (C2C)); програма «Вибори, дії, відносини, емоції» (Choices, Actions, Relationships, Emotions (CARE)); програма «Модель демократичної терапевтичної спільноти» (Democratic Therapeutic Community Model (DTC)); «Програма здоровий секс» (Healthy Sex Programme (HSP)); програма «Горизонт» (Horizon); програма «Кайзен» (Kaizen).

Деякі програми корекції поведінки розроблені для роботи із засудженими, які ідентифікують себе як члени банд або скоїли екстремістські злочини: програма «Інтервенція здорової ідентичності» (Healthy Identity Intervention (HII)); програма «Питання ідентичності» (Identity Matters (IM)).

На навчання засуджених когнітивним навичкам управління чинниками ризику, технікам зменшення проявів агресії спрямовані такі програми: «Побудова кращих відносин» (Building Better Relationships (BBR)); «Рішучість» (Resolve); програма навичок мислення (Thinking Skills Programme (TSP)) [3].

Наведений перелік корекційних програм не є вичерпним, адже існують додаткові акредитовані програми, до участі в яких колишні засуджені залучаються після відбуття покарання, з метою ефективної реінтеграції у суспільство.

Література:

1. Кримінальний кодекс України: станом на 14 листопада 2020 р. (2001) Retrieved from <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2341-14#Text>
2. Davis, L. M., Bozik, R., Steele, J. L., Saunders, J., & Miles, J. N. V. (2013) *RAND Corporation. Evaluating the effectiveness of correctional education: A meta-analysis of programs that provide education to incarcerated adults*. Retrieved from https://www.rand.org/content/dam/rand/pubs/research_reports/RR200/RR266/RAND_RR266.pdf (Last accessed: 19.11.2020)
3. Correctional services accreditation and advice panel (CSAAP) (2020). *Currently Accredited Programmes*. Retrieved from https://assets.publishing.service.gov.uk/government/uploads/system/uploads/attachment_data/file/883024/descriptions-accredited-programmes.pdf (Last accessed: 19.11.2020)

*Калашникова Т.С.,
аспірантка ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*

ФОРМУВАННЯ КАР'ЄРНИХ КОМПЕТЕНТНОСТЕЙ ПРИ ПІДГОТОВЦІ ДОКТОРІВ ФІЛОСОФІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ ЄС

Загальновідомим фактом є те, що ступінь доктора філософії (PhD) присуджується як визнання успішного завершення наукового дослідження, але в структурах докторських програм, підходах до наукового наставництва та процедурах оцінки дисертацій в університетах різних країн ЄС існують суттєві відмінності.

Прийняті у 2005 році Зальцбурзькі принципи (рекомендації) стали основою для реформування докторської освіти в межах Болонського процесу. Слід зазначити, що Рекомендації, надаючи низку підказок щодо підвищення якості та успішності програм підготовки докторів філософії, несуть три наскрізних меседжі.

Перш за все, докторська освіта займає особливе місце в Європейському дослідницькому просторі та Європейському просторі вищої освіти. Вона спирається на практику досліджень, що робить її принципово відмінною від першого (бакалаврського) та другого (магістерського) циклів.

По-друге, докторантам має бути надана можливість незалежності та гнучкості для зростання та розвитку. Докторська освіта є надзвичайно індивідуальною та за своїм визначенням оригінальною. Шлях успіху особистості в ній є унікальним як з точки зору дослідницького проекту, так і з позицій професійного розвитку.

Останнє, докторську освіту повинні розвивати як автономні, так і підзвітні установи, які несуть відповідальність за культивування дослідницького образу мислення. Установи потребують гнучких механізмів регулювання з метою створення спеціальних структур та інструментів для сприяння розвитку європейської докторської освіти.

Характерне для останніх років усвідомлення європейськими університетами того факту, що лише невелика кількість випускників докторантури продовжують використовувати свої таланти в академічному середовищі, призвело до зростання потреби забезпечити в програмах підготовки докторів філософії формування компетентностей, необхідних для широкого кола кар'єрних варіантів.

Можна припустити, що завершення програми підготовки доктора філософії само по собі забезпечує докторанта компетентностями, необхідними для отримання роботи як всередині, так і поза академічними колами. Однак, якщо ступінь доктора не буде сприйматися студентами як актуальна з точки зору надання більш широких кар'єрних можливостей, існує загроза того, що програми підготовки PhD стануть менш привабливими навіть серед найвидатніших студентів.

Отже, європейськими освітніми установами докладається велика кількість зусиль для інформування докторантів про кар'єрні можливості та надання підтримки в напрямі професійного зростання протягом усього циклу підготовки. В деяких університетах докторанти щороку складають індивідуальні плани професійного розвитку – цей інструмент включає оцінку власного професійного прогресу та цілей. Університети надають докторантам ресурси, які мають розширити їхній досвід та сприяти ефективному переходу до наукової та науково-дослідної кар'єри як в академічній, так і в неакадемічній сферах. Пропонуються семінари з професійного розвитку, можливості розвитку постдокторської кар'єри та підвищення кваліфікації.

Можна зробити висновок, що на сучасному етапі очікуваними результатами підготовки докторів філософії є формування не лише професійно-орієнтованих компетентностей, але й кар'єрно-спрамованих, таких як:

- здатність розуміти та використовувати дослідницькі методи, в інших, безпосередньо непов'язаних з власним дослідженням, галузях;
- здатність взаємодіяти з безпосередніми отримувачами користі від результатів дослідження на будь-якому етапі дослідницького процесу, починаючи від формування дослідницьких питань, закінчуючи узгодженням неакадемічних потреб;
- вміння ефективно презентувати результати дослідження широкому колу зацікавлених;
- навички взаємодіяти з низкою партнерів на міжнародному рівні, шляхом спільної роботи та / або міждисциплінарних досліджень;
- уміння, необхідні для того, щоб стати лідером досліджень у своїй галузі, та розуміння можливостей, що надаються для розвитку власної кар'єри.

Література:

1. Bogle, D. & Maes, K. (2014). Good Practice Elements in Doctoral Training (Rep.). Leuven: LERU. Retrieved from <https://www.leru.org/publications/good-practice-elements-in-doctoral-training>
2. Bogle, D., et al. (2016). Maintaining a quality culture in doctoral education: At research intensive universities (Rep.). Leuven: LERU. Retrieved from <https://www.leru.org/publications/maintaining-a-quality-culture-in-doctoral-education-at-research-intensive-universities>
3. European Universities Association (2005). Bologna seminar: Doctoral Programmes for the European Knowledge Society, Salzburg. Retrieved from www.eua.be/Libraries/newsletter/Salzburg_Conclusions.pdf?sfvrsn=0
4. O'Carroll, C., et al. (2017). Providing researchers with the skills and competencies they need to practise Open Science. Open Science Skills Working Group Report. Brussels: European Commission. Retrieved from https://ec.europa.eu/research/openscience/index.cfm?pg=skills_wg

РОЗДІЛ 3 ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Вовк М.П.,
*доктор педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу змісту і
технологій педагогічної освіти
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України*

ЕКСТРАПОЛЯЦІЯ НАУКОВИХ РЕЗУЛЬТАТІВ У СФЕРІ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

*за результатами експериментальної роботи за темою наукового дослідження
«Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти»
(2017-2019 рр.)*

Одним із важливих напрямів реформування й модернізації педагогічної освіти й освіти дорослих 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, педагогічних і науково-педагогічних працівників, необхідністю оптимізації термінів і змісту навчання у зв'язку зі зміною фаху, пошуку нових видів діяльності особистістю, що прагне змінити індивідуальну траєкторію життя. На переконання Л. Лук'янової, «головним споживачем у сфері освіти дорослих стає окрема особистість з її конкретними освітніми запитами, потім соціальні групи, соціальні інститути, включаючи державу, і суспільство в цілому. Це зумовлює вимогу широти і гнучкості системи, її адаптації за усіма параметрами (місце, час і терміни навчання, різноманіття програм, рівні сертифікації тощо), а також застосування особливих технологій навчання дорослих як споживачів освітніх послуг» (Лук'янова, 2011).

Варто зазначити, що 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, проектувальних, комунікативних тощо), що дозволить ефективно впроваджувати технології навчання в умовах формальної і неформальної освіти.

Упродовж 2018-2020 рр. здійснюється експериментальна робота з наукового дослідження «Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти». Мета експериментальної роботи полягає в здійсненні діагностики професійної компетентності педагогів щодо використання технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти; апробації авторських технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти та науково-методичного забезпечення до їх реалізації.

Експериментальна робота передбачає три етапи:

I етап (2017 р.) – теоретико-аналітичний етап (з'ясування стану використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти).

II етап (2018) – констатувальний етап експерименту (діагностика професійної компетентності педагогів щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти різних категорій дорослих).

III етап (2019–2020 рр.) – формувальний етап (апробація авторських технологій навчання педагогів та науково-методичного забезпечення).

Експериментальна робота здійснюється на базі 8 закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти відповідно до укладених угод, зокрема Національного педагогічного університету імені М.П. Драгоманова; Полтавського національного педагогічного університету імені В.Г. Короленка; Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини; Сумського державного педагогічного університету імені А.С. Макаренка; Київського університету імені Бориса Грінченка; Інституту післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області; Центр педагогічної майстерності Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка; Центр розвитку педагогічного професіоналізму Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича.

На різних етапах експериментальної роботи було залучено 185 викладачів закладів вищої та післядипломної педагогічної освіти, які були розподілені за стажем педагогічної (викладацької) роботи: 25 % мають стаж більше 10 років; 32 % – до 10 років; 15 % – більше 20 років; з них мають науковий ступінь (45 %).

У ході першого етапу експериментальної роботи було проведено анкетування щодо використання педагогами технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти засвідчили, результати якого засвідчили, що 43 % дуже різко використовують технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти; 65 % фрагментарно знайомі з технологіями навчання дорослих та організацією освітнього процесу у їх межах; 76 % мають потребу в опануванні інноваційними технологіями, зокрема технологіями навчання дорослих. Це засвідчило необхідність і доцільність розроблення технологій навчання дорослих з метою їх використання педагогами в умовах формальної і неформальної освіти.

Теоретично обґрунтовано та розроблено авторські технології навчання педагогів з урахуванням концептуальної, змістової, процесуальної і професійної складових: технологію опанування сучасними формами і методами навчання дорослих; технологію розвитку мовнокомунікативної компетентності викладачів-дослідників в умовах формального навчання; технологію формування полікультурної компетентності викладачів вищих закладів освіти; технологічні аспекти творчого використання досвіду науково-педагогічних шкіл у неформальній освіті педагогів; технологію використання засобів музейної педагогіки у неформальній освіті педагогічного персоналу.

Укладено програми курсів і спецкурсів з метою удосконалення професійних компетентностей педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: «Сучасні технології в освіті», «Наукова фахова українська мова», «Мовна культура дослідника», «Сучасні науково-педагогічні школи в Україні», «Музейна педагогіка в Україні», «Полікультурна компетентність викладача вищої школи».

Головним завданням другого етапу експериментальної роботи було визначення рівнів професійної компетентності педагогів щодо використання технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. З цією метою було сформовано контрольну групу (КГ) – 83 особи; та експериментальну групу (ЕГ) – 79 осіб. Загалом було залучено 162 респонденти.

Діагностика рівнів означеної компетентності здійснювалася відповідно до її компонентів (аксіологічно-регулятивного, понятійно-змістового, праксеологічно-рефлексивного), критеріїв та їх показників (ціннісно-мотиваційний: показники – мотивація і ціннісні орієнтації щодо використання технологій навчання в умовах

формальної і неформальної освіти; когнітивний – володіння знаннями з питань теорії розроблення і використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти; володіння знаннями про вітчизняний і зарубіжний досвід розроблення і використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти; діяльнісно-рефлексивний – володіння уміннями творчого використання розроблених технологій (дисемінація) та створення авторських технологій (інновацій); педагогічна рефлексія (здатність до самоаналізу і зорієнтованість саморозвиватися та самоудосконалюватися щодо використання технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти).

Відповідно до визначних критеріїв та показників розроблено діагностичний інструментарій (авторські анкети, опитувальники, кейс-методи, картки експертного оцінювання) та адаптовано методики (методика вивчення мотивації професійної діяльності (К.Замфір), методика виявлення ціннісних орієнтацій особистості О. Мурзіної «Квадрат цінностей», картка рівня розвитку комунікативних умінь (за О.Семенов, В.Гордієнко); анкета «Спрямованість особистості» Б. Басса тощо; визначення рівня самооцінки професійної педагогічної мотивації (М.Фетіскіна), адаптовані анкети щодо розвитку професіоналізму педагога В. Сидоренко, Т. Федірчик тощо), що забезпечило можливість виявити стан сформованості професійної компетентності педагогів щодо використання технологій

навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти за трьома рівнями наслідувально-репродуктивним, інтерпретаційно-діяльнісним, інноваційно-інтерактивним.

Результати проведеного констатувального етапу експерименту засвідчили, що загальний переважаючий рівень професійної компетентності щодо використання технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти за всіма критеріями – наслідувально-репродуктивний (29,4%) й інтерпретаційно-діяльнісний (41,9%), тоді як інноваційно-інтерактивний становить лише 24,9%. Отримані результати констатувального етапу експерименту стали вхідним діагностуванням на початок формувального етапу.

У 2019 р. розпочався формувальний етап експерименту, у ході якого апробовуються авторські технології: у процесі підвищення кваліфікації викладачів закладів вищої освіти (Центр підвищення кваліфікації Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, Інститут післядипломної педагогічної освіти Чернівецької області); у процесі неформальної організації навчання для педагогічного персоналу у центрі педагогічної майстерності Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка; під час проведення проблемних і бінарних лекцій, тренінгів у Ресурсному центрі професійного розвитку педагога та в науково-дослідній лабораторії «Академічна культура в науково-освітньому просторі» Сумського державного педагогічного університету імені Антона Макаренка; у межах діяльності Центру розвитку педагогічного професіоналізму Чернівецького національного університету імені Юрія Федьковича; у процесі проведення інтерактивних заходів з професійного розвитку викладачів вищої школи в Полтавському національному університету імені В.Г.Короленка та Уманському національному університеті імені Павла Тичини.

З метою забезпечення ефективності використання технологій навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти створено науково-методичне забезпечення цього процесу: колективна монографія «Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика»; 3 практичних посібника: «Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти»; «Технології підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослим населенням», «Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної

освіти»; 2 методичних рекомендацій: «Мережеві технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти»; «Тренінгові технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти».

Проміжні результати експерименту станом на початок 2019 р. опубліковано у: 25 наукових працях (з них 8 – у зарубіжних, 9 – у наукометричних виданнях); 26 матеріалах апробаційного характеру, а також у 11 публікаціях у засобах масової інформації.

Отримані результати оприлюднено на 35 наукових, науково-методичних заходах міжнародного (13 заходів), всеукраїнського (15) та регіонального (5) рівнів, на 2 міжнародних освітянських виставках. Колективний практичний посібник «Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти» відзначено «Золотою медаллю» Міжнародної виставки «Освіта та кар'єра – 2019».

Підготовлене науково-методичне забезпечення розміщено в Електронній бібліотеці НАПН України (<http://lib.iitta.gov.ua/>), на сайтах ІПОД НАПН України (<http://iprood.com.ua>), Полтавського національного педагогічного університету (<http://dspace.pnpu.edu.ua>).

Література:

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

Вовк, М.П., Султанова, Л.Ю., Філіпчук, Н.О., Соломаха, С.О., Грищенко, Ю.В. (2019). *Навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: теорія і практика: монографія*. Київ. 498 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/718748/>

Хомич Л.О.,

*доктор педагогічних наук, професор,
заступник директора з наукової роботи
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України*

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ВЧИТЕЛЯ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Педагогічна освіта відіграє провідну роль у становленні української держави, оскільки саме випускники закладів педагогічної освіти безпосередньо формують національну свідомість молоді, забезпечують її підготовку до оволодіння професіями, формують соціальну та громадянську компетентність. Ця обставина зумовлює певні вимоги до педагогічної освіти з боку як держави, так і українського суспільства.

У законодавчих документах про нову українську школу зазначається, що вона потребує нового вчителя, який має стати агентом змін. У зв'язку з цим варто говорити про нову роль учителя – не як єдиного наставника та джерело знань, а як коуча, фасилітатора, тьютора, модератора в індивідуальній освітній траєкторії дитини (Концепція, 2016).

Отже, сучасний вчитель має бути моральною людиною, компетентною в питаннях функціональної реалізації професійної діяльності, здатною до професійного саморозвитку з урахуванням в своїй роботі очікувань держави та суспільства, які з часом змінюються.

Уважаємо, що зміни сучасної педагогічної освіти повинні бути спрямовані, передусім, на формування «нового вчителя» як вільної особистості з новим рівнем світогляду, здатної діяти в умовах невизначеності, у гармонії з навколишнім середовищем, коли суспільство зможе забезпечувати задоволення потреб у розвитку і якості життя, культури та освіти, ураховуючи можливості для прийдешніх поколінь.

Перехід до нової парадигми, на думку В. Кременя, «передбачає зміщення основного акценту із засвоєння обсягу інформації на активізацію мисленнєвої діяльності та розвиток самостійного, критичного і саморефлексивного мислення. У цьому суть нової філософії освіти» (Кремень В., 2017, с. 31).

Особливості модернізації педагогічної освіти в контексті викликів XXI століття схарактеризовані В. Андрущенком, зокрема він наголошує на потребі перегляду цінностей і теорій формування професійної компетентності вчителя європейського рівня, здатного конкурувати на ринку праці у сфері діяльності (Андрущенко В. П., 2011, с. 5).

Основними функціями вчителя нової української школи є: усвідомлення і дотримання загальнолюдських цінностей життєдіяльності людини; партнерська взаємодія з колегами, учнями, батьками, громадськістю; формування гуманного, комфортного для учня освітнього середовища; планування різних видів діяльності; підтримка навчання та розвитку учня; організація виховної роботи з учнями; методична робота з предмету; оцінювання навчальних досягнень учня; рефлексія та професійний саморозвиток; педагогічні дослідження, узагальнення власного досвіду роботи.

Тому, підґрунтям для ефективного здійснення професійної діяльності і педагогічної творчості є посилення психолого-педагогічної і методичної самоосвітньої діяльності вчителя нової української школи.

Сучасним законодавством передбачено можливість використання вчителями альтернативних програм підвищення кваліфікації. Післядипломна освіта може здійснюватися у провідних закладах вищої освіти та науково-дослідних інститутах України, а також за кордоном. Зокрема, в Інституті педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна ліцензовано освітню діяльність на підвищення кваліфікації педагогічних працівників. З цією метою: постійно розширюється спектр пропонованих освітніх програм, які задовольняють запити замовників як на підвищення свого теоретичного рівня, так і оволодіння новими знаннями і практичними вміннями та навичками для основної чи суміжної педагогічної діяльності; забезпечується гнучкість і варіативність організаційних структур післядипломної освіти, швидка реакція на запити і вимоги працівників освіти; створюються необхідні умови для неперервного професійного розвитку педагогічних працівників за чітко визначеними стратегіями, етапами і напрямками удосконалення; навчальний процес спрямовується на психолого-педагогічну підготовку педагогічних працівників до роботи у нових соціально-економічних умовах; впроваджуються нові педагогічні технології у навчальний процес.

Отже, має бути осучаснений зміст післядипломної педагогічної освіти шляхом насичення його відомостями про сутність трансформаційних процесів у світовій і вітчизняній середній освіті, про сучасні педагогічні, дидактичні, методичні системи, в основу яких покладено інформаційно-комунікаційні технології. Вчитель має постійно удосконалювати свою педагогічну майстерність, культуру спілкування, бути глибоко обізнаним з дидактичними можливостями комп'ютерної техніки й ефективно їх використовувати в освітньому процесі.

Література:

Андрущенко В. П. (2011). *Завдання підготовки нового вчителя для об'єднаної Європи XXI століття*. Вища освіта України / ІВО НАПН України. Київ, № 3 (дод. 1). Темат. вип.: Педагогіка вищої школи: методологія, теорія, технології. С. 5-9.

Концепція реалізації державної політики у сфері реформування загальної середньої освіти «Нова українська школа» на період до 2029 року. (2016). URL: <http://www.kmu.gov.ua/control/uk/cardnpd?docid=249613934>

Кремень В. (2017). *Філософсько-освітня діяльність у контексті міждисциплінарності*. Interdyscyplinarnosc pedagogiki I jej Subdy scypliny / redakcja Zofii Szaroty i Franciszka Sloska / Panstwowy Instytut Badawczy w Radomiu. S. 31–38.

Сотська Г.І.,
доктор педагогічних наук, професор,
член-кореспондент НАПН України
заступник директора з науково-експериментальної роботи
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України

ВПЛИВ КУЛЬТУРНО-ЕСТЕТИЧНОГО СЕРЕДОВИЩА НА ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ВЧИТЕЛЯ

Створення культурно-естетичного середовища ґрунтується на провідних положеннях щодо його вирішального впливу на формування і розвиток особистості (О. Леонт'єв, С. Рубінштейн). Категорія «середовище» є однією із провідних у сучасній педагогічній науці, згідно якої людина визнається залежною від оточуючого світу.

У педагогічній інтерпретації «середовище» визначається як «освітнє середовище», складова соціокультурного простору, зона взаємодії освітніх систем, їх елементів, освітнього матеріалу і суб'єктів освітніх процесів [1]. Завдяки стимулюючої, підтримуючої, формуючої та розвивальної ролі освітнє середовище є спеціально організованим педагогічним і соціокультурним простором, де відбувається «зустріч» соціокультурного і особистісного досвіду особистості. Слушним є твердження В. Слободчика про те, що освітнє середовище слід розглядати, з одного боку, в процесі розвитку особистості, з іншого – у вимірах предметності культури суспільства. «Ці два полюси – предметність культури і внутрішній світ, сутнісні сили людини – в їх взаємопокладанні в освітньому процесі задають межі змісту освітнього середовища» [2].

Підсистемою освітнього середовища є культурно-естетичне середовище, яке забезпечує формування у студентів естетичного відношення до оточуючих, що ґрунтується на сприйнятті людини як духовно-моральної цінності, краси її характеру, вчинків, духовності, милосердя і добра; сприйнятті зовнішньої краси і внутрішньої одухотвореності людини; комфортності перебування в її оточенні, яке приносить естетичну насолоду. Це в свою чергу впливає на естетику поведінки студентів і викладачів, яка передбачає дотримання загальноприйнятих моральних норм в суспільстві, які в поєднанні з естетичним компонентом формують у студентів прагнення і потребу бути завжди і у всьому красивим.

Культурно-естетичне середовище в педагогічному університеті представляє собою не щось зовнішнє по відношенню до особистості, не декорацію повсякденного життя, її візуальну оболонку, а цілісну структуру, компонентами якої є: якості особистості; художня діяльність (творчість, самодіяльність, активність тощо); естетизація навчально-виховного процесу; естетизоване матеріальне середовище (естетичний дизайн інтер'єру та екстер'єру, оригінальне й неповторне оформлення навчальних аудиторій тощо); естетизоване комунікативне середовище (краса стосунків у системі «викладач – студент», естетику поведінки, духовно-моральний та естетичний кодекси поведінки студентів і викладачів на основі взаємодії діалогу культур; створення творчої психологічно-комфортної атмосфери у закладі [1].

Майбутній учитель вступає у взаємодію з культурно-естетичним середовищем у трьох важливих напрямках: як об'єкт впливу, студент опановує культурно-естетичне середовище; функціонує в ньому як носій і виразник естетичних цінностей; як суб'єкт творчості, створює своє культурно-естетичне середовище.

Взаємодія «студент – культурно-естетичне середовище» створює індивідуальний культурно-естетичний простір «самості» – самопізнання, самоформування і самореалізацію особистості.

Залучення студентів до спільної з викладачами діяльності з естетизації освітнього середовища закладу освіти сприяє зростанню усвідомлення значущості естетичного середовища у свідомості студентів; зміни ставлення студентів до якості естетичного; розвитку здатності до активної творчості з формування навколишнього світу за законами краси. Функція культурно-естетичного середовища – сприяти виникненню в особистості потреби у естетичному розвитку. Можливості, умови, способи естетичної діяльності, естетичні відносини, які розвиває людина, є параметрами цього середовища, що складаються в результаті засвоєння культури через особистий досвід.

Література:

1. Крылова Н.Б. Ребёнок в пространстве культуры / Ната Борисовна Крылова. – М., 2000. – 452 с.
2. Слободчиков В.И. Образовательная среда : реализация целей образования в пространстве культуры / В.И. Слободчик // Новые ценности образования : культурные модели школ : сборник / ред. Н. Крылова. – М. : Инноватор, 1997. – Вып. 7. – С. 177–184.

Султанова Л.Ю.,

доктор педагогічних наук,

старший науковий співробітник,

завідувач відділу теорії і практики педагогічної освіти

ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України

Цюняк О.П.,

кандидат педагогічних наук, доцент,

доцент кафедри педагогіки

початкової освіти Прикарпатського національного

університету імені Василя Стефаника

ПРОФЕСІЙНЕ САМОВДОСКОНАЛЕННЯ ВЧИТЕЛЯ В КОНТЕКСТІ НОВОЇ УКРАЇНСЬКОЇ ШКОЛИ

Професійне самовдосконалення – це процес спрямований на підвищення і розвиток педагогічних якостей відповідно до вимог і умов, які ставить перед собою сам вчитель. Самовдосконалення вчителя полягає у підвищенні вимоги до себе відносно наявних знань і умінь.

Одним із пріоритетних сьогодні напрямків самовдосконалення вчителя є підвищення рівня інформаційної компетентності, адже сучасний етап розвитку суспільства характеризується поширенням інформатизації в усіх сферах, в тому числі і в освіті. Сучасний вчитель не може організувати освітній процес без використання інформаційних технологій, оскільки учням потрібно навчитися працювати з інформацією, оцінювати інформаційні джерела, аналізувати і представляти кінцевий продукт використовуючи сучасні цифрові засоби. Відповідно, для вирішення цих завдань, вчитель має володіти цифровою компетентністю та застосовувати свої знання і уміння в освітньому процесі.

В Концепції Нової української школи зазначається: «наскрізне застосування інформаційно-комунікаційних технологій в освітньому процесі та управлінні закладами освіти і системою освіти має стати інструментом забезпечення успіху нової української школи. Запровадження ІКТ в освітній галузі має перейти від одноразових

проектів у системний процес, який охоплює всі види діяльності. ІКТ суттєво розширяють можливості педагога, оптимізують управлінські процеси, таким чином формуючи в учня важливі для нашого сторіччя технологічні компетентності» (Нова Українська школа: концепція, 2016). Відтак інформаційна компетентність стає для вчителя важливим напрямом.

Служба науки та знань Європейської Комісії Наукового центру Європейського Союзу визначає цифрову компетентність як свідоме та критичне використання технологій цифрового суспільства в роботі, у вільний час та у спілкуванні (Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y., 2017). Подібного визначення дотримуються і науковці. Зокрема, зарубіжні дослідники розуміють цифрову компетентність як здатність використовувати цифрові медіа й електронні освітні ресурси, розуміти і критично оцінювати різні аспекти цифрових медіа і медіа контенту (Карташова, Л., Пліш, І., Карташов, А., 2019, с. 30-33). вітчизняні науковці характеризують цифрову компетентність як знання, вміння та навички в галузі інформаційних технологій та здатність їх застосування в професійній діяльності» (Биков, В.).

У Концепції Нової української школи подано наступне визначення інформаційно-цифрової компетентності (Нова Українська школа: концепція, 2016) – інформаційно-цифрова компетентність передбачає впевнене, а водночас критичне застосування інформаційно-комунікаційних технологій (ІКТ) для створення, пошуку, обробки, обміну інформацією на роботі, в публічному просторі та приватному спілкуванні. Інформаційна й медіа-грамотність, основи програмування, алгоритмічне мислення, робота з базами даних, навички безпеки в інтернеті та кібербезпеці. Розуміння етики роботи з інформацією (авторське право, інтелектуальна власність тощо).

Недостатній рівень цифрової компетентності вчителя може бути зумовлений різними причинами. Дослідники виокремлюють такі причини (Карташова, Л., Пліш, І., Карташов, А., 2019, с. 30-33): відсутність мотивації, досвіду, вмінь і навичок фахово спрямованого застосування електронних освітніх ресурсів; відсутність відповідного рівня цифрової готовності як складника професійної готовності; зазначені якості, свого часу були сформовані в процесі навчання в закладах вищої освіти, однак їх рівень не відповідає реальним потребам і вимогам освітнього процесу – він повинен постійно підвищуватися.

У процесі професійного самовдосконалення доцільним, на думку науковців є залучення майбутніх учителів початкової школи до онлайн-освіти, зокрема, EdEra та EduHackChallenge (Толмачова, І, 2019, с. 95-98). Такі курси реалізуються через мережу Інтернет. Особливістю такого навчання, зазначає І. Толмачова є те, що студенти, не виходячи з аудиторії, зможуть ознайомитися з особливостями реалізації Концепції нової української школи та методиками компетентнісного навчання; зрозуміють ефективність новітніх підходів виховання молодших школярів в умовах медіатизації освіти, зможуть визначити труднощі в роботі з учнями та проаналізувати шляхи їх подолання. Використовуючи потенціал медіа-засобів, майбутні фахівці працюють не лише з готовим матеріалом, який пропонує мережа Інтернет-ресурсів, а й створюють власні медіа-продукти.

Отже, для того, щоб здійснювати ефективну професійну діяльність вчителю необхідно постійно самовдосконалюватись. Розвиток інформаційної компетентності є одним з пріоритетних напрямів самовдосконалення сучасного вчителя, що підтверджується змістом Концепції Нової української школи.

Література:

1. Биков, В. Досвід: Цифрове навчальне середовище. *Universal Education Space «Accent»*. URL: <https://www.facebook.com/uesaccent/posts/1809058149395875/>

2. Карташова, Л., Пліш, І., Карташов, А., (2019). Цифрова компетентність педагогів: шляхи та умови формування. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи*. Київ. С. 30-33.

3. Нова Українська школа: концепція (2016). URL: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/zagalna%20serednya/nova-ukrainska-shkola-compressed.pdf>

4. Толмачова, І., 2019, Роль інтернет-ресурсів у формуванні медіа- компетентності майбутніх учителів початкової школи. *Цифрова компетентність сучасного вчителя нової української школи*. Київ. С. 95-98.

5. Carretero, S., Vuorikari, R., Punie, Y. (2017). The Digital Competence Framework for Citizen. URL: <https://ec.europa.eu/jrc/en/publication/eur-scientific-and-technical-research-reports/digcomp-21-digital-competence-framework-citizens-eight-proficiency-levels-and-examples-use>

Кучерявий О. Г.,

*доктор педагогічних наук, професор,
провідний науковий співробітник відділу
теорії і практики педагогічної освіти
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України*

ПРИНЦИП ДОМІНАНТНОСТІ ДЕТЕРМІНАЦІЇ ЦІЛІСНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ УСВІДОМЛЕНИМ НИМ ЕТАЛОННИМ ФЕНОМЕНОМ ПРОФЕСІЙНО-ПЕДАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Цілісний розвиток учителя – це розвиток особистісний, професійний і професійно-культурний, основними системними властивостями якого є синергетичний характер функціонування і аксіо-акмеологічна детермінованість якісних змін. Результати його аналізу з акме-синергетичних парадигмальних позицій свідчать про таке: під впливом зовнішніх і внутрішніх чинників цей спіралеподібний неперервний процес має багаторівневий і постадійний характер; до цілісної сукупності фаз його функціонування відносяться: фаза кар'єрного зростання до рівня професійної компетентності (як правило, вона характерна для майбутнього педагога); фаза саморуку до рівня педагогічного професіоналізму; фаза сходження до рівня професійно-педагогічної культури. Зазначена система фаз функціонування цілісного розвитку вчителя впродовж життя підпорядковується загальним і специфічним (адекватним лише конкретній фазі) принципам його регуляції. Актуалізована вимога займає чільне місце в системі загальних принципів регуляції особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку вчителя. Критеріями їх визначення є: досягнення педагогом максимально можливого за певний час рівня самоактуалізації й самореалізації у різновидах педагогічної творчості й самотворчості, професійної, громадської та громадянської діяльності; спрямованість принципів цілісної саморозвивальної активності вчителя на його здатність до сприяння якісній самореалізації закладами загальної середньої освіти свого соціального замовлення; зорієнтованість принципів на гармонізацію у педагогічних університетах та інститутах післядипломної педагогічної освіти співвідношення між соціальним замовленням на вчителя з високими рівнями сформованості професіоналізму і професійно-педагогічної культури та рівнями активізації в них суб'єктів самотворчості й професійної творчості.

Принцип, який розглядається, по-перше, утверджує вершинний статус професійно-педагогічної культури в цілісному розвитку вчителя в якості стратегічного ціннісно-цільового орієнтуру, її аксіо-акмеологічний потенціал як найвищий і найпотужніший для детермінації цього процесу. Діалектика становлення цього феномену в свідомості педагога пов'язана з усвідомленням ним таких термінальних

цінностей особистості, як життя, віра, свобода, обов'язок та ін. Педагогічна культура є засобом їх укорінення в соціумі, перетворенням цінності «Я» в реальну силу національного культуротворення. Вона виконує роль тієї стрижневої аксіологічної функції (форми буття, установки людини на взаємодію з цінностями світу), яка максимально і за певних умов детермінує розвивальні процеси.

По-друге, цей регулятив вказує на необхідність пошуку психологічних механізмів детермінації педагогічною культурою процесу цілісного саморозвитку особистості вчителя. Йдеться насамперед про те, що емоційне переживання, осмислення і переосмислення (рефлексія) вчителем цінностей професійно-педагогічної культури забезпечує смислотвірну мотивацію його саморозвивальних дій, поворот професійної свідомості на своє професійне «Я». Важливо й те, що саморозвивальний процес будується на єдності професійно-культурної свідомості й самосвідомості особистості вчителя.

По-третє, принцип виконує роль провідної вимоги до організації фахової підготовки вчителя, його післядипломної педагогічної освіти (контекст активізації в освітніх закладах процесів професійного і професійно-культурного розвитку і саморозвитку майбутнього вчителя і вчителя-практика). Він націлює їх викладачів на яскраві демонстрації образів-еталонів професійно-педагогічної культури та її складників. Його стратегічна лінія зорієнтовує на занурення суб'єктів саморозвивального процесу у ціннісно-смысловий світ як професійно-педагогічної культури, так і основних чинників опанування нею – самотворчості й професійної творчості. Під впливом цього регулятиву викладачі концентрують свою увагу на потребі розкриття змісту, способів і форм професійної й професійно-культурної рефлексії, вельми значущої для кар'єрного зростання вчителя до культурного рівня, технологіях особистісного, професійного і професійно-культурного саморозвитку засобами самоосвіти і самовиховання. Керуватися ним означає й безпосередню організацію кар'єрного саморуху вчителя (майбутнього педагога), забезпечення його саморозвивального поступу до вершин професійної зрілості.

Все зазначене стосується організації не тільки формальної, але й неформальної освіти педагога. У змісті системи педагогічної освіти й підвищення кваліфікації, згідно з цим принципом, центральне місце повинні займати такі компоненти, що працюють на реалізацію розроблених цільових програм забезпечення саморуху вчителя до рівня професійно-педагогічної культури. Обов'язково необхідні й комплексні плани організаційного, матеріально-технічного, навчально-методичного й інших видів ресурсного забезпечення особистісного, професійного і професійно-культурного розвитку майбутнього педагога і вчителя-практика.

Отже, принцип домінантності детермінації цілісного розвитку вчителя усвідомленим ним еталонним феноменом професійно-педагогічної культури є тим базовим положенням, яким слід керуватися насамперед при розв'язанні таких завдань:

- 1) вибору певної інтегральної професійно-педагогічної цінності (професійної компетентності, професіоналізму, професійно-педагогічної культури) у статусі головної детермінанти і стратегічної цілі кар'єрного саморуху;
- 2) здійснення ціннісно-змістової й ціннісно-технологічної саморегуляції педагогом сходження до рівнів професійної зрілості;
- 3) організації цілісного розвитку вчителя (майбутнього вчителя).

Лавріненко О.А.,
*доктор педагогічних наук, професор,
головний науковий співробітник відділу
теорії і практики педагогічної освіти
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України*

СИТУАЦІЯ УСПІХУ – ПРОВІДНИЙ СКЛАДНИК ПЕДАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВЧИТЕЛЯ

Учитель-майстер у суспільстві є основною складовою продуктивних сил. Він довічно залишається в психологічному досвіді учня зразком для наслідування й генерування енергії позитивного естетичного почуття щастям учіння зі вчителем у дитинстві. Педагогічна дія вчителя-майстра, як правило, стабілізує потребу учня в учінні і самонавчанні. А гуманістичне, товариське, батьківське ставлення вчителя до учня мотивує його пізнавально-виховний успіх.

Учитель-Майстер завжди має високий професійний авторитет серед учнів і батьків. Якість нашої освіти залежить виключно від учителя. Якісні показники особистості також багато в чому залежні від якості освіти, а отже і від учителя. Нам усім: і вченим, і державним працівникам, і організаторам освіти, і батькам та учням є над чим працювати.

Для ефективного виконання педагогічних функцій сучасному педагогу важливо усвідомлювати структуру педагогічної діяльності, її основні компоненти, педагогічні дії й професійно важливі уміння й психологічні якості, необхідні для реалізації. Основний зміст діяльності вчителя включає виконання декількох функцій – навчальної (учіння), виховної, організаторської, дослідницької. Ці функції завжди існують в єдності, хоч у багатьох учителів одна із них може домінувати над іншими. Професіоналізм учителя виявляється в умінні бачити і формувати педагогічні задачі на основі аналізу педагогічних ситуацій і знаходити оптимальні способи їх вирішення. Тому однією з важливих характеристик педагогічної діяльності є її творчий характер, зумовлений рівнем розвитку педагогічної майстерності як системи професійних компетентностей, обсяг яких і складають перераховані компоненти педагогічної діяльності.

У процесі організації практичної професійно-педагогічної підготовки вчителя в педагогічних вищих закладах освіти домінантного значення варто приділяти створенню можливостей моделювання реального педагогічного процесу, включення студента – майбутнього вчителя у цей процес як суб'єкта, який оволодіватиме основними прийомами організації власної педагогічної діяльності, а звідси – отримуватиме професійну здатність до аналізу шляхів саморозвитку. І.А. Зязюн повсякчас переконував, що одним із найважливіших компонентів педагогічної діяльності-дії є організація педагогом ситуацій успіху. Ситуація успіху – це різновид педагогічної ситуації, що формує у студентів-педагогів суб'єктивне бажання включатися в творчу діяльність на рівні своїх можливостей і забезпечує необхідні умови для цього. Ситуація успіху розвиває нестандартне мислення, прагнення до творчого самовияву, формує в особистості позиції активного учасника процесу діяльності (Белкин А.С., 1991).

Можна з упевненістю стверджувати про те, що значну роль у підтримці ситуації успіху відіграють прийоми, яким має навчитися майбутній педагог: постійне використання позитивного естетичного (емоційно-почуттєвого) складника на рівні прекрасного, піднесеного, рідше – комічного; словесна підтримка; «прихований педагогічний інструментарій» (мова йде про своєрідний опосередкований вплив – непомітну допомогу, словесну інструкція тощо); «авансування» або «колективна

радість» (реалізація потреби в емоційно-почуттєвих зв'язках з іншими суб'єктами творчої дії). Правильне використання системи стимулювання і заохочення дозволяє педагогові організувати навчально-виховний процес із постійним забезпеченням успіху. Саме в цьому аспекті й виявляється вищий рівень педагогічної майстерності, що включає в себе такі компоненти (показники рівня опанування педагогічної діяльності-дії):

- використання стимулювання учня, що виявляється у відмові від монологічної, монотонної манери викладання навчального матеріалу, у «свобідній» поведінці вчителя у класі;
- використання інтересу з допомогою захоплюючого початку, маловідомого цікавого факту, оригінального чи парадоксального формулювання проблеми (комунікативна атака);
- педагогічно умотивоване підведення підсумків заняття чи його окремої частини;
- використання пауз або невербальних засобів комунікації (погляду, міміки, жестів);
- використання системи позитивних, а можливо й негативних естетичних підкріплень;
- постановка позитивних питань-підказок і заперечних підкріплень;
- постановка проблемних питань, що підводять учня до узагальнення вивченого матеріалу;
- використання задач дивергентного типу з метою стимулювання творчої активності;
- визначення зосередженості уваги, рівня включення учнів у розумову діяльність за зовнішніми ознаками їхньої поведінки тощо.

Становлення педагогічної майстерності майбутніх учителів залежить від цілого ряду чинників, зокрема: особистісні особливості й бажання розвиватися (само розвиватися); активність особистості як усвідомлений і керований процес; свобідне волевиявлення людини, самодіяльність людини, її здатність ставити цілі, передбачати результати педагогічної дії й регулювати її інтенсивність; участь у педагогічній дії; адекватна самооцінка вчителя; наявність благо приємного професійно-педагогічного середовища тощо (Зязюн І.А., рукопис).

Інноваційний ВЗО педагогічного профілю має проектувати майбутнє й пропонувати моделі випереджальної стратегії підготовки педагогічних кадрів, нових типів зайнятості й компетентностей. Урахування необхідності оволодіння педагогічною технікою в системі фахової підготовки майбутніх учителів має стати пріоритетним.

Керівники педагогічної галузі, розробники методологічних і практичних засад реформування сучасної педагогічної освіти повинні чітко послуговуватися принципами відбору змісту педагогічної освіти, у контексті якого реалізується зміст підготовки майбутнього вчителя і включає в себе:

- гуманізацію освіти як вияв можливостей самовиховання і самоосвіти, шляхи розвитку здібностей до педагогічної діяльності й дії;
- діалогічність навчального матеріалу, що орієнтує студентів на співставлення різних точок зору, позицій, концепцій;
- гуманітаризацію, що визначає тенденцію інтеграції знань у сфері людинознавства та дитинознавства;
- фундаменталізацію, що визначає концентрацію навчального матеріалу і створеного досвіду, уособленого в педагогічних категоріях;
- додатковість що характеризує взаємодію різних форм педагогічного знання (Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні, 2011).

Сьогодні можна з упевненістю вести мову про кризу педагогічної освіти. Вона породжена відсутністю цілісного бачення професійної підготовки вчителя, який має стати основною продуктивною силою суспільного поступу, стати справжнім Майстром освітньої і виховної справи. Причому, педагог-майстер підготовлений до будь-яких криз, знає про їх існування, здатний їх подолати. Ці й подібні кризи є причиною професійного вигорання. Воно ніколи не зачіпає педагога-майстра.

Існує ряд чинників, що впливають на зовнішнє зростання професійної майстерності вчителя: 1) потреба суспільства в педагогах-майстрах; 2) підготовленість управлінського персоналу освітніх органів у підвищенні якості освіти усіх рівнів; 3) наявність зовнішніх ресурсів: можливість протекції, матеріальне становище вчителя, розміщення навчального закладу за місцем проживання, обмеження у виборі навчального закладу та ін.

Суть педагогічної дії вчителя полягає в тому, щоб відкрити перед кожною дитиною перспективи її розвитку, показати їй ті сфери, де вона може виявити себе, досягти найвагомішого успіху, черпати сили з цього джерела, щоб у цілому гармонія особистості ставала повноцінною, багатою, неповторною. При цьому педагог не забуває про активну позицію своїх учнів. Проектуючи процес ліквідації їхніх невдач, він прагне до того, щоб вихованці усвідомлювали свої «мінуси», проникалися переконаністю вчительського добротворення, довірливості, правдивості. Ці умови часто -густо не враховуються, тому прогнозований позитивний успіх є недосяжним. Для кожного учня навчальний процес у школі – не лише засіб здобування знань, а й спонука власного розвитку і саморозвитку із знаходженням нового, цікавого, незвичного, із отриманням при цьому естетичного задоволення від почутого, побаченого й пережитого. Щоб досягти вершин учительської майстерності й необхідно оволодіти азами зовнішньої та внутрішньої педагогічної техніки. Знання, спрямованість і здібності без умінь, без володіння способами педагогічної дії – не стануть гарантією високих результатів у педагогічній професії.

Література:

1. Белкин А.С. Ситуация успеха. Как её создать: книга для учителя / А.С. Белкин. – М.: Просвещение, 1991. — 176 с.
2. Зязюн І.А. Імідж педагога: рукопис / І.А. Зязюн // Із фондів музею-садиби академіка І.А. Зязюна НПУ імені М.П. Драгоманова у с. Пашківка, Ніжинського р-ну, Чернігівської області.
3. Концептуальні підходи до розвитку багаторівневої педагогічної освіти в Україні / Укладачі: В.Андрущенко, І. Зязюн. – К. : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2011. – 16 с.

*Семенов О.М.,
доктор педагогічних наук, професор,
завідувач кафедри української мови і літератури
Сумського державного педагогічного
університету імені А.С.Макаренка*

СТРАТЕГІЧНІ ПРІОРИТЕТИ ДІЯЛЬНОСТІ РЕСУРСНОГО ЦЕНТРУ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛЯ УКРАЇНСЬКОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У СУМСЬКОМУ ДЕРЖАВНОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ А.С.МАКАРЕНКА

Перспективним напрямом, що сприяє формуванню ключових компетентностей учнів та неперервному професійному розвитку вчителів української мови і літератури, вважаємо ефективну комунікативну взаємодію між учасниками освітнього процесу закладів загальної середньої та вищої педагогічної освіти. Вивчення польського досвіду комунікативної взаємодії університету та школи посприяло вибору теми мікропроєкту

«Створення ресурсного центру професійного розвитку учителя української мови і літератури».

Актуальність мікропроєкту зумовлена соціальним замовленням щодо педагогіки партнерства, академічної доброчесності, мовно-мовленнєвої компетентності і читацької грамотності школярів, а також підготовки вчителів-словесників у контексті європейського професіоналізму та збереження кращих ментальних українських характеристик. Результати ЗНО з української мови і літератури (Офіційний звіт про проведення в 2018 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти, 2018) засвідчило: 65% тестованих випускників шкіл не вміють вправно сформулювати свою позицію, 71% – аргументувати. Мовленнєву вправність власних висловлювань учнів оцінено загалом у 0 або 1 бал із чотирьох можливих, що вказує загалом на низький рівень опанування орфографічних, пунктуаційних, лексичних, граматичних і стилістичних норм української мови. Результати дослідження PISA 2018 (Programme for International Student Assessment / Міжнародна програма з оцінювання освітніх досягнень учнів, 2018) теж підтверджують: за показником читацької компетентності (здатності сприймати, аналізувати, використовувати й оцінювати письмовий текст задля досягнення певних цілей, розширювати свої знання й читацький потенціал) учні /студенти українських шкіл /училищ віком до п'ятнадцяти років набрали в середньому лише 466 балів із 1000 можливих.

Важливість проєкту і створення ресурсного центру професійного розвитку, зокрема в СумДПУ імені А.С.Макаренка, доведена SWOT-аналізом фахової підготовки та підвищення кваліфікації учителів-словесників у Сумській області. Заклади середньої освіти значною мірою потребують учителів, котрі здійснюють фахово-методичну, дослідницьку, освітньо-консультативну, культурно-освітню роботу з метою більш ефективного функціонування державної мови в різних галузях суспільного життя міста Суми і Сумської області; забезпечують формування і розвиток ключових компетентностей культуромовної особистостей учнів / студентів як громадян України на засадах цінностей педагогіки партнерства та академічної доброчесності.

Мета мікропроєкту – з урахуванням кращих практик національного та польського досвіду («Artes Liberales», Школа едукації, Варшавський університет; Ягеллонський університет) створити в СумДПУ імені А.С. Макаренка ресурсний центр професійного розвитку учителя української мови і літератури, завдяки діяльності якого задовольняються потреби майбутніх учителів і вчителів, які працюють, у формуванні і розвитку ключових компетентностей на засадах цінностей педагогіки партнерства і наставництва.

Завдання мікропроєкту:

1. Розробити нормативно-правове, організаційне обґрунтування пропозиції щодо створення ресурсного центру професійного розвитку учителя української мови і літератури.

2. Розробити дидактичний інструментарій формування і розвитку ключових компетентностей учителя-словесника.

3. Створити онлайн-платформу центру професійного розвитку учителя української мови і літератури.

4. Апробувати дидактичний інструментарій, провести заходи науково-методичного, дослідницького, культурно-освітнього спрямування на кластерних засадах.

5. Здійснити комплексний аналіз та оцінку результатів проєкту, підготувати пропозиції щодо партнерської взаємодії та поширення результатів для інших підрозділів університету.

Ресурсний центр визначаємо як постійно діючий науково-методичний консультативний осередок на факультеті, що забезпечує ефективну комунікативну

взаємодію між учасниками освітнього процесу (викладачами, студентами, вчителями, старшокласниками, адміністрацією закладів), роботодавцями. В основу положення і програми діяльності ресурсного центру покладено напрацювання факультету *Artes Liberales* (декан – д-р. хаб. Роберт А. Сухарський), кафедри українознавства Ягеллонського університету (завідувач – проф. В. Мокрий), Педагогічних Студій (директор – д-р. хаб. Є. Ляцковскі), ліцею імені Вітковського щодо академічної і шкільної дидактики, культури роботи з науковим і навчальним текстом, культури академічної комунікації, наставництва і педагогічного партнерства. Важливі для нашого мікропроєкту і національні практики функціонування методичних служб, методичних центрів управління освітою, ресурсних центрів, зокрема освітня діяльність ресурсного центру професійного розвитку вчителя англійської мови (координатор – ст. викл. Голубкова Н.Л.) як грантової програми «English Language Fellow Program» на факультеті іноземної та слов'янської філології СумДПУ імені А. С. Макаренка.

Модель діяльності ресурсного центру професійного розвитку учителя української мови і літератури (далі – Центр), що функціонує на громадських засадах, ураховує принципи особистісного розвитку, міждисциплінарності; інтерактивності. Мета діяльності Центру – надавати освітньо-консультативну, інформаційно-дидактичну, дослідницьку підтримку вдосконалення ключових компетентностей учителів-словесників (майбутніх і працюючих) як наставників молоді, тьюторів, фасилітаторів; сприяти поширенню державної мови в різних сферах суспільного життя міста Суми і Сумської області.

Головними напрями роботи Центру визначено фахово-методичний, дослідницький, культурно-освітній. Напрями відповідають Законам України «Про освіту» (2017), «Про вищу освіту» (2014), «Про професійний розвиток працівників» (2012), ключовим ідеям Концепції «Нова українська школа» (2016), Концепції розвитку педагогічної освіти (2018); Указу Президента України «Про невідкладні заходи щодо зміцнення державного статусу української мови та сприяння створенню єдиного культурного простору України» (2018), нормативних документів Департаменту освіти і науки м. Суми щодо якісної підготовки суб'єктів дослідницького навчання. На виконання завдань мікропроєкту за дослідницьким та культурно-освітнім напрямами Центру працюють науково-дослідні лабораторії «Академічна культура дослідника» та «Медіакультура вчителя-словесника».

При створенні й наповненні веб-сторінок Центру (<http://rctpd.sspu.edu.ua/>; <https://www.facebook.com/groups/738691996506908/>) частково враховано досвід онлайн-освітніх інтерактивних платформ неформальної післядипломної освіти в Україні («Освіторія», EdEra, Prometheus, спільноти відповідального вчительства EdCamp Ukraine, онлайн-платформи неформальної освіти Learn Lifelong.net). Веб-ресурси Центру охоплюють дидактичний інструментарій: навчальні програми мовно-літературних дисциплін, майстер-класи, е-посібники, статті, монографії з актуальних питань фахово-методичної підготовки, формування і розвитку ключових компетентностей.

Відповідно до інформаційної, діяльнісної, креативної, розвивальної функцій професійної діяльності вчителя-словесника на основі кластерного аналізу професіограми, Рамкової програми оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя (2018) (ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning, 2018) виділено значущі ключові компетентності учителя-словесника: грамотність (Literacy competence), мовну, мовленнєву компетентності (Languages competence), громадянську компетентність (Civic competence), компетентність культурної обізнаності та самовираження (Cultural awareness and expression competence).

Досвід Школи едукації, «Artes Liberales», навчального курсу «Писання і публікація наукових текстів» Варшавського університету, Педагогічних студій, кафедри українознавства Ягеллонського університету щодо співпраці шкільної та академічної дидактики; культури академічного і шкільного тексту покладено в основу дидактичного

наповнення розробленої нами програми і посібника з української мови для профільного навчання учнів 10 класу.

Аналіз освітніх програм Уманського державного педагогічного університету імені Павла Тичини, Чернігівського національного педагогічного університету імені Т.Г.Шевченка, Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка та ін. та за кордоном (Польща, Варшавський університет; Болгарія, Пловдивський університет; Литва, Університет Вільнюса, The English Studies programme) посприяв розробці освітньо-професійної програми 014 Середня освіта (Українська мова і література. Англійська мова) за другим (магістерським) рівнем. Унікальність програми означили у формуванні у здобувачів загальних та фахових компетентностей у галузі мовно-літературної освіти, компетентностей з основ інклюзивної освіти та академічної культури.

Функцію дидактичного інструментарію виконують авторські посібники з лінгводидактики, культури наукової української мови, академічного письма, а також міждисциплінарні модулі, підготовлені спільно з кафедрами педагогіки, інформатики, бізнес-технологій, медико-біологічних основ фізичної культури, лабораторіями інклюзивної освіти СумДПУ імені А.С.Макаренка. Експертні оцінки дидактичного інструментарію здійснювали переможці, лауреати і учасники районних та обласного етапів Всеукраїнського конкурсу «Учитель року» в номінації «Українська мова і література», викладачі, науковці.

За фахово-методичним напрямом діяльності Центру проведено інтерактивні лекції, міждисциплінарні тренінги з актуальних освітніх технологій у навчанні української мови і літератури, майстер-класи спільно з кафедрами або лабораторіями СумДПУ: з розвитку критичного мислення (лабораторія медіакультури); використання цифрових технологій (кафедра інформатики), інклюзивної освіти (лабораторія інклюзивної освіти), підприємливості (кафедра бізнес-технологій), технологій «Здоров'я і безпека» (кафедра медико-біологічних основ фізичної культури). Програми модулів, майстер-класів складено з урахуванням вимог наскрізних змістових ліній Концепції «Нова українська школа» «Екологічна безпека і сталий розвиток», «Громадянська відповідальність», «Підприємливість і фінансова грамотність». До занять залучали професіоналів-практиків, представників роботодавців, зокрема Державної служби якості освіти, інформаційного навчально-методичного центру в м. Суми.

Дослідницький напрям діяльності Центру спрямовували на вивчення актуальних питань мовно-літературної освіти, академічної культури, освітніх технологій особистісно-професійного розвитку вчителя-словесника, педагогіки партнерства, медіакультури і медіаграмотності. Означимо поточні результати.

Науково-дослідна лабораторія «Академічна культура дослідника» спільно із Загальноукраїнським центром словникарства Українського мовно-інформаційного фонду НАН України готує проєкт «Словникова культура дослідника» (розробляємо комплекс вправ з української мови для уроків у 10-11 класах із використанням електронних словників та Національного лінгвістичного корпусу). Спільно із Сумським територіальним відділенням МАН України виконуємо проєкт «Основи академічної/наукової мовної культури» для вчителів - керівників наукових робіт слухачів МАН. Закінчено розробку проєкту на тему «Формування громадянської компетентності на уроках української мови у 10 класі», результатом є перше місце студ. М.Приходько у Всеукраїнському конкурсі студентських наукових робіт з методики навчання української мови і літератури (м. Умань, 2019).

Результативними є спільні проєкти з кафедрами: стилістики української мови НПУ імені М.П.Драгоманова (підготовлено програму з української мови у старшій школі, затверджену МОН України), історії та культури української мови Східноєвропейського НУ

імені Лесі Українки (захищено магістерську дисертацію «Концептосфера «Освіта» в українсько-польському дискурсі»).

До ефективних результатів педагогічної практики у закладах освіти відносимо тренінги з основ медіаграмотності, академічної доброчесності для учнів, мовної майстерності – для вчителів, підготовку студентської газети «ФілWord» з QR-кодом.

Результатом є організовані і проведені у 2018-2019 рр. наукові заходи для здобувачів, науково-педагогічних і педагогічних працівників: міжнародні науково-практичні конференції «Культуромовна особистість фахівця у XXI столітті», «Академічна культура дослідника в освітньому просторі: європейський та національний досвід», «Філологія, лінгводидактика, професійна комунікація в науковому дискурсі»; усеукраїнська науково-практична конференція «Інновації в освіті та педагогічна майстерність учителя-словесника».

Культурно-освітній напрям діяльності Центру спрямовуємо на організацію і проведення фахових конкурсів, фестивалів творчих уроків, виставок учительської творчості, круглих столів, проведення інформаційно-просвітницької роботи, шкільних і студентських олімпіад, свят з української мови і літератури, пізнавальних мовних віртуальних екскурсій для вдосконалення компетентності у володінні державною мовою, сприяння розвитку обдарованої молоді.

Упродовж 2018-2020 рр. нами підписано угоди наукову співпрацю і партнерство з кафедрою ЮНЕСКО «Неперервна професійна освіта XXI століття», відділом теорії і практики педагогічної освіти імені академіка Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України імені Івана Зязюна НАПН України з актуальних проблем педагогічної майстерності, наставництва в освіті дорослих. Із КЗВО «Дніпровська академія неперервної освіти» та Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія» підписано і реалізуються угоди з питань підвищення кваліфікації та фахової майстерності педагогічних та науково-педагогічних працівників.

Відповідно до угоди з кафедрою соціально-гуманітарної освіти КЗ Сумський обласний інститут післядипломної педагогічної освіти (кер. Жук М.В.), спеціалізованою школою I ступеня № 13 м. Шостки Сумської області (кер. В.Балицька) та Рожнівського ліцею «Гуцульщина» ім. Ф. Погребенника Івано-Франківської області (кер. О.Радиш) реалізуємо пілотний телекомунікаційний проєкт для учнів 1 класів. Мета - створити можливості для українського мовно-мовленнєвого розвитку учнів різних регіонів у форматі прямого онлайн-спілкування. Дослідження спрямовуємо на формування у школярів умінь слухати, сприймати інформацію, вести діалог, висловлювати власні думки, міркування, презентувати себе, ставити запитання, працювати в команді; формування у школярів та вчителів умінь партнерства; формування в усіх учасників освітнього процесу навичок онлайн-спілкування. Результатом нашого проєкту є диплом XI Міжнародного фестивалю педагогічних інновацій (наказ МОН України №70 від 20.08.2019 р.).

Отже, суспільний запит на формування ключових компетентностей учнів та неперервний професійний розвиток вчителів української мови і літератури, актуалізує потребу комунікативної взаємодії між учасниками освітнього процесу закладів загальної середньої та вищої педагогічної освіти, що може бути реалізована через ресурсний центр. Діяльність ресурсного центру професійного розвитку вчителя української мови і літератури, що функціонує в рамках українсько-польського проєкту і сприяє освітній, освітньо-консультативній, інформаційно-дидактичній, дослідницькій підтримці вдосконалення ключових компетентностей учителя-словесника в умовах міждисциплінарного освітнього середовища на освітніх рівнях: бакалаврат – магістратура закладів вищої педагогічної освіти – післядипломна освіта на засадах цінностей педагогіки партнерства і наставництва.

Серед напрямів центру відзначимо фахово-методичний (зорієнтований на проведення інтерактивних лекцій, міждисциплінарних тренінгів, майстер-класів з актуальних освітніх технологій у навчанні), дослідницький (спрямований на дослідження актуальних питань мовно-літературної, освітніх технологій особистісно-професійного розвитку, академічної культури) та культурно-освітній (організація і проведення фахових конкурсів, фестивалів творчих уроків, виставок учительської творчості, круглих столів, проведення інформаційно-просвітницької роботи, шкільних і студентських олімпіад, конкурсів, пізнавальних віртуальних екскурсій).

Важливим для реалізації та поширення результатів напрацювань ресурсного центру є віртуальний майданчик, який через інтернет, мережеве спілкування дає можливість майбутнім учителям і вчителям, які працюють, поліпшити власний професійний рівень, сприяє формуванню ключових компетентностей; поширенню державної мови в різних сферах суспільного життя міста Суми і Сумської області.

Перспективами дослідження вважаємо налагодження співпраці з вітчизняними та європейськими закладами вищої освіти. Напрями подальшої діяльності Центру зумовлені нашою участю у проєктах ЕРАЗМУС Жан Моне Модуль «Європеїзація докторських програм у галузі теорії освіти на засадах міждисциплінарного та інклюзивного підходів», «Вивчай та розрізняй: інфомедійна грамотність» (IREX), що дозволяє оновити навчальні дисципліни із залученням міждисциплінарної компоненти; ширше залучати стейкхолдерів до модернізації підготовки фахівців через кращі викладацькі практики. Велику увагу планується приділити курсам підвищення кваліфікації педагогічних працівників, які може здійснювати ресурсний центр професійного розвитку вчителя української мови і літератури.

Література:

1. Офіційний звіт про проведення в 2018 році зовнішнього незалежного оцінювання результатів навчання, здобутих на основі повної загальної середньої освіти (Т. 1) (2018). URL: http://testportal.gov.ua/wp-content/uploads/2018/08/ZVIT-ZNO_2018-Tom_1.pdf
2. PISA 2018 Insights and Interpretations 2018 Andreas Schleicher (2018). URL: <https://www.oecd.org/pisa/PISA%202018%20Insights%20and%20Interpretations%20FINAL%20PDF.pdf>
3. Закон України «Про вищу освіту». Відомості Верховної Ради, 2014, № 37–38, ст. 2004. (2014). URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.
4. Закон України «Про освіту» Відомості Верховної Ради, 2017, № 38–39. (2017). URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.
5. Постанова Кабінету Міністрів України від 21 серпня 2019 р. № 800 "Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників" (2019). URL: <https://xn--80aagahqwvibe8an.com/ministriv-kabineta-postanovi/postanova-vid-serpnya-2019-800-deyaki-pitannya-2019-74239.html>
6. ANNEX to the Proposal for a Council Recommendation on Key Competences for Lifelong Learning (2018). URL: <https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/annexrecommendation-key-competences-lifelong-learning.pdf>

Сулаєва Н. В.,
доктор педагогічних наук, професор,
декан психолого-педагогічного факультету
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка;
Лобач О. О.,
кандидат педагогічних наук, доцент кафедри музики
Полтавського національного педагогічного
університету імені В. Г. Короленка

СИНЕРГІЯ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ ТА НАУКИ

Співробітництво між Полтавським національним педагогічним університетом імені В. Г. Короленка та Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України (до 2007 року – Інститут педагогіки і психології професійної освіти АПН України) триває понад чверть століття, із початку заснування наукової установи 1993 року. Як влучно сказав на ювілейних урочистостях ректор університету професор М. І. Степаненко: «Ми ж бо споріднені душі, позаяк вийшли із зязюнівської шинелі. Нас єднає спільне гніздов'я, яке звив-спорудив незабутній Іван Андрійович. Його 15-літнє ректорування – найвиразніша сторінка в історії Полтавського педагогічного. Такою ж яскравою є його діяльність як очільника Інституту педагогічної освіти і освіти для дорослих» (Сулаєва, 2019, с. 195-196).

У 90-ті роки постала нагальна проблема підготовки вітчизняних науково-педагогічних працівників для закладів вищої освіти, а також визначення, концептуалізації й вирішення нових стратегічних напрямів наукових досліджень, які ефективно розв'язуються в процесі взаємодії інституту та університету. Так, лише на психолого-педагогічному факультеті ПНПУ імені В. Г. Короленка працюють понад 20 докторів і кандидатів наук (18% викладацького складу), які успішно пройшли наукову школу ІПОД імені Івана Зязюна (В. І. Березан, В. М. Богута, О. Г. Вільхова, Н. О. Гончарова, Л. В. Зімакова, Ю. А. Мохірева, Н. О. Павленко, О. О. Рудич, Ю. С. Стиркіна, Н. В. Сулаєва, О. О. Таранцева, О. А. Федій та баг. ін.).

На підґрунті підписання двосторонніх угод про співпрацю педагогічних установ протягом останнього десятиріччя здійснюється потужна дослідно-експериментальна робота з найрізноманітніших проблем професійної та мистецької педагогіки, а саме: «Розвиток педагогічної майстерності викладачів музичного мистецтва вищих педагогічних навчальних закладів на естетичних та етичних засадах» (2011 – 2015 рр.); «Естетичні та етичні чинники розвитку професійного досвіду викладачів вищих педагогічних навчальних закладів» (2015 – 2017 рр.); «Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти» (2017 – 2019 рр.).

У рамках угод наукові співробітники інституту надавали викладачам університету наукову, методичну, консультативну та інструктивну допомогу в організації дослідно-експериментальної роботи (розроблення концептуальних ідей, програм, навчально-методичного забезпечення експерименту); залучали їх до участі в науково-методичних проєктах, семінарах, тренінгах, спрямованих на розв'язання проблеми дослідження. Водночас викладачі проводили діагностику педагогічних працівників і студентів, збирали й здійснювали первинне узагальнення емпіричного матеріалу для підтвердження наукових ідей, припущень, теоретичних тлумачень із конкретних питань, що сприяло вдосконаленню освітнього контенту, організаційних форм і методів, упровадженню новітніх педагогічних технологій у процес професійної підготовки майбутніх учителів, а також наукових і методичних праць співробітників інституту за результатами наукових досліджень М. Вовк, Ю. Грищенко, І. Зязюна,

Т. Котирло, О. Кутової, О. Лавріненка, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, С. Коновець, О. Помиткіна, В. Рибалки, С. Соломахи, Г. Сотської, Н. Філіпчук, Л. Хомич, Л. Штоми та ін.

Традиційно проводяться спільні семінари, конференції, педагогічні читання в дистанційному та реальному режимах. Широкий резонанс мали міжнародні науково-практичні конференції «Неформальна мистецька освіта в системі підготовки майбутнього вчителя» (2012 р.), «Формальна і неформальна освіта у вимірах педагогіки добра Івана Зязюна» (2018 р.), «Проектування позитивного життєвого простору особистості» (2019 р.), щорічний Всеукраїнський науково-практичний семінар «Мистецтво в реаліях сучасної освіти» (2012 – 2020 рр.) та баг. інших, що відбулися на базі психолого-педагогічного факультету ПНПУ імені В. Г. Короленка. У свою чергу викладачі постійно беруть участь у підготовці та проведенні щорічних Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О. П. Рудницької (більш детальну інформацію див. у монографії) (Гайдамака, Гринь, Дем'янко, Ірклієнко, Левченко, Лобач, ... Яковлев, 2020).

Біля десяти років найпотужнішим спільним проектом ПНПУ імені В. Г. Короленка та ІООД імені Івана Зязюна НАПН України є фаховий збірник наукових праць «Естетика та етика педагогічної дії», започаткований 2011 р. Його головними редакторами були академік І. А. Зязюн (2011 – 2014 рр.), професор М. І. Степаненко (2015 – 2018 рр.), доктор педагогічних наук М. П. Вовк (2019), член-кореспондент НАПН України Г. І. Сотська (із 2020 р.). Збірник внесено до переліку наукових фахових видань (категорія «Б») у галузі «Педагогічні науки» (Наказ Міністерства освіти і науки України №886 від 02.07.2020 р.), а також у науковометричні бази Index Copernicus International (ICI), Google Scholar, Ulrichsweb Global Serials Directory, Open Journal Systems.

На часі розроблення Державних стандартів для вищої педагогічної освіти, які можна підготувати лише спільними зусиллями університетських і академічних учених.

Література:

Гайдамака, В. М., Гринь, Ю. М., Дем'янко, Н. Ю., Ірклієнко, В. С., Левченко, Г. С. (гол. ред.), Лобач, О. О. ... Яковлев, В. П. (2020). *Кафедра музики Полтавського національного педагогічного університету імені В. Г. Короленка: ретроспективний аналіз* (2-ге вид.). Полтава: ПНПУ імені В. Г. Короленка.

Сулаєва, Н. В. (2019). Професорсько-викладацька спільнота Полтавського педагогічного віншувала з 25-річчям Інститут педагогічної совіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна. *Естетика і етика педагогічної дії*, 19, 195–198.

Грищенко Ю.В.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу змісту і
технологій педагогічної освіти
ІООД імені Івана Зязюна НАПН України

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОГО СТАНОВЛЕННЯ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА

Важливою складовою професійної підготовки майбутніх педагогів є педагогічна практика, в процесі якої студенти мають можливість закріпити знання здобуті у процесі навчання, проявити свої особистісні якості, удосконалити набуті уміння і навички в реальних умовах навчально-виховного процесу.

Разом з тим перехід суспільства на ринкові відносини вимагає формування у студентів педагогічних університетів таких особистісних і професійних якостей, які б

дозволили їм без особливих внутрішніх бар'єрів почати трудовий шлях у постійно змінюваних умовах діяльності сучасної школи. Педагогічна практика створює реальні можливості для формування готовності студентів до проведення навчально-виховної роботи зі школярами, потреби здобувати і застосовувати нові теоретичні і методичні знання й одночасно засвоювати передовий педагогічний досвід (Труш, Беседін, Олійник, Рибенцев, Сипченко, Саврасов, & Волков, 2010).

Система педагогічної практики студентів в умовах ступеневої освіти в залежності від освітньої програми передбачає проведення різних видів практики: навчальна (екскурсійна, ознайомлювальна, для отримання первинних професійних умінь і навичок тощо); виробнича (технологічна, педагогічна, науково-дослідна, педагогічна, викладацька, асистентська, науково-виробнича, переддипломна тощо); магістерська (асистентська, науково-дослідна).

На кожному з етапів педагогічної практики відбувається формування професійної компетентності і педагогічної майстерності майбутнього педагога. Важливим є налагодження комунікації з наставником (керівником практики), вчителями і учнями. Зокрема, І.А. Зязюн зазначав, що «навчання у педагогічному навчальному закладі означає не лише засвоєння знань, а й розвиток здібностей, формування професійних якостей і вмінь, що допоможуть настроїти особистість як інструмент педагогічного впливу на взаємодію з дітьми, батьками, колегами. Молодий учитель починає усвідомлювати, що саме він, його особистість, є своєрідним «інструментом» організації взаємодії з учнями. Так виникає не передбачена попереднім досвідом навчання проблема вивчення і вдосконалення власної психотехніки, мовлення, невербально поведінки» (Зязюн, Крамущенко, & Кривонос, 1997, с. 4-5).

Педагогічна практика студентів спрямована на вирішення наступних завдань:

- ознайомлення з теоретичною і практичною складовими функціонування комплексу навчально-виховної роботи школи (альтернативного закладу);
- закріплення, поглиблення, конкретизація психологічних та педагогічних знань на основі ознайомлення із сучасним станом організації навчального процесу в школі;
- поглиблення зв'язку теоретичного навчання з практичною діяльністю та стимулювання до вивчення спеціальних і педагогічних дисциплін, удосконалення педагогічних здібностей;
- формування навичок організації та здійснення навчально-виховної роботи у школі з урахуванням вікових особливостей учнів;
- формування професійної спрямованості, інтересу до педагогічної діяльності;
- вироблення індивідуального стилю діяльності в умовах активної педагогічної взаємодії (Макарчук, & Добридень, 2015).

Отже, у процесі педагогічної практики відбувається професійне становлення майбутніх педагогів, формується позитивне ставлення до обраної професії, що мотивує до саморозвитку, самореалізації, творчості і мобільності. Саме практична підготовка у ході проходження педагогічної практики сприяє формуванню власного стилю педагогічної дії майбутнього педагога, який аналізуючи діяльність і досвід своїх наставників використовує нетрадиційні підходи у навчально-виховній діяльності, творчо вирішує різноманітні педагогічні ситуації, здійснюючи особистісно-орієнтований підхід до кожного учня.

Література:

- Зязюн, І.А., Крамущенко, Л.В., & Кривонос, І.Ф. та ін. (1997). *Педагогічна майстерність*. І.А. Зязюна (Ред.). К.: Вища школа.
- Макарчук, В.В., & Добридень, А.В. (2015). *Педагогічна практика*. Умань: ФОП Жовтий О. О.
- Труш, Н.І., Беседін, Б.Б., Олійник, Р.В., Рибенцев, В.М., Сипченко, О.М., Саврасов, В.П., & Волков, В.В. (2010). *Педагогічна практика студентів*: В.І. Сипченка (Ред.). Слов'янськ.

*Соломаха С.О.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
старший науковий співробітник відділу змісту і
технологій педагогічної освіти
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України*

ПЕДАГОГІЧНА ПРАКТИКА МАЙБУТНІХ ВИКЛАДАЧІВ В УМОВАХ МАГІСТРАТУРИ

У професійно-педагогічній підготовці майбутніх викладачів в умовах магістратури поєднується загальна психолого-педагогічна підготовка з специфічно-фаховою на основі компетентнісного та особистісного підходів з урахуванням індивідуальних якостей тих, хто навчається – рівня знань, сформованості умінь та навичок, інтересів і нахилів. Основний зміст завершального етапу підготовки магістрів становлять магістерська практика й захист магістерської роботи. Магістерська практика, враховуючи принцип безперервності і наступності навчання, є логічним продовженням виробничої педагогічної практики – важливої форми професійного навчання у вищих навчальних закладах, яка проводиться в умовах, максимально наближених до професійної діяльності.

Метою педагогічної практики в магістратурі є формування готовності магістранта до викладацької діяльності у вищих навчальних закладах різних рівнів акредитації та підготовка студентів до цілісного виконання функцій викладача, проведення навчально-виховної роботи зі студентами. Магістерська практика – це комплексний процес, в якому студенти виконують всі види діяльності, які визначаються їхньою спеціалізацією. Вона є важливою складовою частиною підготовки студентів університету до майбутньої професійної діяльності, яка покликана забезпечити формування професійно-педагогічних умінь і навичок у проведенні навчально-виховної та позааудиторної роботи зі студентами. Занурення студентів до реальних умов професійної праці викладачів, вивчення змісту і педагогічних умов їхньої діяльності є ключовими чинниками успішності й результативності асистентської практики магістрантів. Асистентська практика сприяє розвитку професійної самосвідомості, культури спілкування, формуванню теоретичної, практичної та особистісно-мотиваційної складових професійної компетентності практикантів. В ході проходження асистентської практики у майбутніх викладачів формуються навички викладацької діяльності та виробляється індивідуальний стиль педагогічної діяльності.

Асистентська практика має різні форми та види, зокрема це лекційні, практичні, лабораторні та індивідуальні заняття, майстер-класи, педагогічні майстерні, спецпрактикуми, воркшоп, в ході яких майбутні викладачі опановують сучасні методи, форми і технології організації освітнього процесу з певних дисциплін фахового спрямування, закріплюють теоретичний матеріал, удосконалюють навички спілкування зі студентською аудиторією, отримують можливість проведення експериментального дослідження відповідно до теми магістерської роботи.

Асистентську практику магістранти проходять на фахових кафедрах під керівництвом досвідчених методистів та викладачів, які допомагають студентам у проведенні аудиторних занять. Магістранти мають спостерігати за навчально-виховним процесом вищої школи, зокрема на заняттях, які проводяться викладачами університету, розробляти поурочні плани, на підставі яких самостійно проводити власні заняття; самостійно проводити підготовку до занять (підготувати кабінет,

наочні посібники, технічні засоби навчання, дидактичний матеріал; організувати студентів тощо).

Викладачі кафедр також керують організацією та проведенням студентами позааудиторних заходів: виховних, загальнокультурних, присвячених певним подіям університетського життя, життя країни й суспільства в цілому. Участь майбутніх викладачів у таких заходах під час асистентської практики дозволяє їм набути досвід керівництва позааудиторною діяльністю студентів, виявляти творчу ініціативу, креативність, нестандартність підходів до вирішення педагогічних завдань. Крім того, ініціювання комунікативного діалогу в студентському освітньому середовищі майбутніми викладачами вищої школи стимулює зростання якості фахових компетенцій і формування мобільності в розв'язанні ключових проблем сучасної освіти.

Підготовка магістрів передбачає також діяльність майбутніх викладачів як науковців. У зв'язку з цим магістерська практика носить науково-дослідний характер й синтезує теоретично-наукові дослідження й пошуки практичних механізмів впливу щодо вдосконалення власної педагогічної дії. Конкретний зміст магістерської практики визначається тематикою магістерських робіт студентів, що окреслюється керівним практики або керівником дослідження індивідуально для кожного студента. Тому науково-дослідна практика є також складовою частиною освітньої програми професійної підготовки магістрів. В ході її магістри виконують індивідуальні дослідницькі психолого-педагогічні завдання протягом педпрактики та складають відповідний звіт; беруть участь у роботі методологічних семінарів, вебінарів кафедр та інших науково-практичних заходах університету, як то конференціях, круглих столах, наукових форумах, практикумах і тренінгах тощо, а також публікують свої наукові статті і тези виступів у збірниках наукових праць за результатами проведених науково-практичних заходів.

Науково-дослідна практика магістрантів тісно пов'язана із асистентською, а результатом успішного й ефективного проходження магістерської практики студентами є представлення магістерського дослідження високого якісного рівня. Лише за умови вчасно захищеного звіту з магістерської практики та представленої у визначений термін магістерської роботи керівником практики видається наказ про допуск студентів до захисту магістерських робіт.

Література:

Саук, В. І. (2016). *Науково-дослідна практика: програма і методичні рекомендації*. Київ: НПУ імені М.П. Драгоманова.

Філіпчук Н.О.,
кандидат педагогічних наук,
старший науковий співробітник,
провідний науковий співробітник
відділу змісту і технологій педагогічної освіти
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України

МУЗЕЙНА ПЕДАГОГІКА У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ ПЕДАГОГІВ

Важливим складником музейної справи є науково-практична діяльність сучасного музею, що зорієнтована на вивчення культурної спадщини, її історичного, наукового, пізнавального, виховного, практичного характеру, передачу художнього досвіду через педагогічний процес. Виховання громадянина – найбільш значуща місія

музею. Вона уподібнюється в історичному аспекті до ролі античного театру, в якому виховання громадянськості було стержневою лінією творчості. Безперечно, сутність музейного середовища вже саме по собі містить потенціал розвитку людини. Якими б поняттями не наділялися музейні функції, перші контакти музею і особистості формують педагогічну дію.

Серед багатьох визначальних актів, що суттєво вплинули на всі державотворчі, соціальні, гуманітарні процеси, змінили характер творення суспільної свідомості, варто виокремити передусім Акт проголошення незалежності України від 24 серпня 1991 р., всенародний референдум 1 грудня 1991 р., Конституцію України прийнятої 28 червня 1996 р. Державну національну програму «Освіта» (Україна XXI століття). Національну доктрину розвитку освіти України у XXI столітті, ряд освітніх законів та законів України «Про культуру» від 2010 р., «Про музеї та музейну справу» від 1995 р. тощо. Вони прямо і опосередковано стосувалися проблем виховних стратегій, активного включення національної культурної спадщини в систему націєдержавотворення.

Нові підходи і змістова направленість характеризували діяльність і музейних установ, які в системі (передусім позашкільного навчання і виховання) суспільного виховання нації були важливою ланкою наскрізного фактору формування національної свідомості. Національні духовні символи, національна свідомість, об'єднання зусиль усіх суспільних інституцій для піднесення духовного і культурного рівня молоді визначали нові виховні орієнтири в розділі позашкільного навчання у виховання згадуваної програми (Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття, 1992).

Музейна педагогіка стає реальністю, коли людина набуває статусу учасника музейної комунікації, а працівник установи, ввійшовши в контакт з людиною не може не бути водночас і культурологом, і педагогом, і психологом, оскільки він розпочав діяти в складній суспільній моделі комунікації – «людина-людина». Педагогіка існуватиме стихійно в цьому середовищі навіть якщо уникати щодо неї відповідних понятійних образів. Проте ефективність у цій сфері ставатиме кращою, коли зацікавлені суб'єкти надаватимуть її організованій й осмисленій дії.

Перетворення України на самостійну державу докорінно змінювало стратегічні завдання щодо розвитку українського народу. Нарощення його духовного, інтелектуального потенціалу, виховання патріота і громадянина України стало найголовнішими пріоритетами держави, суспільства. Безумовно, цю роль мали виконувати насамперед освіта і національна культура. Тому навчально-виховні, наукові, культурні заклади, зокрема музеї, знаходилися в основі цих глобальних суспільних трансформацій і потребували суттєвих змін методологічного і змістового, ціннісно-сислового характеру. Важливо було виробити якісно інші фундаментальні політично-правові, культурно-історичні, гуманістичні норми й концепції, які б ураховували реальні зміни в усіх сферах життєдіяльності, перспективи розвитку нації і держави – Україна в глобальному світі.

Головною місією музеїв стало залучення громадян до надбань національної і світової історико-культурної спадщини». Музейна справа, що уособлювала національну музейну політику (сукупність основних напрямів і принципів діяльності держави і суспільства); музеєзнавство (наука про організацію і діяльність музеїв); музейну практику, набувала якісно іншого смислового і ціннісного виміру.

Культурні цінності українського народу, історичні пам'ятки України, національна матеріальна і духовна культура, культурні цінності, які знаходяться за межами України – нові змістові орієнтири в музейній діяльності, які необхідно було трансформувати в стратегію завдань культурно-просвітницької, наукової роботи, в систему вивчення і використання пам'яток культури, міжнародної співпраці. Законом забезпечувалися правові, соціально-економічні, організаційно-кадрові аспекти. Проте

найскладнішими і найпосутнішими питаннями залишалися в музейній справі навіть не матеріально-технічні, бюджетні чи інфраструктурні проблеми, а її змістовна, освітньо-виховна функція, «ідеологія» музейного фонду і музейного предмету. Сам Закон від 1995 р. не давав відповідей щодо змісту, ціннісних пріоритетів діяльності. У змінах і доповненнях до нього визначено (стаття 4), що «законодавство України про музеї та музейну справу базується на Конституції України і складається з основ законодавства України про культуру, цього Закону та інших нормативно-правових актів» (Закон України «Про музеї та музейну справу», 1995). Хоча виписані законодавцем норми значно полегшували функціональність музеїв у багатьох напрямках. Проте для чіткої ціннісно-сислової парадигми виховання, просвітництва української нації серед 31 статті місця не знайшлося.

Можна, опонуючи даній пропозиції, стверджувати, що цей напрям не є предметом розгляду цього Закону. Так, але не слід забувати, що основними напрямками музейної діяльності, про що стверджено в Законі, є культурно-просвітницька та наукова сфера. А тому сама лише формалізація напрямів діяльності без якісного змістового наповнення відповідно потреб громадянина, суспільства, держави та національних інтересів є маловартісною.

Література:

Державна національна програма «Освіта» (Україна XXI століття) (1992). Київ.

Закон України «Про музеї та музейну справу». Відомості ВР України. № 25. (1995).

Технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник (2019). М.П. Вовк, Н.О. Філіпчук, Ю.В. Грищенко, С.О. Соломаха, Л.Ю. Султанова. Київ.

Штома Л.Н.,

завідувач наукової бібліотеки

ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України

ДОСВІД НАУКОВОГО І ПЕДАГОГІЧНОГО НАСТАВНИЦТВА

*Учителями повинні бути люди чесні,
діяльні і працьовиті...*

Вони повинні бути живими

*взірцями чеснот, що їх вони мають
прищепити іншим.*

Я.А. Коменський

Виховання і навчання базуються на особистості педагога, тому що виховна сила впливає тільки з живого джерела людської особистості. Справжнє виховання, яке проникає в характер, без особистого безпосереднього впливу вихователя на вихованця – неможливе. Лише особистість може вплинути на розвиток особистості, тільки характером можна сформувати характер.

У жодній з професій особистість людини, її характер, моральність, впевненість, ставлення до інших людей не мають такого вирішального значення, як у професії педагога. В єдності внутрішньої і зовнішньої культури, в його духовному багатстві виникла сила особистісного впливу вчителя на учня. Любити учня і бачити в ньому особистість, віддавати йому серце, з терпінням плекати в ньому знання та благородні людські якості – такі основні заповіді залишили вчителеві наші великі попередники: К. Ушинський, С. Русова, Г. Ващенко, А. Макаренко, В. Сухомлинський, І. Зязюн та інші відомі педагоги. Саме від діяльності педагога залежить ефективність розвитку культури і науки, мистецтва, практично всіх інших сфер життя, де працюють люди.

На життєвому шляху багатьох людей зустрічається справжній Учитель, який на все життя стає провідною зіркою, що спрямовує і надихає. Таким Учителем є Нелля Григорівна Ничкало, доктор педагогічних наук, професор, дійсний член НАПН України, що має неповторний імідж, самостійна у своїх поглядах і діях, надзвичайно активна і наполеглива у досягненні мети. Вона створила потужну наукову школу. Її слідами йдуть сотні знаних в Україні та за кордоном державних, педагогічних діячів, числення до вершин почалося зі співпраці з академіком.

Висока науковість і компетентність науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України – запорука успішного професійного становлення багатьох кандидатів і докторів наук в науковому середовищі й у подальшому житті. Варто назвати яскраві особистості, які створили потужні наукові школи. Не претендую на повноту висвітлення досягнень цих багатогранних особистостей, але сподіваюся, що невеликі їх характеристики доповнять цілісність величі наших Педагогів.

Людяність, мудрість, порядність, чуйність, щирість, інтелігентність, науковий талант. Це все можна сказати про директора Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, доктора педагогічних наук, професора, члена-кореспондента НАПН України Ларису Борисівну Лук'янову. Вона має вагомий творчий доробок як науковець, як педагог, як організатор, живе турботами, мріями та надіями всього колективу. Це людина відкритого серця, сповненого безмежної любові до життя, подвижник науки зі своєю потужною науковою школою, чудовий організатор, чуйна людина.

Під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Хомич Лідії Олексіївни підготовлено і захищено 11 дисертацій на звання доктора педагогічних наук і 24 дисертації на звання кандидата педагогічних наук. Її виважені слова, спокійний розсудливий тон дають аспірантам, докторантам віру в день прийдешній.

Під керівництвом доктора педагогічних наук, професора Галини Іванівни Сотської підготовлено і захищено 3 кандидати педагогічних наук. Вона вміє надихнути людину, вказати шлях, вселити віру.

Рідкісним діамантом є людина, яка володіє невичерпним потенціалом науковості, людяності, порядності, чесності перед людьми і собою. Таким діамантом є Олена Володимирівна Тринус, яка слугує для науковців високоморальним взірцем.

З-поміж науковців ІПОД імені Івана Зязюна вирізняється постать Авшенюк Наталії Миколаївни. Її досвід, духовний та інтелектуальний потенціал сприяє розвитку наукового таланту багатьох дослідників з педагогічної компаративістики. Щастя наукового наставництва, справжнього професіоналізму, порядності та людяності має доктор психологічних наук Ігнатович Олена Михайлівна.

Доктор психологічних наук, професор Валентин Васильович Рибалка символізує батьківську опору, вимогливість керівника. Коли майбутній науковець сповнений мрій, надій, прагнення знайти своє місце в науці, йому на допомогу приходить контроль, довіра, турбота, вимогливість Валентина Васильович.

Доктор психологічних наук, професор Помиткін Едуард Олександрович свою любов до психологічної науки передає своїм аспірантам, для яких він – талановитий психолог, людина з великої літери, талановитий керівник, еталон справедливості.

Доктор педагогічних наук Султанова Лейла Юріївна має вагомий творчий доробок як науковець, як педагог. Молоді дослідники високо цінують її науковість і сміливість думки, витончену толерантність, природну скромність, вимогливість при ніжності душі.

Досконало володіючи педагогічними знаннями, чудово орієнтуючись в освітанських питаннях, доктор педагогічних наук, професор Аніщенко Олена

Валеріївна кваліфіковано надає допомогу науковцям-початківцям. Її поради, рекомендації, настанови є діловими, розумними, корисними.

Віра у людину, в її потенціал, підтримка, заохочення – це основні якості кандидата педагогічних наук Світлани Олександрівни Соломахи, під керівництвом якої захищено 5 кандидатів педагогічних наук.

Життєвий, професійний шлях доктора педагогічних наук, професора Лавріненка Олександра Андрійовича – взірець відданості обраній справі. Досвід, знання, щира любов, відкрита повага до людей – основні його пріоритети. Його наукову школу сформували 5 докторів і 5 кандидатів педагогічних наук.

Висока науковість і компетентність доктора педагогічних наук, професора Олександра Георгійовича Кучерявого – запорука успішного становлення в соціумі аспірантів і докторантів. Його плідна наукова діяльність, принциповість, вимогливість завжди викликають глибоку пошану, любов і довіру.

Основним для науковця, наставника, який пов'язує своє життя з науковою професійною діяльністю, є піднесення силою власних думок до вершин професіоналізму, життя на засадах гідності, поваги до людини, радість успіху, чиста душа, добре серце.

Тринус О.В.,

*кандидат педагогічних наук, старший дослідник,
вчений секретар ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*

ТЕХНОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОГО САМОВИХОВАННЯ СУЧАСНОГО ВЧИТЕЛЯ

В умовах соціально-економічних, євроінтеграційних змін, що відбуваються в Україні, актуалізується питання діяльності вчителя, конкурентоспроможного на ринку праці, здатного до безперервного особистісно-професійного самовдосконалення, готового забезпечувати розвиток і самореалізацію особистості учня. Готовність педагога відповідати сучасним вимогам значною мірою залежить від оволодіння ним технологією професійного самовиховання.

Професійне самовиховання вчителя розглядаємо як планомірну, систематичну діяльність, спрямовану на усвідомлену позитивну самозміну, вироблення здатності керувати своїми психічними станами, коректувати професійно важливі якості, пристосовувати природні задатки, нахили, здібності до норм фахової діяльності (Сотська, Тринус, 2020). Проектування, організація, реалізація заходів, спрямованих на власне самовдосконалення, забезпечується технологією професійного самовиховання, метою якої є оволодіння вчителем теорією і культурою самовиховання, набуття ним досвіду самовиховної діяльності.

Технологія професійного самовиховання вчителя охоплює шість етапів – самопізнання, самооцінювання, цілепокладання, розроблення програми самовиховання, її реалізація, самостимулювання й корегування самовиховної діяльності.

Першим етапом роботи над собою є самопізнання – складна психологічна дія, що передбачає цілеспрямоване отримання інформації про розвиток якостей власної особистості та є основою для адекватного самооцінювання вчителем себе. У процесі самопізнання формуються професійна свідомість, «Я-концепція» вчителя, відбувається його особистісне зростання. Міра власного усвідомлення залежить від рівня розвиненості у вчителя потреби в рефлексії. Основними методами самопізнання є самоспостереження, самоаналіз, самопрогнозування, самотестування, самодіагностування.

Використання відповідного діагностичного інструментарію для вивчення власного внутрішнього потенціалу дозволяє вчителю, зокрема, здійснювати самоконтроль професійної компетентності, визначати причини позитивної динаміки її розвитку чи, навпаки, її відсутності за конкретний період часу (прийом «Самоконтроль компетентності»), аналізувати й систематизувати зміни, що відбулися у власній особистості (прийом «Інвентаризація змін у собі»), складати професійно-психологічну характеристику у вигляді найбільш яскравих рис, як позитивних, так і негативних, які були продемонстровані при вирішенні педагогічної ситуації (прийом «Моделювання свого портрету»).

Ще одним етапом професійного самовиховання є самооцінювання – діяльність учителя щодо власної оцінки здібностей, моральних якостей і вчинків. Основною функцією самооцінки є регуляція професійної поведінки вчителя, важливою умовою її здійснення – адекватність реальному рівню розвитку особистості.

Усвідомлювати, критично оцінювати й систематизувати власний досвід допомагає ведення щоденника досягнень і невдач учителя, що передбачає детальний опис ситуацій з аналізом причин і факторів позитивних і негативних результатів фахової діяльності.

Наступним етапом професійного самовиховання є етап цілепокладання або визначення особистісно значущих цілей і задач самозмін. Вони регулюються суспільними цілями і передбачають близьку й далеку перспективи. Самовиховна діяльність учителя підпорядковується, зокрема, таким усвідомленим цілям: усвідомлення сенсу і мотиваційної сфери професійного самовиховання; розвиток здатності до свідомого цілепокладання і планування самовиховних дій; розширення знань з професійного самовиховання; розвиток основних умінь професійного самовиховання.

Четвертий етап професійного самовиховання пов'язаний зі створенням програми самовиховання, як програми дій щодо досягнення конкретних цілей самовиховання з урахуванням вимог педагогічної діяльності. Програма самовиховання вчителя, на думку С. Єлканова, повинна містити три розділи: загальні якості (ідейність, моральність, педагогічна спрямованість), особливі якості (теоретична і методична спрямованість до професійної діяльності, психолого-педагогічна підготовленість до професійної діяльності, розвиток педагогічних вмінь і навичок), індивідуальні особливості (емоційно-моральна чутливість, вольові якості, культура темпераменту). Вона є основою для складання індивідуального плану самовиховання. Формами плану роботи над собою можуть бути як план-максимум (на більший відрізок часу), так і план-мінімум (на день, тиждень тощо).

Сутність діяльності вчителя на етапі реалізації програми самовиховання та її корегування полягає в контролюванні роботи над собою, виявленні відхилень реалізованої програми від заданої, внесенні відповідних коректив до плану подальшої роботи. Реалізація програми професійного самовиховання здійснюється за допомогою різноманітних методів і прийомів самовпливу задля власного удосконалення. Особливе значення у переліку методів самовиховання займають методи управління своїм психічним станом, тобто методи саморегуляції. До них відносять самопереконавання, самонавіювання, самонаказ, самозаохочення тощо.

Методи самоконтролю та самостимулювання (самосхвалення, самопідбадьорення, самоосуд, самоперевірка, самозвіт) допомагають вчителю зважити позитивні й негативні аспекти досягнутих результатів з самовиховання, визначити мотиви для подальшого самовдосконалення, спрямувати власні вольові зусилля на досягнення поставлених цілей.

Отже, професійне самовиховання є фактором саморозвитку особистості вчителя, засобом його професійного становлення. Здійснення професійного самовиховання

можливе за умови, коли в учителя виникає потреба у самовдосконаленні. Реалізація вчителем технології професійного самовиховання є провідним чинником забезпечення ефективності його педагогічної діяльності.

Література:

Єлканов, С. (1986) *Професійне самовиховання вчителя*. М.: Просвещение.

Кириленко, Т. С., Льошенко, О. А. (2015) Аналіз самопізнання особистості в аспекті самопомоги. *Актуальні проблеми соціології, психології, педагогіки*. 1 (26). 66-74.

Сотська Г. І., Тринус О. В. (2020) Андрагогічні аспекти професійного самовиховання сучасного вчителя. *Імідж сучасного педагога*. 4(193). 5-9.

Вовк М.П.,

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу змісту і технологій педагогічної освіти
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України;*

Гомеля Н.С.,

*кандидат педагогічних наук, голова циклової
комісії психолого-педагогічних дисциплін
Київського професійно-педагогічного
коледжу імені Антона Макаренка*

ДОСВІД НАУКОВО-ОСВІТНЬОЇ СПІВПРАЦІ КИЇВСЬКОГО ПРОФЕСІЙНО- ПЕДАГОГІЧНОГО КОЛЕДЖУ ІМЕНІ АНТОНА МАКАРЕНКА ТА ІПОД ІМЕНІ ІВАНА ЗЯЗЮНА НАПН УКРАЇНИ

Навчальний заклад має бути для кожного учня, студента осередком становлення громадянина-патріота України, аксіологічно спрямованого на професійне й особистісне зростання, вияв громадянської позиції в суспільстві, діяльнісно зорієнтованого на розбудову країни, встановлення громадянського миру й злагоди. Тому організація громадськоактивних заходів у навчальних закладах позитивно впливає не лише на самооцінку молодих людей, а й на розвиток громади в цілому, що є актуальним сьогодні. Київський професійно-педагогічний коледж імені Антона Макаренка – це навчальний заклад, у якому значну увагу приділено налагодженню соціальних, громадських стосунків; утвердженню наставництва у взаємодії викладачів і студентів, розвитку творчих здібностей, дослідницького таланту, а також розвитку ціннісних орієнтирів, з-поміж яких чільне місце відведено формуванню поваги до родини, громади, країни, спрямованості на реалізацію власного інтелектуального, творчого потенціалу для розвитку України в культурному, науковому, освітньому, професійному вимірах.

Завдання закладу щодо формування активної громадянської позиції визначаються з урахуванням специфіки педагогічної діяльності та спрямовані на збагачення студентів знаннями з проблеми концептуальних засад формування націєтворчої особистості; набуття практичних умінь і навичок вільного користування цими знаннями у вирішенні конкретних особистих та професійних завдань; формування ціннісних орієнтацій щодо необхідності вияву активних громадянських, творчих, просвітницьких устремлінь у житті, професії. Відповідно в коледжі сформувались традиції, спрямовані на формування означених якостей прогресивної студентської молоді, про що свідчить ряд заходів, проведених упродовж 2015–2020 років.

16 березня 2015 року в Київському професійно-педагогічному коледжі імені Антона Макаренка відбувся диспут «Патріотизм як цінність справжнього

професіонала» за участю академіка НАПН України Георгія Філіпчука, який обґрунтував величезну низку слухних пропозицій, реалізація яких сутнісно позначилася б на розв'язанні цієї надпроблеми, та члена волонтерської групи м. Борова Костянтина Дзиби, який розповів про напрямки своєї волонтерської діяльності щодо допомоги добровольчим загonom і пораненим бійцям із зони АТО та посильної благодійної участі студентської молоді. Це свято стало щорічною традицією в навчальному закладі.

Студенти та викладачі Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка щороку долучаються до глобального руху «Усесвітній День Гідності» завдяки зусиллям продюсерів освіти П@Ель (www.pael.pro), спільноти відповідального вчительства EdCamp Ukraine (www.edcamp.org.ua), членів Global Shapers community в Києві, Харкові, Одесі та Львові (ініціатива Всесвітнього економічного форуму, www.globalshapers.in.ua). У рамках цього дійства студентами представлено флешмоб «Герб коледжу у вишиванках», проведено конкурс творів-есе «Бути гідним» та круглий стіл «Морально-етичні засади патріотичного виховання в сучасних умовах».

15 лютого 2017 року з ініціативи Студентського наукового товариства Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка відбувся Всеукраїнський студентський форум «Допоки в собі не виховаєш українця». У заході взяли участь представники з різних регіонів України: курсанти факультету підготовки фахівців для Національної гвардії України Національної академії внутрішніх справ України; Сумського державного педагогічного університету імені А. С. Макаренка; Вінницького державного педагогічного університету імені Михайла Коцюбинського; Вищого комунального навчального закладу Сумської обласної ради «Лебединське педагогічне училище ім. А. С. Макаренка»; Глухівського національного педагогічного університету імені О. Довженка; ВП «Миколаївська філія Київського національного університету культури і мистецтв».

Науковці Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Язюна упродовж багатьох років творчої взаємодії сприяють залученню викладачів, студентів до музейного простору. Так, під час проведення Тижня науки 2017 року студенти коледжу відвідали Музейно-виставковий центр «Музей історії Києва», де була проведена тематична екскурсія «Розвиток освіти та науки в Київській Русі». Щороку у вересні проводиться Всеукраїнська конференція «Музейна педагогіка – проблеми, сьогодення, перспективи» на базі Національного Києво-Печерського історико-культурного заповідника.

Наприкінці листопада – на початку грудня щороку Київський професійно-педагогічний коледж імені Антона Макаренка долучається до проведення Міжнародних педагогічно-мистецьких читань пам'яті професора О.П. Рудницької «Неперервна педагогічна освіта в Україні і зарубіжжі: досвід, інновації, тенденції». Викладачі ініціюють проведення вебінарів, майстер-класів з розвитку фахової майстерності, використання потенціалу мистецтва у професійній діяльності вчителя.

На особливу увагу заслуговує досвід взаємодії науковців і педагогів у межах Центру педагогічної майстерності, що функціонує при коледжі, у межах діяльності якого регулярно проводяться семінари, дослідницькі лекції, бінарні лекції з проблем академічної культури, розвитку педагогічної майстерності, мовнокомунікативної культури. У межах центру здійснюється впровадження наукових результатів науковців з проблем технологій навчання в умовах формальної і неформальної освіти (2019 – 2021 рр.).

Вважаємо, що діалогічне спілкування, досвід наукового наставництва, конструктивного спілкування з проблем удосконалення освітнього процесу, організації неформальної освіти, активізації виховної й дослідницької діяльності суб'єктів

навчання – це ті вагомні пріоритети, які забезпечують якість освіти, зокрема фахової передвищої, професійної, в умовах реформаційних змін.

Література:

Вовк, М.П., Гомеля, Н.С. (2017). Формування громадянської позиції майбутніх педагогів (з досвіду роботи Київського професійно-педагогічного коледжу імені Антона Макаренка). *Естетика і етика педагогічної дії: збірник наукових праць* (Вип. 16, с. 196-201). М.І. Степаненко (Гол. ред.). Ін-т педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, Полтавський національний педагогічний університет імені В. Г. Короленка. Київ; Полтава. URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/handle/123456789/9240>

***Ходаківська С.В.,**
молодший науковий співробітник
відділу змісту і технологій педагогічної освіти
ІПООД імені Івана Зязюна НАПН України*

ПОТЕНЦІАЛ ТРЕНІНГОВИХ ТЕХНОЛОГІЙ В ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

Сучасне суспільство перебуває в умовах постійних динамічних змін та перетворень, які стосуються педагогічної освіти і освіти дорослих, тому в Україні актуалізується проблема інтенсифікації навчання особистості з метою зміни індивідуальної освітньої траєкторії, збагачення певних професійних чи особистісних якостей. Тому актуальною постає проблема пошуку таких форм навчання, які відповідатимуть новим освітнім потребам та сприятимуть формуванню професійної компетентності фахівців. (особистості).

Ефективними формами навчання, які максимально зорієнтовані на розвиток активної творчої особистості, є тренінгові технології. Останнім часом вони стають особливо популярними в освітньому середовищі. Оскільки передбачають застосування активних форм навчання, орієнтованих на міжособистісну взаємодію, груповий процес, вироблення конкретного досвіду та дозволяють моделювати елементи основних завдань професійної діяльності фахівців.

На сьогодні значна кількість науковців досліджують питання впровадження тренінгових технологій в навчальний процес вищої школи. Інновації в освітній діяльності розглядаються як використання нових знань, прийомів, підходів, тренінгових технологій для одержання ефективного результату у вигляді освітніх послуг, що відрізняються соціальним та ринковим попитом. Актуальним на сьогодні залишається питання ефективності застосування в навчальному процесі тренінгових технологій в освітній процес вищого навчального закладу, які набувають в наш час усе більшої поширеності.

В українському науковому дискурсі увага до теоретичного обґрунтування, розроблення і використання тренінгів у педагогічній, викладацькій діяльності посилилася у зв'язку з активізацією вивчення зарубіжного досвіду організації навчання різних категорій дорослих, необхідністю інтенсифікації формування і розвитку фахових компетентностей, кардинальною зміною індивідуальної траєкторії розвитку більшості громадян держави. До проблеми визначення теоретичних аспектів організації тренінгів, специфіки їх проведення зверталися науковці: О. Аніщенко, О. Баніт, О. Волярська, Л. Лук'янова, Ю. Махновець, С. Сисоєва, О. Щербак та ін.

Л. Лук'янова, з'ясувала, що тренінг як спосіб формування комунікативних умінь уперше було апробовано у США (м. Бетель) у 50-х роках минулого століття у процесі безпосереднього спілкування учасників Т-груп (Тренінгові технології навчання

дорослих в умовах формальної і неформальної освіти, 2019). Основною метою було дослідження взаємодії процесу спілкування, виявлення деструктивних чинників, аналіз групової динаміки. С. Гончаренко розглядає тренінг як «інтенсивне навчання» з практичним спрямуванням. На відміну від навчання в рамках освітніх програм, орієнтованого на формування системи знань, навчання тренінгу спрямоване на розвиток навичок, освоєння учасниками нового досвіду. Поширені різновидності тренінгу – соціально-психологічний тренінг, тренінг особистісного зростання, корпоративний тренінг, відеотренінг тощо (Гончаренко, 2011).

Л. Лук'янова (2011) переконливо доводить, що у професійній підготовці і навчанні персоналу тренінгові технології виконують три основні функції: «усунення суперечностей між навичками співробітників й посадовими вимогами; формування корпоративної компетенції працівників; розв'язання актуальних завдань колективу (Тренінгові технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти, 2019). Кожен з цих процесів має свої детермінанти і потребує уваги з боку тренера. Вони реальні і об'єктивні, незалежно від того, знає про них що-небудь тренер чи ні. Процес навчання відбувається на основі теорії соціального навчання, при формуванні професійних умінь спілкування відбувається заміна неефективних моделей поведінки новими, більш ефективними». Дослідниця традиційно визначає три етапи проведення тренінгу: 1) підготовку до проведення тренінгу; 2) власне тренінг (тренінгова діяльність); 3) постійне професійне самоудосконалення.

Отже, тренінгові технології в освіті дорослих – це особистісно орієнтована інноваційна технологія навчання, що інтенсифікує процес навчання. Таким чином, тренінгові технології з їх унікальними можливостями мотивувати, стимулювати, створювати ситуації успіху, забезпечувати особистісне та професійне зростання, формування й розвиток необхідних якостей, застосовувати інтерактивні методи й поєднувати форми колективної, групової та індивідуальної роботи, стають нині одними з провідних технологій навчання.

Література:

Гончаренко, С.У. (2011). *Український педагогічний енциклопедичний словник* (2-ге вид). Рівне: Волинські обереги.

Лук'янова, Л.Б. (2013). Тренінгові технології в освіті дорослих. *Сучасні технології освіти дорослих*. Л.Б. Лук'янова, О.В. Аніщенко, Л.Є. Сігаєва, С.В. Зінченко, О.В. Баніт, Н.І. Дорошенко. Кіровоград.

Тренінгові технології навчання дорослих в умовах формальної і неформальної освіти. (2019). Вовк, М.П., Султанова, Л.Ю., Соломаха, С.О., Ходаківська, С.В. Інститут педагогічної освіти і освіти імені Івана Зязюна НАПН України. Київ. 109 с. URL: <http://lib.iitta.gov.ua/718751/>

Данькевич В.Г.,
кандидат педагогічних наук, викладач
Київського професійно-педагогічного
коледжу імені Антона Макаренка

КРИТИЧНЕ МИСЛЕННЯ ЯК ЗАСІБ ОБ'ЄКТИВНОЇ ОЦІНКИ ІСТОРИЧНИХ ПРОЦЕСІВ

У сучасних умовах, коли існує загроза територіальної цілісності України та відбувається втручання інших держав у її інформаційно-ідеологічну сферу, виникає нагальна необхідність відновлення та збереження історичної пам'яті, формування національної ідентичності та відродження інтересу до історії України, її культури, традицій і звичаїв.

Загальнонаціональні історичні події, які сталися на території держави та закарбувалися в пам'яті багатьох поколінь, мають стати об'єднуючим чинником нації. Адже зі спільного розуміння минулого виростає спільна проекція майбутнього.

Вивчення учнями та студентами навчальної дисципліни «Історія України» сприяє розвитку особистості, яка усвідомлює свою належність до українського народу та сучасної європейської цивілізації; необхідність збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, історії, формування культури міжетнічних і міжособистісних відносин.

Довгі часи наша історична наука була ідеологізована і, незважаючи на авторитетні наукові школи, її орієнтири визначались в ідеологічних установах правлячої партії. Але сучасні студенти хочуть мати достовірну інформацію про історичні події без ідеологічної заангажованості. Одним із найбільш ефективних методів отримання об'єктивної інформації, оцінки історичних процесів є формування критичного мислення у студентів.

Слід зазначити, що під критичним мисленням розуміють не негативне ставлення до будь-чого (як це зазвичай мається на увазі у побутовій мові), а наукову оцінку позитивних та негативних рис явищ дійсності.

Розвиток критичного мислення є одним із основних напрямів у зарубіжній психолого-педагогічній науці, зокрема, у роботах Д. Клустер, Р. Енніс, Д. Стіл, Ч. Темпл, Д. Халперн та інших. Проблема критичного мислення знаходиться у полі зору багатьох сучасних вітчизняних дослідників (Т. Воропай, І. Загашев, С. Терно, О. Тягло).

Аналіз наукових досліджень показав, що не існує єдиного визначення поняття „критичне мислення”. Різні вчені мають власні підходи до змісту даного поняття. На думку Д. Клустера (2003), критичне мислення – є мислення соціальне та самостійне. Інформація – початковий, а не кінцевий пункт критичного мислення. Воно починається з постановки запитань, з'ясування проблем, які необхідно вирішити (с. 11). С. Терно (2009) зазначає, що суть критичного мислення полягає в ухваленні ретельно обміркованих та зважених рішень стосовно довіри до будь-якого твердження (с. 6).

Під час проведення занять з історії було встановлено, що головними проблемами для студентів залишаються самостійний аналіз історичних документів (їх адекватна інтерпретація), встановлення логічних зв'язків між подіями та явищами, неспроможність більшості вирішувати аналітичні операції, оцінювати історичне джерело з позицій об'єктивності тощо. Згідно з критеріями оцінювання навчальних досягнень студентів з історії найвищі бали виставляються за уміння мислити. Отже, першочерговою є потреба формувати у студентів уміння орієнтуватися в інформації, аналізувати її, узагальнювати, робити висновки тощо. Очевидно, що способи і прийоми, що використовуються у традиційному навчанні, дозволяють досягти лише перших трьох рівнів навчальних досягнень учнів. З огляду на це особливого значення набуває формування критичного мислення у процесі вивчення історії.

На нашу думку, з метою розвитку критичного мислення студентів при вивченні навчальної дисципліни «Історія України» необхідно керуватися такими засадами:

- по-перше, формувати стійкий пізнавальний інтерес до історії шляхом актуалізації матеріалу, мотиваційної діяльності, практичного застосування набутих знань.

- по-друге, розвивати культуру розумової діяльності студентів у процесі проблемного, дослідницького, евристичного осмислення історії.

- по-третє, створити умови для розвитку навичок самостійного здобуття історичних знань.

- по-четверте, формувати досвід використання набутих історичних знань для розв'язання практичних завдань, застосування їх у конкретних життєвих ситуаціях сьогодення.

Отже, формування критичного мислення на уроках історії дає можливість виховати не виконавця, а творчу особистість, здатну самостійно генерувати оригінальні ідеї, приймати нестандартні рішення, знаходити свій шлях у новому оточенні, швидко встановлювати нові стосунки в реальності, яка стрімко змінюється.

Література:

Клустер, Д. (2003). Критическое мышление. *Відкритий урок*, 17-18, с. 9-13.

Терно, С.О. (2009). *Критичне мислення – сучасний вимір суспільствознавчої освіти*. Запоріжжя: Просвіта.

Ханова О. В.,
спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
Київського професійно-педагогічного
коледжу імені Антона Макаренка

СУЧАСНІ ВИКЛИКИ ЩОДО ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ПЕДАГОГІВ В УКРАЇНІ

Кожна країна зацікавлена в тому, щоб підготувати когорту таких учителів, які б не лише забезпечували кількісну реалізацію завдань обов'язкового навчання а й підносили на значно вищій рівень освіченість і культуру її громадян. Здійснити професійну підготовку такого фахівця надзвичайно складно. На перешкоді стають об'єктивні і суб'єктивні фактори, породжені суспільними перетвореннями, технічними здобутками стереотипами і формалізмом існуючої системи професійної підготовки, вмотивованістю і ціннісними орієнтаціями майбутніх педагогів професійного навчання.

Існує необхідність детально розглянути ті проблеми з якими стикається кожен заклад освіти, який здійснює підготовку педагогічних спеціальностей та поміркувати над пошуком орієнтирів оновлення такої підготовки. Саме з діяльності представників педагогічного фаху розпочинається складний ланцюг основних взаємопов'язаних процесів, який схематично можна представити як: навчання і виховання дітей і молоді – якісна освіта – науковий і технічний прогрес – розвиток суспільства. І власне означений кінцевий результат значною мірою залежить від потенціалу першопоштовху: умінь, зусиль, здібностей та професіоналізму педагога. А тому кожна країна зацікавлена в тому, щоб підготувати когорту таких учителів, які б не лише забезпечували кількісну реалізацію завдань обов'язкового навчання, а й підносили на значно вищій рівень освіченість і культуру її громадян. Здійснити професійну підготовку такого фахівця надзвичайно складно. На перешкоді стають об'єктивні і суб'єктивні фактори, породжені суспільними перетвореннями, технічними здобутками, стереотипами і формалізмом існуючої системи професійної підготовки, вмотивованістю і ціннісними орієнтаціями майбутніх педагогів.

Давайте скажемо відверто, що був час, коли повага людей до педагога компенсувала йому нестачу матеріальних благ. Учитель, що вирізнявся багажем знань, мав особливий авторитет серед учнів. Нині висока планка знань перестає бути гарантованим показником авторитетності педагога. Інформаційні засоби здатні у короткий термін задовольнити будь-які пізнавальні запити. Для цього лише потрібне чітке змістове спрямування, самі засоби і уміння ними користуватись. І тому у наш час засоби масової інформації, кіно, реклама переважно формують образ учителя

"недалекого", застандартизованого, з обмеженим колом інтересів. Поведінка учителів, їх вчинки широко обговорюються на телебаченні, в Інтернеті, пресі. Часто обговорення носить непривабливі і навіть негативні відтінки.

Недостатність престижності учительської професії зумовлена і її низьким суспільним статусом, що проявляється у розмірі заробітної плати, трудомісткості навантаження, емоційному та психологічному напруженні. Цю прозору ситуацію соціального престижу професії педагога доводиться спостерігати кожному учневі у процесі тривалого навчання. І тому вибір учительської професії випускниками школи здійснюється або за покликом серця або просто за можливістю вступу до вищого закладу освіти, щоб отримати диплом. Усі ж хто прагнуть престижного фаху чи блискавичної кар'єри, як правило, оминають педагогічні спеціальності. Це і є однією з причин чому серед учителів чоловіки рідкість.

Безумовно, додало б престижу педагогічній професії ефективне навчання у вишах, та нині традиційні підходи до освітньої діяльності вже не задовольняють вимоги сучасного суспільного розвитку. На перший план мають виступати самостійність та ініціативність суб'єктів педагогічного процесу. Тому виникла потреба у вдосконаленні структури освітнього процесу студентів психолого-педагогічних дисциплін, його методів, форм організації взаємин студентів та викладачів. Останнім часом нагальною потребою стає перехід на новий рівень розвитку системи навчання психолого-педагогічних дисциплін у ЗВО, який характеризується активною взаємодією таких його компонентів, як модель спеціаліста (відповідно освітньо-професійної програми), діяльність студента та діяльність викладача. При цьому через всю освітню діяльність червоною стрічкою проходить розвивальна діяльність: зміни соціальних умов відображаються на моделі спеціаліста, детермінують діяльність студентів, яка дає поштовх розвитку діяльності викладача (Дубасенюк, Семенюк, Антонова, 2003, с. 40). Складність і відповідальність поставленого завдання, від якого залежить підготовка національних педагогічних кадрів нової генерації, вимагає суто наукового підходу до його виконання і, насамперед, теоретичного обґрунтування загальної концепції та основних принципів викладання та вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, їх науково-методичного забезпечення.

Література:

Дубасенюк, О.А., Семенюк, Т.В., Антонова, О.Є. (2003). *Професійна підготовка майбутнього вчителя до педагогічної діяльності*. Житомир: Житомир. держ. пед. ун-т.

Терешко І. Г.,
кандидат педагогічних наук, доцент,
декан факультету мистецтв Уманського державного
педагогічного університету імені Павла Тичини

ДІЯЛЬНІСТЬ ЦЕНТРУ ХУДОЖНЬОЇ ОСВІТИ І МАЙСТЕРНОСТІ В УМАНЬКОМУ ПЕДАГОГІЧНОМУ УНІВЕРСИТЕТІ ІМЕНІ ПАВЛА ТИЧИНИ

Масштабність і складність трансформаційних процесів в українському суспільстві та його художній культурі зумовлюють ключове значення галузевих наукових досліджень для формування ефективної державної освітньої стратегії та визначають нові освітні вимоги до фахівців мистецької галузі в межах директив Болонської угоди. Нині в соціокультурній практиці спостерігається тенденція до урізноманітнення художніх технологій і розширення діапазону їх виражально-

композиційних засобів, використання яких сприяє поліпшенню матеріального добробуту й збагаченню духовної сфери особистості.

На необхідності формування творчої особистості наголошено в «Концепції розвитку освіти України на період 2015 – 2025 років», «Концепції Нової української школи», у «Стратегії реформування вищої освіти в Україні до 2020 року», у законах України «Про освіту», «Про вищу освіту», у «Національній доктрині розвитку освіти». У контексті професійної підготовки майбутніх фахівців мистецької галузі чимало положень названих освітніх документів частково реалізовано науковцями академічних та науково-дослідних освітніх закладів України. Однак донині не сформовано окремого напрямку досліджень актуальних проблем становлення і перспектив розвитку системи мистецької освіти, зокрема, художньої майстерності фахівців музичного, хореографічного й образотворчого мистецтва. Водночас для їх визначення й ефективного розв'язання нині склалися певні передумови. Це, насамперед, ґрунтовні наукові розробки теоретико-методичних засад упровадження компетентнісного підходу в мистецькій освіті, широко представлено психологічні студії художньо-творчого розвитку особистості, праці з численних питань методології творчої діяльності в різних видах мистецтв тощо.

За 30 років існування мистецьких спеціальностей в Уманському державному педагогічному університеті імені Павла Тичини науково-педагогічні працівники факультету мистецтв мають вагомі науково-творчі успіхи і спроможні розв'язати найбільш конструктивні дослідницькі завдання у мистецькій освіті. Тому стало доцільним відкриття (18 жовтня 2019 року) регіонального науково-творчого центру художньої освіти і майстерності (директор – професор Пічкур М. О.).

У Центрі поєдналися наука, мистецтво й інновації. Діяльність його співробітників (науково-педагогічних працівників, докторантів, аспірантів та студентів факультету) спрямована на наукові дослідження актуальних проблем мистецької освіти, популяризацію передового досвіду навчання мистецтв, формування художньої майстерності майбутніх фахівців мистецького профілю, презентацію здобутків майстрів мистецтв і творчих колективів.

Відповідно до мети створення і функціонування Центру, на нього покладено такі завдання:

- вивчення, аналіз та використання в освітньому процесі ЗВО вітчизняного і зарубіжного досвіду, концепцій щодо становлення та перспектив розвитку системи мистецької освіти;
- підвищення якості та ефективності професійної підготовки фахівців галузі мистецтва в умовах розвитку інтегративних процесів в освіті та її інформатизації;
- удосконалення та розроблення новітніх методів і технологій професійної підготовки фахівців мистецького профілю;
- розроблення та виготовлення наукової (монографій, статей, тез доповідей тощо) і навчально-методичної (альбоми, посібники, Інтернет-видання та ін.) продукції;
- організація і проведення наукових конференцій, методичних семінарів, майстер-класів, діалогів, круглих столів, зустрічей, тренінгів, виставок, конкурсів, фестивалів тощо;
- координація наукової діяльності студентів, здобувачів, аспірантів, докторантів, обмін результатами дослідницької роботи зі спорідненими освітніми і науковими установами, а також залучення до цього процесу провідних фахівців України і зарубіжжя;
- створення при Центрі банку візуальної інформації, що засвідчує результативність його діяльності у формі кіно-відео-аудіо-фотоматеріалів,

літературних джерел, електронних видань, Інтернет-ресурсів, фонду художніх творів, виробів декоративно-прикладного мистецтва тощо.

Колектив Центру співпрацює з державними і приватними освітніми установами, науково-дослідними інститутами і лабораторіями, культурно-мистецькими закладами, музеями і виставковими комплексами, закладами системи неперервної загальної і професійної освіти України та зарубіжжя. Зокрема, налагоджено співпрацю з Інститутом мистецтв Київського університету імені Бориса Грінченка, Бердянським державним педагогічним університетом, Уманською школою мистецтв, Шевченківською гімназією гуманітарно-естетичного спрямування для обдарованих дітей та іншими закладами освіти.

Для розроблення методологічних засад подальшого розвитку мистецької освіти в контексті європейської та світової інтеграції, упровадження багатолітнього досвіду та особливого національного змісту неперервної професійної підготовки фахівців до роботи Центру систематично долучаються учені науково-дослідних установ Національної академії педагогічних наук України, зокрема Інституту педагогічної освіти та освіти дорослих імені Івана Зязюна – професор Л. Б. Лук'янова, професор Г. Г. Філіпчук, професор Г. І. Сотська, доктор педагогічних наук М. П. Вовк, кандидати педагогічних наук Н. О. Філіпчук, С. О. Соломаха, Ю. В. Грищенко та ін. 22 листопада 2019 року укладено угоду про творчу співпрацю з лабораторією естетичного виховання та мистецької освіти Інституту проблем виховання НАПН України (завідувач лабораторії – доктор педагогічних наук О. А. Комаровська) з розроблення проблеми «Формування мистецьких уподобань учнів основної та старшої школи».

Інтернаціоналізація сфери науково-творчої діяльності Центру здійснюється в рамках міжнародних угод про співпрацю з освітніми закладами закордону, серед яких Університет ім. Адама Міцкевича в Познані (Польща), Європейський колегіум УАМ у Гнезно (Польща), Академія ім. Яна Длугоша в Ченстохові (Польща) та договорів з мистецькими організаціями «Festival Internacional de Musica de Cantonigros» (Іспанія), «50 International Competition of Corel Singing» (Австрія), Європейською хоровою асоціацією «Intercultur» (Німеччина).

Діяльність у Центрі – це ще одна сходинка до творчо-наукового успіху студентів факультету мистецтв. Здобувачі вищої освіти на його базі виконують курсові, магістерські та інші дослідницькі роботи, готуються до участі в олімпіадах та створюють творчі проекти. У грудні 2019 року було захищено 23 магістерські роботи. Майбутні вчителі образотворчого мистецтва у своїх дослідженнях розглянули важливі та актуальні питання, присвячені проблемам фахової мистецької освіти, зокрема: розвитку творчої компетентності в учнів 5–7 класів на уроках декоративно-прикладного мистецтва засобами батику; формування у школярів здатності до художнього узагальнення дійсності засобами вітражного мистецтва; формуванню живописних умінь і навичок учнів основної школи у процесі створення тематичного натюрморту; формуванню етнокультурних цінностей школярів засобами народного малярства, жанром пластичних мистецтв у художньому вихованні школярів у змісті позакласної роботи; формуванню художньо-творчих умінь на уроках образотворчого мистецтва засобами декоративного малювання та інші. Майбутні фахівці спеціальності «Музичне мистецтво» подали до захисту наукові дослідження, у яких розглядалися проблеми фахової підготовки музикантів-інструменталістів, історичні аспекти розвитку музичного мистецтва в Україні та за її межами, зокрема: формування виконавських навичок саксофоністів молодшого шкільного віку в умовах початкової музичної школи, розвиток сценічно-виконавської майстерності студентів-баяністів в умовах вищої музично-педагогічної освіти, формування художньо-виконавської майстерності майбутніх піаністів у процесі інструментальної підготовки, аналіз

фортепіанної творчості М. В. Лисенка у контексті українського інструментального мистецтва, стиль і жанри фортепіанної творчості Фредеріка Шопена та ін.

З метою сприяння художньо-творчому розвитку учнівської та студентської молоді, поширення знань про мистецтво, пропагування ідей цінності художньої творчості, заохочення до здобуття мистецької освіти та усвідомленого вибору майбутнього фаху в жовтні 2019 року співробітниками Центру було організовано та проведено перший регіональний етнофестиваль-ярмарок «Відкритий простір творчості». Відвідувачі фестивалю мали змогу переглянути виставки робіт майстрів народної творчості, учнів шкіл мистецтв, послухати традиційні українські народні пісні, помилуватися феєричними виступами танцювальних та вокальних колективів різних вікових груп. Під час фестивалю проводилися майстер-класи, презентації, а колектив студентів та викладачів кафедри теорії і методики навчання мистецьких дисциплін Бердянського державного педагогічного університету (завідувач – доцент Олена Мартиненко) провели хореографічний перформанс «Образи України».

За чотири місяці роботи Центру співробітниками видано 2 монографії, 2 навчально-методичних посібники, опубліковано 3 статті у закордонних виданнях та 10 статей у фахових виданнях України. Активно проводиться організаційна та репетиційна робота двох мистецьких проектів – «Чотири пори року М. Гоголя» (за мотивами творів письменника) та «Синій птах» (за мотивами п'єси Моріса Метерлінка).

Сподіваємося, що новоутворений структурний підрозділ університету стане провідним науково-творчим центром художньої освіти і майстерності в Україні. А співпраця з НАПН України сприятиме утвердженню і розвитку вагомих здобутків національної і регіональної мистецької освіти в Україні.

Лінчук В.В.,

*викладач Бердичівського педагогічного
фахового коледжу Житомирської обласної ради*

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ МУЗИКОТЕРАПІЇ НА ЗАНЯТТЯХ МУЗИЧНО-ТЕОРЕТИЧНОГО ЦИКЛУ

Протягом останніх десятиліть тривають наукові дискусії про роль мистецтва у формуванні високо інтелегентної, морально стійкої, творчої особистості. Науково доведено, що мистецтво неодноразово виступало засобом гармонізації душевного стану людини та її емоційної сфери, було надійним джерелом духовного становлення людини. Останнім часом невпинно зростає обсяг інформації, яка не завжди відповідає високим етичним та естетичним критеріям. Це негативно позначається не лише на формуванні культури, смаків і вподобань молоді, а й на стані їхнього психічного й фізичного здоров'я (Брусиловський, 1985). Саме тому для ефективного естетичного виховання важливе значення мають сучасні психотерапевтичні методики, зокрема музикотерапія.

Музикотерапія – це вид арт-терапії, «зцілення музикою», засіб превентивної медицини, реабілітації, підвищення резервних можливостей організму, гармонізація особистості, джерело невичерпної енергії, новітній метод психотехніки, лікування душі і тіла.

Теоретично обґрунтували та практично довели ефективність музикотерапії фахівці в цій області: І.М. Догель, В.П. Лапшин, М.Х. Левітан, М.Р. Могендович, В.Б. Полякова та ін. Сама проблема використання музикотерапії у педагогічній роботі зі студентами фахових педагогічних коледжів є актуальною для сучасної освіти, оскільки практичний напрям у цій галузі не задовольняє потреби сьогодення (Брусиловський, 1985).

На заняттях музично-теоретичного циклу викладач виступає в ролі фасилітатора, метою якого є створення для студентів реальних можливостей вибору пізнавальних альтернатив і самореалізації у формі, яка б відповідала рівневі розвитку кожного з них. Музично-терапевтичні методи, як правило, підбираються індивідуально. Сама система музико-терапевтичних вправ на заняттях музично-терапевтичного циклу, є однією з інноваційних форм роботи, яка дозволяє розв'язати ряд наступних педагогічних задач: виховну, розвиваючу, корекційну, діагностичну, психотерапевтичну (Декер Фойгт, 2003).

Виконанню поставлених завдань сприяє програмний репертуар для слухання музики, спеціально підібраний для занять зі світової музичної літератури, мистецтва, методики музичного виховання в ЗДО та НУШ. Зокрема, акцент ставиться на вивченні таких інструментальних творів, як триголосні інвенції, прелюдії та фуги І. С. Баха, сонати Й. Гайдна, програмні твори французького імпресіоніста Клода Дебюссі тощо. Залучення студентів до використання прийомів та методів музикотерапії на заняттях сприяє успішному розвитку їхньої творчої активності. Застосування творчих завдань, ритмічних ігор, сеансів музикотерапії стимулює процес внутрішнього самовдосконалення, створює широкі можливості для повноцінного розкриття всіх її комунікативних можливостей, збагачує музичний досвід студента.

Ефективність використання музичного мистецтва ґрунтується на тому, що цей метод дозволяє експериментувати з емоціями студентів. Наприклад, коли потрібно активізувати студентів на занятті, варто використовувати музичні фізкультурні хвилини. Рухи під ритмічну музику забезпечують студентам необхідну рухову активність, знімають фізичну і психологічну напругу, добре активізують інтелектуальну діяльність, вокалотерапію, співати можна і корисно не тільки на заняттях з постановки голосу чи хорового класу, а й на уроках гармонії, наприклад, коли потрібно добитися максимальної уваги студента при вивченні нової теми. Коли діти співають, вони психологічно розвантажуються, заряджаються позитивними емоціями, максимально активізуються. Проспівувати можна не тільки пісні, а й окремі звуки, так, наприклад, приспівування голосних «Е» та «І» протягом 3-5 хв поліпшує роботу головного мозку. Для підняття загального життєвого тону, поліпшення самопочуття, активності потрібна ритмічна, бадьора музика. Можна використовувати різні марші: їх прослуховування підвищує нормальний ритм людського серця в спокійному стані, що бадьорить. Класика: П. Чайковський «Шоста симфонія» - частина 3, Ф.Шопен «Прелюдія 1, опус 28», Ф.Ліст «Угорська рапсодія №2».

Коли потрібно заспокоїти гіперактивних студентів, доречно використовувати релаксацію, медитацію під музику, добре підходять для цього не тільки класична музика, а й звуки природи, спів лісових пташок, чайок, звуки морського прибою, голоси дельфінів. Заспокійливий ефект мають вальси (ритм три чверті). Класика: Твори А. Вівальді, Людвіг ван Бетховен «Симфонія 6» – частина 2, Й.Брамс «Колискова», Ф.Шуберт «Аве Марія», Ф.Шопен «Ноктюрн соль-мінор», К. Дебюссі «Світло місяця». Також можна демонструвати відповідне відео чи фото (долучати кольоротерапію). А можна навпаки запропонувати студентам заплющити очі й уявити себе в ролі героя улюбленої казки; також можливо застосовувати етюди психогімнастики: їх мета – зберігати психічне здоров'я дитини, коригувати психоемоційні порушення. Можна провести зі студентами гру: показати картки із зображенням різних життєвих ситуацій, запропонувати обрати серед карток ті, які зацікавили; під час розглядання кожної картки вмикати відповідну за характером музику. Бестінг - це вправи та ігри для стабілізації психічного стану. Наприклад, студенти стають в коло і по черзі висловлюють свої мрії, підтримку друзям. Слово та музика на рівні гіпнотичного навіювання вкорінюють у їх свідомості певні оптимістичні формули: «Я хороший. Я здоровий. Я щасливий!»

Музикотерапія, завдяки своїм властивостям потужно впливає на внутрішній світ людини, допомагає студентам звільнитися від душевного дискомфорту, внутрішнього конфлікту свідомості. Суттєві зміни в психічному та фізичному розвитку особистості, які тісно пов'язані з особливостями мінливих відчуттів, світосприйняття, самопізнання можуть бути коригованими та вмотивованими музично-терапевтичними засобами для досягнення лікувальних та естетично-пізнавальних результатів (Декер Фойгт, 2003).

Література:

Брусиловский, Л.С. (1985). *Музикотерапия: руководство по психотерапии*. Ташкент.
Декер Фойгт, Г.-Г. (Ред.) (2003). *Введення в музикотерапію*. Санкт-Петербург; Пітер.

Літкович О.Ф.,

викладач-методист Бердичівського педагогічного фахового коледжу Житомирської обласної ради

ФОРМУВАННЯ АНАЛІТИЧНИХ УМІНЬ УЧНІВ МОЛОДШОЇ ЛАНКИ НА УРОКАХ МИСТЕЦТВА В ЗАГАЛЬНООСВІТНІЙ ШКОЛІ

Сьогодні особливо гостро актуалізується питання про місце та роль культури, естетичного виховання в духовному житті народу. Нині недостатньо лише освіченості, необхідно звертати увагу на підвищення естетичної культури підростаючого покоління.

Кожний здобувач освіти осмислює духовні цінності, накопичені людством, які йому необхідно засвоїти під час навчання. Зараз загальноосвітня школа цю задачу виконує частково, бо поки що немає гармонійних цілих двох частин духовної культури – наукової та художньої.

Естетичне виховання має своїх дослідників, є багато розробок методичних рекомендацій щодо естетичного виховання і розвитку школярів (Н.Я. Брюсова, Н.Н. Прушковської, Б. Асафєва). Але сучасність вимагає більш популярних форм і методів впливу на естетичні смаки дітей, їх оцінку справжнього мистецтва. У початковій школі існує певний досвід (Н.Прушковської, В.Алексєєвої) використання проблемно-пошукових методів щодо формування вмінь аналізувати музичні твори на різному навчальному матеріалі. За їх рекомендаціями діти повинні вміти аналізувати твори мистецтв, розуміти їх зміст, засоби виразності тощо. Але, на жаль, школа не приділяє значної уваги урокам естетичного циклу, для цього школа повинна насамперед підняти уроки художнього циклу на певну висоту.

Мистецтво – це перший чинник моралі, адже «прекрасне пробуджує добро». Музика, яка несе в собі великий емоційний вплив, розкріпає дитину, робить її більш чутливою до сприйняття навколишнього середовища, формує такі якості, як гуманність, духовність, милосердя. Багато вчених-педагогів (Д.Б. Кабалєвський, В.О. Сухомлинський, В.Н. Шацька) бачили основну силу емоційно-морального виховання в музиці. В.О. Сухомлинський неодноразово наголошував на унікальності та незамінності музики як виховного засобу, який має надати емоційного та естетичного забарвлення всьому духовному життю людини. «Пізнання світу почуттів неможливе без розуміння й переживання музики, без глибокої духовної потреби слухати музику і діставати насолоду від неї. Без музики важко переконати людину, яка вступає в світ, в тому, що людина прекрасна». Найвищу мету музичного виховання підростаючого покоління в школі В.О. Сухомлинський обґрунтував так: «Музичне виховання – це не виховання музиканта, а насамперед виховання людини» (Сухомлинський, 1973).

Етичне ставлення дитини до світу формується і розвивається впродовж усього її життя. Але не всі періоди повноцінні для естетичного розвитку. Багато письменників, педагогів, діячів мистецтв і культури вказували на велике значення в цьому плані молодшого шкільного віку. «Будь-який найбільш широкий розмах естетичного виховання в старших класах не може компенсувати того, що втрачено в більш ранньому віці», – доводив В.О. Сухомлинський (1973).

Діти молодшого шкільного віку мають невеликий емоційно-естетичний досвід, не можуть орієнтуватися в різноманітні настроїв, втілених у музичних творах, тому розвиток емоційної сфери дітей має відбуватися шляхом поетапного розширення кола естетичних емоцій. Необхідно допомагати дітям формувати вміння аналізувати свої емоції, робити висновки, в процесі вмінь аналізувати. Необхідно організовувати естетично-творчу діяльність дітей, щоб вміння та здібності постійно взаємодіяли. Рівень естетичної культури молодшого школяра буде залежати від характеру його діяльності в процесі вивчення і розуміння мистецтва, щодо визначеного комплексу знань, вмінь і навичок, які отримуються в результаті навчання і розвитку естетичних здібностей.

Кожний проаналізований і сприйнятий музичний твір – ще один крок у музичному розвитку дітей, який наближає їх до оволодіння музичною культурою. Найважливішим музичним педагогічним завданням є розвиток звукових (слухових) навичок, які допомагають вільно орієнтуватися і в чисто музичній природі слухових образів (ритм, відстань, динаміка, хода або темп, колорит або тембр), і в їх емоційному змісті (насиченості), і в символіці вираження і зображення (звукозапис)», – писав Б. Асаф'єв (1971).

Здійснюючи слуховий аналіз, розкриваючи учням зміст і структуру музичного твору, вчителю доводиться постійно співвідносити свої педагогічні наміри з пізнавально-творчими можливостями учнів. Адже те, що ними не сприйняте, не осмислене, не почуте і не засвоєне, нічого не додає до музичного розвитку дітей і ніскільки не наближає до музики. Тому аналіз музичного твору, який проводиться на уроці музики, є аналізом художньо-педагогічним. Художнім, тому що аналізується твір мистецтва і цей аналіз впливає з його закономірностей, педагогічним, тому що проводиться з урахуванням вікових особливостей дітей, музичного розвитку і завдань виховання. На основі художньо-педагогічного аналізу відбувається послідовне, систематичне прилучення школярів до музики, до розуміння ними її особливостей. При цьому кожен твір в уяві дітей повинен зберегти свою цілісність і змістовність. Досвід аналізу одного твору переноситься на інші, більш складні твори, і це забезпечує розвиток музичної культури учнів. Успіх художньо-педагогічного аналізу музичних творів залежить передусім від педагогічної майстерності вчителя, його музичної підготовки. Методика аналізу повинна ґрунтуватися на знанні вчителем закономірностей музичного мистецтва, специфіки впливу музики на слухачів, особливостей сприймання музики дітьми різного віку.

Отже, врахування розглянутих закономірностей музичного мистецтва, специфіки його впливу на слухачів, вікових особливостей сприймання музики школярами допоможе вчителю ефективно формувати музичну культуру учнів у процесі художньо-педагогічного аналізу музичних творів.

Література:

Асаф'єв, Б.В. (1971). *Музыкальная форма как процес*. Москва: Музыка.

Сухомлинський, В.О. (1973). *Серце, віддаю дітям*. Москва: Радянська школа.

ПЕДАГОГІЧНА ФІЛОСОФІЯ МЮРРЕЯ ШАФЕРА В ПРАКТИЧНІЙ ПІДГОТОВЦІ МУЗИКАНТА-ФАХІВЦЯ

Музичне заняття – основна форма музичного виховання і навчання в ЗДО, в ході яких здійснюється систематичне, цілеспрямоване і всебічне виховання, формування музичних здібностей кожної дитини (Ветлугіна, 1976, с.194). В процесі занять дошкільники набувають знань, умінь і навичок із слухання музики, співів, музично-ритмічних рухів, навчаються грі на ДМІ.

Робота, що проводиться на музичних заняттях – це складний педагогічний процес, центральною постаттю якого є музичний керівник. Він планомірно і систематично спрямовує навчання і розвиток дітей. На музичних заняттях, як і на інших, здійснюється загально-виховна робота, розвиваються спеціальні здібності, формується творче, ініціативне становлення до навчального матеріалу. Вимоги до якості засвоєних навичок ускладнюються і зростають від групи до групи.

Студенти творчо підходять до проведення педагогічної практики в дошкільному навчальному закладі. Під керівництвом педагога студенти швидко і ґрунтовно орієнтуються в музиці, створюють високий рівень професійної компетентності, розвивають особисті якості педагога-організатора музичного виховання в ЗДО. Починаючи з третього курсу, бажано, щоб студенти при допомозі керівника педпрактики готували і проводили не тільки традиційні, але й нестандартні заняття.

Інтегровані заняття – найбільш поширені заняття в практиці роботи дошкільного закладу освіти. Під інтеграцією ми розуміємо процес та результат поєднання окремих елементів навчання та виховання в єдину цілісну систему з метою одержання якісно нового результату дошкільної освіти. Вимоги часу зобов'язують працівників дошкільних установ шукати нові методи навчання та подачі інформації. Це обумовлено необхідністю індивідуального підходу до кожної дитини, який дозволяє виявити його інтереси, здібності, творчі задатки. Одним із способів реалізувати цю вимогу є впровадження інтегрованих занять в дитячому садку. Поняття інтегроване заняття включає прийоми, спрямовані на розкриття суті визначеної теми, за допомогою додатка до неї декількох видів діяльності, які є взаємодоповнюючими.

Технологія інтегрованого заняття в ЗДО дозволяє виконати основну задачу дошкільного навчання в принципі – розкрити тему повно і глибоко. Педагогічна філософія Мюррея Шафера виходить за межі формального навчання. На його думку, не відокремлення, а поєднання у навчальному процесі всіх видів мистецтв (спів, танок, живопис, театр, кіно) з музикою, «яку може і має створювати кожен», забезпечує унікальний інтегрований та цілісний творчий досвід (Музичний керівник, 2013).

Окрім того, Мюррей Шафер наголошує на важливості самостійної та активної творчості дітей. На його думку, педагог на занятті спочатку має створити ситуацію – поставити запитання чи завдання, а потім разом з дітьми взяти участь у процесі відкриття. Завдання мають передбачати стільки рішень, скільки дітей присутні на музичному занятті. Його жива зацікавленість звуковою екологією призвела до написання серії творчих посібників з музичного виховання, теми яких були зосереджені у трьох напрямках: 1) відкриття та розвиток творчого потенціалу дітей та їхньої здібності до самостійного музикування; 2) розвиток вміння сприймати звукову картину світу як музичну композицію, що створюється і вдосконалюється людиною; 3) гармонійне поєднання музики зі всіма видами мистецтв.

У своїй праці «Настройка світу» Мюррей Шафер вводить таке поняття, як

«звуковий пейзаж», що визначає поєднання звуків різного походження (природних, антропогенних, техногенних), які звучать у певний час у певному місці. Мюррей Шафер стверджує, що за умов нинішнього акустичного навантаження у повсякденному житті вухо людини втратило здатність тонко і чутливо слухати і, відповідно, свідомо сприймати і критично оцінювати якість звуків. Тож він поставив перед собою мету відновити та розвинути чутливе свідоме слухання – «слухове мислення», яке є дуже важливим й для участі у практичній музичній діяльності. Задля цього Мюррей Шафер створив вправи для тренування слуху з використанням звуків оточення. Ці вправи отримали назву «Очищення вуха», їхня мета – навчити дітей: активно слухати оточуючі звуки як музичний твір; критично аналізувати оточуючі звуки; розвивати вміння точно відтворювати оточуючі звуки для створення своєї музики.

Вправи з «Очищення вуха» допомагають дітям розвинути правильне бачення «здорового» навколишнього звукового середовища та відчуття значення і важливості своєї ролі у створенні гармонійного звукового пейзажу світу.

Як стверджує Мюррей Шафер, «прислухаючись до навколишнього звукового середовища, дитина краще його розуміє, і у неї виникає природне бажання про нього піклуватися». Відповідно, прислухаючись до живої природи, до всіх і всього, що нас оточує, дитина починає розуміти, любити, цілісно сприймати світ і зростати духовно (Музичний керівник, 2013).

Метою педагогічної практики є формування особистості педагога, оволодіння студентами сучасними методами, формами навчально-виховної роботи в дошкільному закладі, формування в них професійних умінь і навичок для прийняття самостійних рішень під час конкретної роботи, виховання інтересу до професії, любові до дітей, до музичного мистецтва, потреби систематично поновлювати свої знання та творчо їх застосовувати в практичній діяльності, вивчення та використання передового та новаторського педагогічного досвіду, потреб у педагогічній освіті.

Література:

Ветлугіна, Н. (1976). *Музичне виховання в дитячому садку*. Київ: Музична Україна.

Гагаріна, Н.П. (2010). Концептуальні засади створення розвивального середовища в дошкільних навчальних закладах. *Психолого-педагогічні умови організації розвивального середовища в закладах освіти*, Матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції, с. 55-60. Херсон.

Ходацька О. М.,

аспірантка ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України

ТВОРЧА ВЗАЄМОДІЯ НАУКОВЦІВ І ВЧИТЕЛІВ-ПРАКТИКІВ ЯК ФОРМА РОЗВИТКУ ПРОФЕСІОНАЛІЗМУ ВЧИТЕЛІВ-СЛОВЕСНИКІВ В УМОВАХ НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ

Не скажи, а покажи, як треба бути творчим.

І.А. Зязюн

У сучасних умовах входження України у світовий освітній простір розвиток професіоналізму вчителя є одним із важливих напрямів розвитку освіти в державі, оскільки вона безпосередньо пов'язана з процесами соціальної стабільності суспільства, підвищення престижу професії вчителя в Україні і світі. За словами Президента НАПН України В. Кременя, «важливо побудувати освіту в контексті вимог і можливостей ХХІ століття, тобто осучаснити і модернізувати всі її складові ланки» (Кремень, 2003).

Саме тому в умовах сучасного розвитку суспільства і потреб Нової української школи набувають особливого значення проблеми професійного й особистісного розвитку вчителя української мови та літератури.

Вимоги часу спонукають вчителя-філолога формувати інтелектуальну, високоосвічену, самодостатню учнівську особистість з критичним мисленням, інноваційною діяльністю, мовознавчим світоглядом, творчими здібностями, ґрунтовною життєвою позицією на основі національно-патріотичних цінностей. Нові завдання освітньої галузі «Мови і літератури» може реалізувати обізнаний, знаючий творчий вчитель-майстер. А майстерний вчитель української мови та літератури – це високо компетентний фахівець, який досяг ціннісних орієнтирів і творчості у професійній діяльності і здатен на високому рівні забезпечувати інтелектуальний розвиток учнів, виховувати кращі національно-патріотичні й моральні якості індивідуума. Сучасний учитель української мови та літератури має досягнути високого рівня професіоналізму не тільки в своїй фаховій діяльності, але й у взаємодії з учнями, колегами, батьками, науковцями (Базиль, 2018).

Розвиток професійних й особистісних якостей вчителя української мови і літератури потребує неперервного професійного фахового зростання вчителя української мови та літератури через інформальну й неформальну освіту, вдосконалення методичної діяльності через співпрацю зі школярами, батьками та колегами. Тому, вважаємо, важливою формою методичної роботи саме педагогічну майстерню як форму удосконалення педагогічного стилю учителя, його педагогічної творчості, спрямовану на розвиток методичної, дослідницької, викладацької культури, майстерності педагогічного спілкування.

Зауважимо, що поняття «творча майстерня», «педагогічна майстерня» пов'язані з діяльністю «Французької групи нової освіти» (GFEN), яка виникла у 20-30-х роках минулого століття. Час створення GFEN – це час, коли поляризація у суспільстві досягла межі і різко став відчутним дефіцит можливостей у реалізації особистісного потенціалу. Саме ідеї вільного виховання і творчого саморозвитку особистості (Ж.-Ж. Руссо, Л. Толстой, Дж. Дьюї, Ж. Піаже, М. Монтесорі, К. Ушинський), реалізація діяльнісного підходу до навчання (Л. Виготський, С. Рубінштейн), а також практична діяльність С. Рачинського, теоретична спадщина А. Макаренка тощо стали науково-теоретичним підґрунтям до створення майстерень (Мухина, 1997).

У 1989 р. в Марселі на форумі педагогів з багатьох країн світу – представників «Французької групи нової освіти» були сформульовані основні положення нової технології – майстерні, серед яких: новий тип педагога. Вчитель не авторитарний наставник, а талановитий скульптор, діяльність якого спрямована на самостійне здобуття знань учнем за допомогою методів критичного мислення.

Одне з найважливіших умов створення педагогічної майстерні – її матеріал повинен бути по-справжньому проблемним, навіть парадоксальним. Тоді на будь-якому етапі заняття учасники зможуть пережити певний «розрив» – відкриття, потрясіння – саме те, що робить майстерню майстернею.

Вважаємо, що педагогічна майстерня відповідає новій педагогічній філософії і може бути застосована у навчанні людей будь-якого віку. Звертаємо увагу, що майстерня для дорослих має свою специфіку: вона проводиться відповідно до законів андрагогіки й головна увага в ній приділяється наперед визначеним і повідомленим цілям і завданням.

На переконання І. Мухіної (1997), «педагогічна майстерня – це така форма навчання дітей і дорослих, котра створює умови для сходження кожного учасника до нового знання та нового досвіду шляхом самостійного або колективного відкриття. Це реалізація ідеї діалогу в усіх його аспектах.

Вважаємо, що педагогічна майстерня – це інтерактивна форма розвитку професіоналізму вчителя, яка спрямована на створення умов для набуття кожним учасником нового знання і нового досвіду за допомогою самостійної чи колективної творчості. Специфікою діяльності педагогічної майстерні для вчителів української мови і літератури є забезпечення обміну досвідом на основі міждисциплінарності філологів, ознайомлення з інноваціями у сфері філологічної освіти, пошук ефективних форм і методів ретрансляції фольклорного, мовознавчого, літературного досвіду в умовах неформальної організації навчання.

У гімназії-інтернаті № 13 м. Києва організована педагогічна майстерня вчителів української мови та літератури «Профі» (керівник – О.Ходацька, вчитель-методист, методист-кореспондент ІППО КУ імені Бориса Грінченка, аспірант ІПОЮД імені Івана Зязюна НАПН України), метою якої є:

- створення творчого середовища, яке дозволяє педагогам підвищити рівень методичної, педагогічної майстерності, комунікативної компетентності, інноваційної культури;
- розвиток професійних умінь і навичок, які відповідають сучасним вимогам педагогічної науки і практики, підготовка молодих фахівців до засвоєння прийомів і методів педагогічного дослідження і методів перспективного педагогічного досвіду;
- сприяння навчанню вчителів у моделюванні власного освітньої траєкторії професійного розвитку;
- зосередження уваги на педагогіці партнерства за Концепцією Нової української школи, згідно з якою учитель та учень – повноправні співавтори сучасного уроку;
- зміна організації традиційного уроку, включення спеціально організованої діяльності учнів в освітній процес на основі використання компетентнісно орієнтованих завдань;
- творча взаємодія вчителя-практика, викладача закладу вищої освіти та науковця.

Завданнями педагогічної майстерні визначено створення умов для підвищення мотивації педагога щодо самовдосконалення комунікативної компетентності, інноваційної культури, майстерності у педагогічній діяльності; опанування потенціалом інноваційних технологій, форм і засобів навчання, виховання, якими володіє майстер і які забезпечують продуктивне вирішення завдань, що поставлені перед сучасною філологічною освітою.

Цікавим є досвід проведення педагогічної майстерні у контексті взаємодії науковців, вчителів, учнів. Так, до Дня української писемності та мови в гімназії-інтернаті № 13 м. Києва було проведено захід «Науково-освітня лінгвістична майстерня: досвід учителів, викладачів і науковців» за участю професора Київського міжнародного університету, мовознавця, автора більше 30 підручників і посібників з української мови, заслуженого діяча науки і техніки України І.Ющука, науковців Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України: М.Вовк – доктора педагогічних наук, Ю.Грищенко, Н.Філіпчук – кандидатів педагогічних наук, С.Ходаківської – молодшого наукового співробітника відділу змісту і технологій педагогічної освіти ІПОЮД імені Івана Зязюна НАПН України.

Програма лінгвістичної майстерні була досить об'ємною: інформаційно-освітня платформа «День української писемності та мови» для учнів початкових класів від дев'ятикласників (вчитель О.Ходацька та вчителі початкових класів), професорські уроки «Синтаксис складного речення», «Новий український правопис» (професор Київського університету міжнародних відносин І.Ющук для учнів- 9-10 класів), інтелектуальна гра з української мови для учнів 9-10 класів «Мова має глибоке державницьке, культурне та ціннісне значення» (вчитель О.Ходацька), презентація

учнівських проєктів «Я слову рідному вклонюсь» для учнів 5-10 класів (вчитель О. Ходацька, вчителі української мови та літератури), мовно-літературна вікторина для учнів 5-6 класів (вчителі О. Ходацька, С. Федькевич), презентація власних літературних творів «У світі казки чарівної» в бібліотеці імені Олеся Гончара Солом'янського району (5 класи, вчителі: Г. Сватко, Н. Труцуненко), презентація учнівських відеоробіт гуртка «Читачі» (вчитель О. Ходацька, керівник гуртка – І. Юрченко), презентація гімназійної газети (вчитель О. Ходацька, керівник гуртка – К. Глущенко), круглий стіл «Наука – школа: досвід – проблеми – перспективи» (доктор педагогічних наук М. Вовк, вчитель О. Ходацька).

Форми роботи у межах педагогічної майстерні об'єднує особистість – майстер. Але функції майстра у кожній формі різні: в інформаційно-освітній платформі під керівництвом учителя-майстра використовувались парні, групові та колективні форми роботи з учнями; під час проведення професорського уроку відбувалась взаємодія. Адже завдання педагогічної майстерні не лише створити умови для зміни векторів педагогічної діяльності та продемонструвати ефективність технологій, форм і засобів навчання, виховання, а передусім передати досвід молодим і малодосвідченим учителям української мови та літератури, залучити їх до активної педагогічної взаємодії, навчити використовувати певні прийоми, технології у власній професійній діяльності. У цьому контексті слушною є думка мовознавця І. Ющука у статті «Мова наша українська» про те, що «сучасний педагог — це не транслятор нових знань, а фактично наставник, який вміє цікаво й неординарно організувати процес пізнання учнів, які не тільки вчать ставити запитання, а й проявляють інтерес та допитливість, уміють працювати в команді, відстоювати власну думку, мати чітку життєву позицію» (Ющук, 2011).

Важливим завданням педагогічної майстерні є набуття умінь роботи з обдарованими учнями, адже завдання вчителя допомогти учневі вибрати правильні інструменти для дослідження, пошуку інформації, допомогти навчитися відсіювати отримувану інформацію, відділяти випадкове від закономірного, фальшиве від справжнього, що є завданнями педагогіки партнерства. Так, 3 учні-члени МАН (секція-педагогіка, науковий керівник – М.П. Вовк, доктор педагогічних наук, педагогічний керівник – О.М. Ходацька) посіли призові (I-II) місця на II (районному) та одне (I) місце на III (міському) етапах конкурсу-захисту науково-дослідницьких робіт МАН.

Учасники педагогічної майстерні дійшли висновку, що якість знань випускника школи в сучасних умовах визначається не стільки рівнем його знань, скільки загальним інтелектуальним і творчим потенціалом. Має місце соціальна потреба у формуванні творчої особистості, яка змогла б розв'язати як щоденні, так і масштабні завдання, що забезпечують не просто виживання, а прогрес нації. Формування такої особистості і вимагає нових нестандартних підходів та оновлення змісту, форм і методів освітнього процесу, тому тісна взаємодія науковців, викладачів закладів вищої освіти і вчителів-практиків дуже важлива в умовах реалізації пріоритетів Нової української школи.

Окрім шкільного предметного викладання, майстерні в самому своєму процесі реалізують потужний виховний потенціал. Тому вони можуть застосовуватись у клубній діяльності: в гімназії-інтернаті № 13 працює клуб «Читачі» (керівник-блогер І.В. Юрченко) та літературна студія для учнів і вчителів імені Тараса Шевченка «Джерела пружно б'ють» (керівник – член Української асоціації письменників художньо-соціальної літератури О. Ходацька).

Майстерня за певних умов (педагогічна філософія майстра, опора на відповідний зміст й ін.) дає можливість переходу від побутових, прагматичних тем до обмірковування й обговорення буттєвих ціннісних орієнтацій. Ненасильницьким шляхом відбувається реалізація духовно-морального виховання.

Отже, нині на відміну від традиційного розуміння провідної ролі вчителя як головного джерела інформації, школа XXI ст. пропонує іншу роль: учитель як фасилітатор, координатор та коучер, який створює можливість для учнів застосовувати отримані навички для побудови нових знань. Саме набуття життєво важливих компетентностей може дати учневі можливості орієнтуватися в сучасному суспільстві, сприяє формуванню в особистості здатності швидко реагувати на запити часу. Відповідно педагогічна майстерня передбачає ціннісно-смыслову рівність усіх учасників, включаючи майстра. Завдання вчителя-майстра створити умови для розкриття й реалізації творчого потенціалу учасників майстерні; розробити й реалізувати методику діалогу, який дозволяє кожному учаснику педагогічної майстерні набутти необхідні знання та висловити власне судження; організувати індивідуальну й колективну роботу учасників майстерні, яка орієнтує їх на самостійну діяльність із побудови нових знань, створення «творчого продукту». Специфікою діяльності педагогічної майстерні для вчителів української мови і літератури є забезпечення обміну досвідом на основі міждисциплінарності філологів, ознайомлення з інноваціями у сфері філологічної освіти, пошук ефективних форм і методів ретрансляції фольклорного, мовознавчого, літературного досвіду в умовах неформальної організації навчання.

Література:

Базиль, Л.О. (2018). Професійний розвиток педагога в умовах Нової української школи. Наукові записки науково-дослідної лабораторії «Проблеми підготовки студентів-філологів до українознавчої роботи в школі» (с. 12-18). Н.П. Сивачук (Гол. ред.). Умань: АЛМІ.

Кремень, В. (2003). Філософія освіти XXI століття. *Шлях освіти*, 2, 2-6.

Мухина, И.А. (1997). *Что такое педагогическая мастерская?* URL: <http://www.lelien.org/spip.php?auteur1>.

Ющук, І.П. (2001). *Мова наша українська: статті, виступи, роздуми*. Київ: Вид. Центр «Просвіта».

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

Штаніп О. М.,
спеціаліст вищої категорії, викладач-методист
Київського професійно-педагогічного
коледжу імені Антона Макаренка

ОСОБЛИВОСТІ ВИКОРИСТАННЯ САМОСТІЙНОЇ РОБОТИ СТУДЕНТІВ У ВИВЧЕННІ ДИСЦИПЛІН ЕКОНОМІЧНОГО СПРЯМУВАННЯ

На сучасному етапі в житті суспільства відбуваються глибокі зміни, які обумовлюють нові підходи до всієї освітньої системи, її перехід до багаторівневої структури та нових вимог у підготовці спеціалістів. По-перше, "сучасне виробництво потребує передусім високоосвіченого, духовного, культурного професіонала вищого рівня кваліфікації". По-друге, "динамізм, притаманний сучасній цивілізації, зростання ролі особистості, гуманізація та демократизація суспільства, інтелектуалізація праці, швидка зміна техніки і технологій в усьому світі - все це потребує створення таких умов, за яких народ України став би нацією, що постійно навчається" (Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)», 2004, с. 5).

Для виконання цих вимог перед професійно-педагогічним коледжем постало завдання випускати фахівців з високим рівнем не тільки теоретичних знань та

практичних навичок, але й здатних до самовдосконалення і творчого пошуку, систематичного підвищення своєї кваліфікації. Отже, повноцінний фахівець сьогодні - це обов'язково всебічно розвинена особистість, яка "...здатна загальний принцип творчої діяльності застосувати у своїй особливій сфері праці" (Галузинський, Євтух, 2005).

Це пов'язано з тим, що раніше мова йшла в першу чергу про організацію, методичку та забезпечення самостійної роботи під час аудиторних занять, а сьогодні центр уваги перемістився на СРС в позааудиторний час.

Напрями досягнення зазначених цілей у значній мірі залежать від розуміння вченими і практиками сутності поняття «самостійна робота», до якого існує велика кількість підходів, в чому також виявляється феномен самостійної роботи у дидактиці. Сутність поняття "самостійна робота" розкривається у працях А.М.Алексюка, Е.Я.Голанта, М.Г.Дайрі, М.О.Данилова, В.П.Єсипова, А.Г.Ковальова, В.А.Козакова, І.В.Кузьміна, І.Я.Лернера, Р.М.Мікельсона, А.В.Ососкова, П.І.Підкасистого, А.Ф.Соловйова, А.В.Усової та інших вчених. Але дослідження показало відсутність термінологічної єдності стосовно цього питання.

Спробуємо узагальнити ці підходи до поняття «самостійна робота», що визначається як: 1) метод навчання, учіння; 2) прийом учіння; 3) засіб організації та здійснення визначеної діяльності, організації та управління навчально-пізнавальною діяльністю, організації навчальних занять, навчальної роботи, активізації пізнавальної діяльності в процесі навчання, індивідуалізації навчання, оволодіння навчальним матеріалом та засвоєння знань, умінь, навичок у час, вільний від обов'язкових занять; 4) форма навчання, організації навчального процесу, організації діяльності учнів, групової роботи студентів під керівництвом викладача, індивідуального навчання, індивідуалізації та диференціації навчання; 5) умова виховання і наступності в роботі школи та вузу; 6) діяльність з виконання завдань, виявлення активності і творчості учнів у розумових та практичних діях; 7) вид навчальних занять (форма навчання), діяльності учіння, виконання завдань (навчально - пізнавальна діяльність).

У більшості зазначених поглядів автори визначали самостійну роботу з однієї або декількох сторін, розуміючи складність поняття і намагаючись розкрити її різнобіччя. Комплексно до проблеми сутності СРС підійшли автори дидактичної моделі організації самостійної роботи студентів на основі інтенсифікації навчання (Лозова, 2000).

Для реалізації самостійної роботи на прикладі завдань пізнавально - практичного типу, які передбачають: здатність застосовувати знання, уміння, навички при вирішенні типових завдань; виконання практичних завдань(задач) з дисципліни в процесі практичних дій за рекомендацією та під керівництвом викладача нами було запропоновано учням робітничих професій участь у проекті «Money, money». Для учнів робітничих професій така діяльність є не лише самостійною роботою над інформаційними джерелами але і можливістю її аналізу, систематизації та узагальнення.

Перш за все було розроблено план навчального проекту, розділено групу на підгрупи для охоплення більшого спектру діяльності учнів та окреслених проблем. Для чіткої роботи було проведено вступне заняття для планування роботи.

Отже, самостійна робота студента - це особливим способом організована діяльність, що включає в свою структуру такі компоненти, як: усвідомлення цілі та поставленої навчальної задачі; чітке та системне планування самостійної роботи; освоєння власної інформації та її логічна обробка; використання методів дослідної, науково-дослідної роботи для вирішення поставлених задач; вироблення власної позиції щодо поставленої задачі; доведення, обґрунтування та захист отриманого рішення; пошук необхідної навчальної та наукової інформації.

Для того щоб стимулювати та постійно підтримувати у студентів цікавість до отримання нових знань, потрібно більше звертати увагу на навчання їх системі самоосвіти. Студенти повинні оволодіти основними та окремими конкретними складовими елементами самостійної діяльності: працювати з науковою, методичною та навчальною літературою; аналізувати навчальний матеріал; укласти систему диференційованих прийомів та керувати нею в процесі вирішення задачі; використовувати прийоми постановки запитання, формулювати організуючі та керівні запитання, а також варіанти одного і того ж запитання; швидко та адекватно реагувати на виникаючу навчальну ситуацію; вміти контролювати та оцінювати знання як свої так і інших.

Література:

Державна національна програма «Освіта (Україна XXI століття)» (2004). Київ: Райдуга.
Галузинський, В.М., Євтух, М.Б. (2005). *Педагогіка: теорія та історія*. Київ: Вища школа.
Лозова, В.І. (2000). *Пізнавальна активність школярів: спецкурс із дидактики*. Харків: Основа.

*Ликтей Л. М.,
аспірантка ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України,*

ВПЛИВ МОДЕРНІЗАЦІЙНИХ ОСВІТНІХ ПРОЦЕСІВ НА РОЗВИТОК МЕТОДИЧНОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ВИКЛАДАЧІВ ГУМАНІТАРНИХ ДИСЦИПЛІН ПЕДАГОГІЧНИХ КОЛЕДЖІВ

Динамічні суспільні зміни, інтеграція у світові освітні процеси, входження до сучасного освітнього простору визначають основні напрями оновлення та модернізації галузі освіти в Україні. В умовах осучаснення освітньої траєкторії актуальності набуває питання якості надання освітніх послуг, професійного розвитку викладачів, запозичення інноваційного досвіду у відповідності до сучасних стандартів, вимог, норм освіти.

Аналізуючи модернізаційні освітні процеси сьогодення бачимо, що означеній проблемі присвячено низку праць таких науковців як В. Шинкарук, В. Волович, С. Бабій, В. Андрущенко, В. Мовчан, Ю. Колісник-Гуменюк та ін.

Концептуальні засади модернізаційних змін передбачають тенденцію розвитку освіти як важливого ресурсу суспільної розбудови держави. Перед нами стоять виклики XXI ст., які потребують висококваліфікованих спеціалістів, котрі здатні «іти в ногу з часом», готові до осучаснення та оновлення освітньої моделі. З огляду на перетворення у сучасному глобалізованому світі, які детермінували нові вимоги до рівня освіти, професійної підготовки і компетентності фахівців, сьогодні на національну вищу освіту покладається завдання формування сучасної національної еліти, здатної забезпечити відтворення та розвиток інноваційного потенціалу економіки і демократизації суспільства [3, с. 298.]. Щоб «озброїти» теоретичними знаннями, практичними вміннями, підготувати та адаптувати майбутніх фахівців, учителів початкової школи, до активної педагогічної діяльності в умовах реформацій, викладачам гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів потрібно і самим удосконалювати професійні вміння, набувати нові знання, працювати над розвитком методичної компетентності.

Теоретичне та практичне розв'язання проблеми розвитку методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін посилює необхідність її вдосконалення, що значною мірою залежить від її орієнтації на процес самореалізації у професійній педагогічній діяльності оскільки, педагогічна діяльність є

інтелектуальною, творчою діяльністю педагогічного та науково-педагогічного працівника у формальній та неформальній освіті, спрямована на навчання, виховання та розвиток особистості, її загальнокультурних, громадянських та професійних компетентностей [1].

Розвиваючи методичну компетентність у відповідності модернізаційним процесам, викладач стає не виконавцем адміністративних, інституційних чи нормативних розпоряджень, він є модератором творення особистостей, котрі здатні до професійного розвитку. Водночас, невід'ємним чинником слід вважати і вміння визначати тактику особистісно-зорієнтованої поведінки у процесі взаємодії зі студентами, прояви педагогічного такту, вміння безконфліктного вирішення педагогічних ситуацій, оскільки методична компетентність викладача передбачає її вивчення з позицій цілеспрямованості та цілеутворення в умовах розвитку сучасної освіти [2, с. 222]. Це, свого роду, сутнісна система методичних властивостей викладача чи майбутнього педагога, яка спрямована на розвиток педагогічно-професійної висококваліфікованої особистості, котра здатна перебувати на хвилі модернізаційної реформації педагогічної освіти. Систематичне формування та розвиток особистості виробляє індивідуальну траєкторію професійно-методичного розвитку, а, отже, має вагомий вплив на педагогічну методологію.

Визначення стратегічних орієнтирів, у відповідності до нормативно-правових документів, впливає на долучення викладачів гуманітарних дисциплін до когорти фахівців, котрі не зважаючи на педагогічний досвід, напрацювання, пропагують сучасні наукові думки дослідників, оновлюють та апробують навчально-методичний контент, для наслідування вимогам модернізаційних освітніх процесів. В зв'язку з цим відбувається удосконалення та оновлення освітньої теорії та практики, сповідування нових стандартів підготовки майбутніх спеціалістів, формування єдиних вимог до змісту освіти та ін..

Розвиваючи сучасну освітню парадигму слід звернути увагу на застосування найефективніших педагогічних технологій та методів роботи, які використовуються в університетах та коледжах світу, при цьому не забуваючи адаптовувати їх до вітчизняних умов. Розвиток методичної компетентності, що здійснюється з урахуванням компетентнісного, діяльнісного, інноваційного, системного та низки інших підходів полягає у створенні цілісної системи заходів щодо розвитку рівня методичної компетентності викладачів гуманітарних дисциплін педагогічних коледжів та спрямована на реалізацію професійної парадигми та успішного удосконалення. Відтак, означені складові розвивають навички випереджувального проектного менеджменту викладачів гуманітарних дисциплін та сприяють створенню нового амплуа «викладач-інноватор», «викладач-модернізатор», «викладач-експерт». Це сприяє стимулюванню до розширення сфери професійних інтересів викладача, регулює його професійну активність.

Однак, не зважаючи на освітній курс держави, який спрямований на Захід, методична компетентність продовжує залишатися у статусі обов'язкових складових розвитку сучасного компетентно-обізнаного викладача. Завдяки розвитку методичної компетентності фахівці проявляють спроможність здійснювати освітню діяльність, самовдосконалюватися, оперувати методичними знаннями, функціонувати за допомогою сучасних методичних і педагогічних ідей, бути конкурентоспроможними та затребуваними на ринку праці.

Література:

1. Закон України «Про освіту». 2017 URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text>
2. Ликтей Л. Методична компетентність як складова професійного розвитку викладачів гуманітарних дисциплін. *Молодий вчений*. 2019. №11 (75). С.219-223.].

3. Парпан У. Модернізація національної системи освіти у контексті сучасного євроінтеграційного поступу України. *Вісник Національного університету «Львівська політехніка»*. Юридичні науки. 2017. №865. С.296-302.

Ткачук О.С.,
аспірантка ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України

ФОРМУВАННЯ ОСОБИСТОСТІ МАЙБУТНЬОГО ПЕДАГОГА-МУЗИКАНТА ЗАСОБАМИ МУЗИЧНОГО КРАЄЗНАВСТВА

Процес формування особистості людини триває все її життя, втім період навчання у вищій школі відіграє особливу роль в цьому. Саме в цей час в студента закладаються основи тих якостей спеціаліста, з якими він ввійде в нову для нього атмосферу діяльності, де відбуватиметься його подальший розвиток як особистості. Тому питання особистісного становлення студентів в аспекті їхньої професійної діяльності має постійно знаходитися в центрі уваги вищої школи. Здобуваючи творчу професію студенти-музиканти повинні усвідомлювати яку потужну зброю вони мають в своїх руках і як нею впливати на формування певних якостей в учнів. Період навчання повинен бути направлений і зі сторони педагогів, і перш за все, зі сторони студента на повноцінний всебічний розвиток його творчої активної особистості. Слід усвідомити те, що студенту слід формувати себе, як особистість, як людину, як педагога і тільки після цього шукати способи впливу на інших осіб, зокрема своїх учнів.

Період навчання у вищому навчальному закладі є найсприятливішим для людини в її професійному і особистісному зростанні, оскільки – це пік активності особистості, в якому відбувається формування пережитого і здобутого, а також виправлення певного роду недоліків. Впливаючи з цього студент і викладачі повинні зробити все можливе для становлення гармонійної, повноцінної, свідомої особистості, що є особливо важливим для нашої держави. У зв'язку із вище вказаним виникла потреба оновлення та структурування змісту краєзнавчої підготовки педагогічного фахівця. Нагальною потребою стало моделювання майбутньої професійної діяльності, переходу від простого засвоєння знань до формування творчих умінь і навичок організації самостійної педагогічно-пошукової діяльності. З метою вирішення вище вказаних проблем в 2000 році на кафедрі музики Чернівецького національного університету була розроблена навчальна програма з «Музичного краєзнавства» [3], що є складовою професійної підготовки педагогів-музикантів, джерелом їх загальнокультурного збагачення. Поєднання професійно-педагогічної і культурно-творчої підготовки студента, рівень заглибленості його у контекст музичної культури на наш погляд має ефективно забезпечувати всебічний розвиток, активно впливати на сформованість особистості, а також бути вагомим фактором його майбутньої краєзнавчо-педагогічної діяльності. В краєзнавчій освіті спеціальну предметно-професійну підготовку забезпечує «педагогічна освіта», що є матеріалом для взаємодії викладача і студента, в процесі якої вирішуються педагогічні завдання. Професійна підготовка майбутнього фахівця в галузі педагогічної освіти розглядається не лише у вигляді заглиблення в теорію та методологію предмету вивчення, але й оволодіння способами навчальної взаємодії. Аналізуючи вище сказане ми бачимо те, що краєзнавча підготовка вибудовується більшою мірою в логіці професійного становлення базуючись на логіці розвитку наукових знань конкретної науки, що викладається у ВНЗ. Ідейно-естетичною домінантою виховання патріотичних почуттів засобами музики є музичне краєзнавство, яке генетично, ментально та історично є найближчим для сприйняття. Культурна спадщина буковинського краю надбала для сучасної педагогіки цілу скарбницю музичної творчості, зокрема пісенної, що, образно кажучи, є

академією національно-патріотичного виховання, бо несе в собі неоціненні емоційні уявлення про красу і гармонію навколишнього світу, про сутність людини в ньому [2]. Залучення молоді до мистецької спадщини краю сприяє глибокому емоційному переживанню творів мистецтва рідного краю; безпосередній контакт особистості з художніми пам'ятками та збереженим у них культурного досвіду народу; знаходження особистісного сенсу цінності мистецького потенціалу, що міститься у пам'ятках культури; розвиток творчих навичок та науково-дослідницької роботи студентів; активна діяльність, збирання, пропаганди художньої спадщини рідного краю [1, с.104-105]. Таким чином збагачуючи свої знання краєзнавчим матеріалом студент не тільки оволодіває необхідною інформацією, але й стикаючись безпосередньо з пам'ятками культури, переживаючи твори мистецтва рідного краю збагачує різні грані своєї особистості, активно формує процес її становлення орієнтуючись на краєзнавчі цінності.

Ми припускаємо, що поруч з цим відбувається надзвичайно важливий процес, а саме – формування особистості людини через музичне краєзнавство. Звичайно, воно не виступає єдиним способом впливу, бо це неможливо, але воно являє собою той феномен, що дає поштовх до розкриття багатогранності особистості, через його вплив на становлення особистості захоплюється і соціальний і культурний аспект, що являють собою дві найважливіші складові, які визначають рівень сформованості. Музичне краєзнавство, як чинник розвитку особистості студента, як суб'єкта майбутньої професійної діяльності не повинно базуватися тільки на зібранні певних фактів з музичного життя краю, але через засоби музичного мистецтва слід досліджувати культурне й громадське життя, визначати його виховну роль формування у сучасних молодих людей національної свідомості, патріотизму, активної громадянської позиції. В цьому контексті особлива увага належить творчості студента, а як відомо творча праця веде до розвитку особистості.

Отже, «Музичне краєзнавство» багатогранно і творчо розвиває особистість студента не накладаючи на нього жодних меж, що є надзвичайно важливим для формування творчої особистості, яка потребує вільності у своїх поглядах та прагненнях. Освоюючи її студент вищої школи здобуває не лише теоретичні знання, але й повинен активно спілкуватися з іншими особистостями, досліджувати пам'ятки культури, освоювати всі грані мистецьких творів композиторів свого краю. Виходячи з цього бачимо, як багато чинників об'єднаних в одне ціле і покликаних на формування особистості студента не тільки в професійній сфері, для майбутньої реалізації в професії, але й яскраво впливає можливість морального саморозвитку студента забезпечуючи свої естетичні, моральні, націоналістичні потреби, а це є чи не найважливішим фактором для подолання внутрішніх криз та становлення особистості. Звичайно, готуючи майбутніх педагогів-музикантів слід оцінювати краєзнавчий принцип, як могутній фактор новизни, як ефективний засіб формування практичних навичок, розвитку творчого мислення і, пошукової роботи, почуття патріотизму, любові до свого краю, свого народу.

Література:

1. Анікіна, Т.О., Таран Н.Є. (1995). Науково-історичні передумови використання художнього краєзнавства у вихованні патріотизму. Педагогіка і психологія К. №4. С.98-105.
2. Залуцький, О.В. (2011). Програма з навчального курсу «Музичне краєзнавство» /Укл. Чернівці. (рукопис).
3. Залуцький, О.В. (2002). Проблеми готовності майбутнього вчителя до музично-краєзнавчої діяльності». *Науковий вісник ЧНУ, серія «Педагогіка та психологія»*. Вип. 152. С. 71-75.
4. Ящуринська, Г. В. Музика та музичне мистецтво. Категорія: Навігація. Скриня педагогічних думок.

РОЗДІЛ 4 ПСИХОЛОГІЧНИЙ СУПРОВІД ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

*Ігнатович О. М.,
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник,
завідувач відділу психології праці
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України*

ПСИХОЛОГІЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ДІЯЛЬНОСТІ КАР'ЄРНОГО РАДНИКА НУШ

Актуальність проблеми психології професійної діяльності кар'єрних радників НУШ зумовлена нагальною потребою освіти та суспільства у створенні мережі кар'єрних радників для забезпечення профорієнтаційної роботи у школах. Так, 3 червня 2019 року на засіданні Ради з питань професійної орієнтації населення, утвореною Постановою КМУ від 22.01.2009р. № 28 (<http://employers.org.ua/news/id2046>), було підписано меморандум між Міністерством освіти і науки України, Міністерством соціальної політики України, Міністерством молоді та спорту України й Державною службою зайнятості України. Зокрема меморандумом було передбачено розгортання профорієнтаційної роботи зі школярами, створення центрів кар'єри у закладах професійної (професійно-технічної), фахової передвищої та вищої освіти, в яких учні та студенти зможуть отримати консультації кар'єрного радника стосовно того, яким чином вони можуть підійти до побудови своєї подальшої кар'єри, враховуючи обрану спеціальність, а також щодо того, які вибіркові предмети краще підходять для роботи за обраним учнями професійним напрямом. Документ також передбачав розробку науково-методичних матеріалів для закладів освіти та систему моніторингу працевлаштування випускників. 11 грудня 2019 в інтерв'ю Ганни Новосад «Ми маємо визнати, що наша система освіти поглиблює нерівність» (<https://www.rbc.ua/ukr/news/ministr-obrazovaniya-nauki-anna-novosad-1575983498.html>) міністеркою було анонсовано створення мережі кар'єрних радників для забезпечення профорієнтаційної роботи у школах.

Професійна діяльність кар'єрного радника як система спеціалізованих заходів з вивчення й оцінки індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, здібностей особистості з метою надання їй кваліфікованої поради щодо професійного самовизначення (професійної самореалізації) є видом психологічної допомоги людям у виборі (зміні) професії, а також плануванні професійної кар'єри відповідно до можливостей, що надає особистості суспільство, та її індивідуальних якостей [1].

Головна мета такої діяльності допомогти учням усвідомити особистісні властивості та індивідуальні особливості, інтереси, нахили, мотиви вибору професії, зрозуміти потреби і можливості ринку праці, а також дати їм обґрунтовану пораду щодо професійного вибору та вибору шляхів навчання і сфери діяльності, визначити шляхи досягнення оптимальної відповідності між особистістю та професією.

Основними завданнями професійної діяльності кар'єрного радника НУШ є: визначення психологічного запиту з боку учня; психологічний аналіз особистості учня (всебічне вивчення його бажань, можливостей, індивідуально-психологічних особливостей, індивідуального плану особистісно-професійного розвитку з використанням спеціальних методів; обробка, систематизація, аналіз й узагальнення отриманої інформації з метою виявлення відповідності професійної спрямованості та індивідуальних якостей особистості учня; формулювання висновків на підставі співставлення особистісних якостей та професійних вимог; визначення шляхів

подальшого розвитку особистості (вибір професії, навчання або розвиток тих якостей, які є професійно важливими для певного фаху, корекція небажаних для професії якостей тощо) і надання обґрунтованих рекомендацій [3].

Консультативна робота кар'єрного радника з учнями закладів загальної середньої освіти охоплює проблематику професійного самовизначення, становлення та кар'єрного розвитку особистості, чим й зумовлені її основні функції (інформаційна, психодіагностична, прогностична і корекційна) та етапи (попередня бесіда, психологічна діагностика здібностей і схильностей, корекція уявлень учня про себе і світ професій, вироблення плану професійного шляху і визначення професійного вибору, корекція професійних планів) [2]. Основою досягнення ефективності цієї діяльності є позитивні погляди кар'єрного радника НУШ на учня, природу його особистості, розвиток, діяльність, ставлення до світу, до себе, до інших. Ефективність професійної діяльності кар'єрного радника зумовлена також комплексним використанням підходів (виховного, діяльнісного, особистісного, інформаційно-діагностичного, діалогічного, імітаційно-ігрового), методів (довідково-інформаційного, організаційно-управлінського, адаптаційного, стимулюючого, корекційного, реабілітаційного, маніпулятивного) та стратегій (інформаційно-просвітницької, тестологічної, раціоналістичної психоаналітичної; гуманістично-терапевтичної стратегій) [4].

Література:

1. Заєць, І. В., Ігнатович, О. М., Татаурова-Осика, Г. П., Шевенко, А. М (2019) Кар'єрне консультування: практичний посібник [за ред. О. М. Ігнатович]. Київ. 292с.
2. Ігнатович, О. М. (2020) Інформаційно-комунікативні технології в професійному консультуванні особистості In: Розбудова єдиного відкритого інформаційного простору освіти впродовж життя (Forum-SOIS, 2020): збірник матеріалів II Міжнародного науковопрактичного WEB-форуму (м. Київ-Харків, 25-27 березня 2020 р.) Вид-во «Мадрид», м. Харків, Україна, стор. 257-259.
3. Ігнатович, О. М. (2020) Про діяльність відділу психології Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України в умовах епідемічної загрози Вісник Національної академії педагогічних наук України, 2 (1).
4. Ігнатович, О. М. (2020) Засоби онлайн-консультування в діяльності кар'єрного радника. В: Профорієнтація: стан і перспективи розвитку: збірник матеріалів X ювілейних Всеукраїнських психолого-педагогічних читань, присвячених пам'яті доктора педагогічних наук, професора Федоришина Бориса Олексійовича Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України, м. Київ, Україна, С. 54-56.

*Политкін Е. О.,
доктор психологічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу психології праці
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України*

ОСОБЛИВОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ САМОРЕАЛІЗАЦІЇ ВЧИТЕЛЯ НУШ В УМОВАХ КАРАНТИНУ

З початком пандемії Covid-19 більшість країн обрали введення карантину як дієвий засіб протидії поширенню вірусу. В залежності від епідеміологічної ситуації відбувалося посилення та послаблення карантинних заходів. Для забезпечення неперервності процесу навчання працівники освіти були змушені перейти до змішаної форми праці, яка включала як очну, так і дистанційну взаємодію. Яким чином ці процеси позначилося на процесі самореалізації вчителів НУШ?

Термін самореалізація одним з перших у психології використовував А.Маслоу, розуміючи при цьому реалізацію потенціалу особистості, при усвідомленні людиною самої себе. З одного боку, самореалізація піднесла на небувалу висоту творчий потенціал людини, а з іншого показала, що втілення всіх задумів може привести до екологічної катастрофи.

Вивченням сутності особистісної та професійної самореалізації особистості займались К. Абульханова-Славська, Г.Балл, О.Бондаренко, М.Боришевський, І.Індинов, Л.Коростильова, Л.Коган, Д.Леонт'єв, С.Максименко, А.Маслоу, Л.Мітіна, В.Муляр, К.Роджерс, С.Рубінштейн та ін. При цьому, незважаючи на різноплановість підходів, у науковій літературі простежується загальна позиція щодо розуміння самореалізації особистості. Самореалізація визначається як розкриття в діяльності людини її сутнісних сил. Вчені зазначають, що до самореалізації спонукають не мотиви, які лежать поза особистістю (гроші, кар'єра, престиж, чужа воля та ін.), а її прагнення, цілеспрямована внутрішня потреба. Отже самореалізація виступає як безкорислива діяльність особистості, а її сенс – прагнення до досягнення своєї життєвої мети, до власного вільного розвитку.

Професійну самореалізацію вчителя Нової української школи доцільно розглядати як процес свідомого розкриття і втілення особистісного потенціалу в умови професійної діяльності. Аналіз психологічної літератури дозволив дійти висновку про доречність розгляду структури професійної самореалізації вчителя Нової української школи у взаємодії ціннісно-сміслового; творчого; інтелектуального; емоційно-почуттєвого та ресурсно-комунікативного компонентів.

Ціннісно-смісловий компонент безпосередньо пов'язаний з Я – концепцією особистості педагога, його духовним розвитком. Для вчителя НУШ цінності і смисли власної професійної діяльності перетинаються з життєвою метою, покликанням і місією нести Красу, Добро та Істину, і своїм прикладом ставати взірцем для учнів.

Творчий компонент професійної самореалізації педагога НУШ зумовлює ставлення до професії як до втілення свого творчого потенціалу в умовах навчально-виховного процесу, де і вчитель, і учні через комунікацію стають суб'єктами співтворчості, яка може реалізуватися як вершинна інтелектуальна діяльність, результатом якої є вихід за межі буденності, подолання стереотипів у мисленні та уяві, продукуванні нових нестандартних ідей і винаходів.

Інтелектуальний компонент структури професійної самореалізації вчителя Нової української школи об'єднує у собі особливості процесів сприйняття, уваги, мислення, пам'яті та уяви. Особливості діяльності педагога в умовах НУШ суттєво відрізняються від традиційного навчання вже в початковій школі. Навіть розподіл уваги вчителя потребує посилення довільності, адже діти в класі сидять у колі і їх слід регулярно пересаджувати. Оновлення змісту шкільної програми є також важливою передумовою інтелектуального розвитку педагогів, які мають не тільки опанувати її зміст, але й розробити нові психолого-педагогічні засоби, що сприятимуть оволодінню учнями новою програмою.

Емоційно-почуттєвий компонент структури професійної самореалізації вчителя Нової української школи передбачає оптимальну саморегуляцію спектру емоційного реагування в навчальному процесі, дотримання емоційної рівноваги, переважання позитивних емоцій, керування власними емоційними траєкторіями і емоційними станами учнів, отримання задоволення від самореалізації у педагогічній діяльності.

Ресурсно-комунікативний компонент структури професійної самореалізації вчителя Нової української школи відображає здатність до активної і продуктивної діяльності, підтримки діалогічної комунікації, тривалої і ефективної взаємодії з усіма учасниками навчально-виховного процесу. Важливою в даному контексті є здатність

адекватно реагувати на різні психотравмувальні чинники, долати їх без негативних наслідків.

Опитування, проведене серед вчителів НУШ дозволило віднести до факторів, що негативно впливають на процес професійної самореалізації учителів такі:

- суперечливість інформації щодо пандемії Covid-19, зокрема, про часові терміни карантину, засоби захисту, безпечну поведінку тощо;
- відповідальність як за власну безпеку, так і за безпеку вихованців;
- високі вимоги, які висуває Нова українська школа до педагога;
- перехід освіти в он-лайн режим без необхідної підготовки вчителів та технічного оснащення закладів освіти;
- хронічну нестачу часу на опанування нових умінь.

Подальші дослідження мають бути спрямовані на виявлення психологічних тенденцій професійної самореалізації вчителя Нової української школи.

Література:

1. Зязюн І. А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: Наук.-метод. посіб. - К.: МАУП, 2000. – 312 с.
2. Маслоу А. Самоактуалізація личности и образование : пер. с англ. / А.Маслоу. — Киев : Освіта, 1994. — 130 с.

Рибалка В.В.,
*доктор психологічних наук, професор,
провідний науковий співробітник
відділу психології праці
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України*

ПРОФЕСІОЦЕНТРИЧНА ЛІНІЯ ЖИТТЯ ЛЮДИНИ ТА ПРОФЕСІОГЕНЕЗ ОСОБИСТОСТІ ПЕДАГОГА ВІД НАРОДЖЕННЯ ДО СТАРОСТІ

Для кращого розуміння проблеми професійного розвитку особистості педагога необхідне розширення наукового уявлення про професіоналізм, про професіогенез людини. Для цього доцільно спиратися на методологічні погляди Л. С. Виготського на соціальність особистості, В. І. Вернадського на ноосферу, І. А. Зязюна на педагогічну майстерність тощо. Так, слід згадати думку Л. С. Виготського про те, що вже новонароджена дитина має максимальну соціальність [2], а її формування як особистості відповідає законам культурно-історичного розвитку вищих психологічних функцій – закону опосередкування-розопосередкування (спочатку матір'ю, батьками, потім найближчим і розширеним соціумом, які демонструють і формують через власну активність дитини зразки особистісних властивостей, дій та діяльності, передусім трудової й професійної, у все більш ускладненому просторі й часі), закону соціогенезу-індивідогенезу вищих форм поведінки, закону інтеріоризації-екстеріоризації, вищому закону ідентичності індивідуальної поведінки особистості соціальній поведінці у суспільному оточенні і навпаки, закону послідовного становлення особистості через зони найближчого розвитку за допомогою дорослої людини і далі – самостановлення через послідовне просторово-часове розширення свідомого смислового відображення світу [1]. Це відбувається, за поглядами В. І. Вернадського, через перехід від біосфери до ноосфери та неперервний розвиток особистості і «народу, що вчиться», через свідоме наукове пізнання людством актуальної дійсності, тобто мікросвіту, життя та космосу – вглиб та у височінь Всесвіту тощо. При цьому принциповими є положення І. А. Зязюна про професійну, зокрема педагогічну, майстерність, становлення якої не має меж і базується в системі освіти на засадах Істини, Добра, Краси, Свободи тощо.

У зв'язку з цим, якщо розглядати професійний розвиток особистості як неперервний усебіковий процес, то він починається вже в момент народження людини і завершується на завершальних стадіях її життя. Саме в цих часових, вікових межах відбувається професіогенез особистості. За такого підходу можна перенести думку Л.С.Виготського на розуміння професіогенезу і вважати, що дитина вже в момент народження має максимальну професійність, враховуючи її залежність від дорослих та від суспільства. Професійність новонародженої дитини абсолютно залежить від майстерності матері і професійності батька. Останній мусить в період народження і раннього дитинства максимально мобілізувати свою професійну трудову активність, щоб забезпечити найкращі умови для нормального перебігу вагітності своєї дружини як майбутньої матері, а мати намагається актуалізувати в собі максимальну готовність до родів і майстерність у вихованні маляти («матерінг»). Тому ми можемо виділити наступні етапи професіогенезу людини. Це:

1. Набуття батьками професійного статусу як потенційної передумови професійного розвитку дитини. Цей статус виступає джерелом первісної потенційної професіоналізації вже новонародженої дитини, а на наступних етапах її становлення батьки виступають первісною сімейною моделлю для наслідування загальних та елементарних ознак професійної діяльності.

2. Ігрова імітація дитиною професійної сфери батьків і найближчого оточення як початок її трудового, професійного становлення. В іграх дитина на основі первісних інтересів начебто послідовно копіює елементи професійної діяльності батька і матері, діда й бабусі, сусідів і знайомих, приміряючи їх на собі і відпрацьовуючи їх у власній діяльності.

3. Засвоєння загальноосвітніх навчальних дисциплін у початковій та середній ланках школи як перші спроби профільного і загального професійного навчання. Звичайно, що навчальні дисципліни можуть виступати при цьому, за наявності відповідних інтересів, мрій та сенсів як початкові етапи професійного становлення, як складники більш складних професій

4. Профільне навчання у середній школі, як етап первинного свідомого зацікавленого професійного самовизначення особистості, що виступає як спроба оволодіння загальними професіями – робітничими, природничо-науковими, технологічними, художніми, управлінськими, гуманітарними тощо

5. Профорієнтація старшого школяра як спроба прийняття мотивованого рішення щодо ранньої професіоналізації. Це дійсно етап реального професійного самовизначення, бо він складається із професійного інформування, консультування, апробації, вибору професії, професійної корекції – з цього складається професійне самовизначення у підлітковому та юнацькому віці. Професійна праця все краще усвідомлюється юною особистістю як сенс життя, як життєва цінність, як джерело гідного існування.

6. Первинна професійна підготовка юної особистості в ПТНЗ, на виробничих курсах або в процесі безпосереднього оволодіння професією на виробництві, що відповідає сенсу життя.

7. Професійна підготовка юної особистості за складними професіями у вищому навчальному закладі на основі глибокого життєвого інтересу.

8. Професійна адаптація до професійних вимог та професійного оточення, професіоналізація молодшої людини на виробництві після професійної підготовки в ПТНЗ та ВНЗ.

9. Професійна спеціалізація молодшої та ранньозрілої людини на виробничому місці, набуття компетентності та майстерності.

10. Формування професійної майстерності середньозрілої особистості та вироблення професійних досягнень на виробництві.

11. Передпенсійне професійне самоствердження особистості пізнього зрілого віку та визнання її професійних досягнень суспільством.

12. Генеративна передача професійного досвіду і мудрості професіонала похилого віку, пенсіонера, молодому поколінню.

13. Геронтопрофесійна стадія завершення трудової діяльності та підведенням підсумків професійної праці усього життя.

Отже, враховуючи наведені вище та інші наукові дані [1; 2; 3; 4; 5; 6; 7], є всі підстави стверджувати, що професіогенез особистості має: всевіковий характер із специфічними акцентуаціями на кожному його етапі; неперервно ускладнену структуру і функції – внаслідок опосередкування технічними, енергетичними й інформаційними засобами професійної праці та розопосередкування діяльності до її природних начал; психосемантичне насичення і супровід; фази циклічної підготовки, самопідготовки та самоздійснення; культурно-історичні та біографічні властивості; цикли напруження та релаксації; перехідні, потенційні та актуалізовані, соціальні та індивідуальні, особливості; стан неперервного формування, у своїх якісних та кількісних параметрах, професійних мотивів, знань, умінь, продуктивних навичок та емоційно-почуттєвих компонентів діяльності; формувальні, процесуальні, результативні та інноваційні стадії; стандартизовані та креативні складові; педагогічні та психологічні аспекти; орієнтацію на нормальну посередність, компетентність, майстерність, талановитість; направленість на високу професійну кваліфікацію; виконання на стратегічному, тактичному й оперативному рівні; логічність та інтуїтивність з використанням операцій аналізу-синтезу, узагальнення-конкретизації, індукції-дедукції, спонтанності-систематизації, макро- та мікропродукції, причинно-наслідкової детермінації та випадкової апробації тощо; демократичний характер розвитку й саморозвитку та ін.

Такий погляд на професійний онтогенез принципово розширює завдання професійної підготовки людини, не ізолюючи розвиток особистісної готовності педагога до професійної діяльності від досвіду попередніх і наступних поколінь спеціалістів, не концентруючи її лише в самій особистості і лише в окремих її вікових періодах, а цілісно розподіляє завдання професіоналізації особистості між суспільством, популяцією і самим індивідом, робить це явище дійсно культурно-історичним.

Література:

1. Выготский Л. С. Педология подростка (1930-1931 гг.). Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. Москва: Педагогика, 1984. С. 5-242.
2. Выготский Л. С. Вопросы детской (возрастной) психологии (1932-1934 гг.). Собрание сочинений: В 6-ти томах. Т 4. Детская психология / Под ред. Д. Б. Эльконина. Москва: Педагогика, 1984. С. 243-385.
3. Зязюн І. А. Філософія педагогічної дії: Монографія. Черкаси: Вид. від. ЧНУ імені Богдана Хмельницького, 2008. 608 с.
4. Лещенко А. В., Лещенко М. П. Володимир Вернадський і його просвітницько-педагогічна діяльність. Київ: Друкарня «Техсервіс». 2003. 292 с.
5. Милерян Е. А. Психология труда и профессионального образования: Избранные научные труды / Автор-составитель В. Е. Милерян. Киев: НПП «Интерсервис», 2013. 290 с.
6. Помиткін Е. О., Рибалка В. В. Геронтопсихологія навчання особистості похилого віку: посіб. / За ред. Рибалки В. В. Київ: Талком, 2020. 184 с.
7. Рибалка В. В. Методологічні проблеми наукової психології. Київ: Талком, 2017. 245 с.

Павлик Н. В.,
доктор психологічних наук,
старший науковий співробітник, старший науковий
співробітник відділу психології праці
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України

ПСИХОЛОГІЧНЕ ЗДОРОВ'Я СУЧАСНОГО ПЕДАГОГА НУШ

Проблема збереження психологічного здоров'я сучасного вчителя виявляється сьогодні актуальною й соціально значущою, оскільки саме гармонійний психологічний стан педагога зумовлює психологічний комфорт учнів, що значно впливає на ефективність навчально-виховного процесу.

Професія педагога є емоційно стресогенною у наслідок великої кількості об'єктів, що мають бути у постійному фокусі уваги вчителя та наявності несподіваних ситуацій, які потребують негайного розв'язання. Педагогічна професія вимагає значного психічного ресурсу щодо самовладання, саморегуляції та самовідновлення особистості. За даними Г. А. Виноградової, 97% вчителів незалежно від віку страждають різноманітними психосоматичними захворюваннями: гіпертонією, неврозами, остеохондрозом, виразкою шлунка тощо [2]. Виникнення цих захворювань призводить до змін у психіці й поведінці. Тому втрата психологічного здоров'я суттєво впливає на якість життя самого вчителя й негативно позначається на ефективності педагогічної діяльності, яка має високий рівень потенційної стресогенності, адже педагог постійно включений у різноманітні соціальні ситуації, на які має мобільно й конструктивно реагувати й зобов'язаний нести відповідальність за дітей думати [1, с. 35.]. У відповідь на професійний стрес у вчителя виникає синдром емоційного вигорання, що супроводжується втратою емоційної, когнітивної та фізичної енергії особистості й виявляється в симптомах емоційного, розумового, фізичного виснаження людини.

Проблема психічного, психологічного, духовного, морального здоров'я особистості не є новою для науки. Вона є предметом вивчення філософії, психології, психопатології, психіатрії. Критерії норми психологічного здоров'я в зазначених областях знань відрізняються, оскільки кожна з них розглядає людину з певного ракурсу. Тому сьогодні поняття «психологічне здоров'я» не має загальноприйнятого уніфікованого тлумачення. Крім того, усередині загальних галузей науки існують десятки підходів до вивчення етіології психічних й психосоматичних хвороб особистості та критеріїв її нормального розвитку.

Феномен психічного здоров'я розглядали Д. О. Авдєєв, В. О. Ананьєв, П. Б. Ганнушкін, В. М. Бехтерєв, Б. С. Братусь, В. П. Войтенко, І. М. Гурвич, М. Д. Гурь'єв, Б. Д. Карвасарський, Г. В. Ложкін, В. М. Мясіщев, О. В. Шувалов та ін. Значну увагу цій тематиці приділено в працях зарубіжних психологів А. Адлера, А. Асаджіолі, А. Елліса, Е. Еріксона, А. Маслоу, К. Роджерса, В. Франкла, З. Фрейда, Е. Фрома, К. Хорні, К. Г. Юнга та ін. Дослідження феномена психологічного здоров'я (його сутності, видів, рівнів, критеріїв норми) досі триває, й сьогодні стає все більш актуальним у зв'язку з тим, що психіка сучасної людини відчуває потужні негативні впливи соціального, природного, побутового, політичного характеру, що вимагає спеціальних заходів для зміцнення психологічного здоров'я.

У психологію поняття «психологічне здоров'я» вперше було введено І. В. Дубровіною і тривалий час входило в базовий зміст поняття *психічного* здоров'я як його частина. Однак сучасна наука розмежовує сфери психічного й психологічного здоров'я, адже існує декілька специфічних рівнів життєдіяльності людини: біологічний, психічний, психологічний, соціальний, духовний. І на кожному з цих рівнів здоров'я має специфічні особливості свого прояву.

На *біологічному* рівні здоров'я припускає динамічну рівновагу функцій усіх внутрішніх органів та їхнє адекватне реагування на вплив зовнішнього середовища. На *психічному* рівні здоров'я розглядається як стан душевного благополуччя, що забезпечує регуляцію поведінки за рахунок розвитку вищих психічних функцій (емоційних, вольових, інтелектуальних, соціальних), які дозволяють адекватно розуміти світ, взаємодіяти з людьми, культурою, природою, пізнавати, відчувати. Здоров'я на *психологічному* рівні пов'язане з особистісним контекстом, у межах якого людина з'являється як психічне ціле. Психологічне здоров'я має відношення до особистості в цілому й тісно пов'язане з вищими проявами людського духу.

На основі теоретичного дослідження зроблено такі висновки. *Психологічне* здоров'я – складне, багаторівневе утворення, що презентує гармонійний тілесно-душевно-духовний стан особистості, основою якого є баланс між духовними, соціальними, інтелектуальними, емоційними, вольовими і соматичними процесами. Основні функції психологічного здоров'я – це конструктивний розвиток особистості, підтримка динамічного балансу між людиною й середовищем.

Психологічне здоров'я є підґрунтям особистісної стійкості та психологічного імунітету людини в ситуаціях соціально-економічних, політичних, екологічних криз. Воно зумовлює конструктивність особистісного розвитку.

Основними проявами психологічного здоров'я особистості виступають: духовно-моральна спрямованість (орієнтація на реалізацію вищих цінностей, усвідомленість сенсу життя, творча самоактуалізація особистості); розвинена самосвідомість особистості (адекватна самооцінка, готовність до самовизначення, сформованість моральних ставлень та когнітивних здібностей); повноцінна саморегуляція, стресостійкість самоконтроль емоційна стабільність фрустраційна толерантність, відчуття особистісного благополуччя; соціальна адаптація (уміння жити серед людей, справлятися з проблемами).

Структура психологічного здоров'я має компоненти: духовно-смісловий, соціально-особистісний, індивідуально-психологічний та психосоматичний. Духовно-смісловий компонент визначається духовним потенціалом, системою моральних ставлень людини; соціально-особистісний та індивідуально-психологічний компоненти зумовлюють здатність людини до соціально-психологічної адаптації, використовуючи вищі психічні функції (мислення, уяву, почуття, волю); психосоматичний компонент визначається особливостями нейрофізіологічної організації психічної діяльності й фізичним станом людини. Гармонізація психологічного здоров'я вимагає мобілізації особистісних ресурсів, адаптаційних можливостей, актуалізації духовного потенціалу.

Перспективи подальших досліджень полягають у розробці методів діагностики і гармонізації психологічного здоров'я сучасних педагогів.

Література:

1. Білозерська С. Психічне здоров'я педагога як умова ефективної професійної діяльності / Психічне здоров'я особистості у кризовому суспільстві / С. Білозерська / Збірник тез II Всеукр. наук.-практ. конф. // упор. Н. М. Бамбурак. – Львів: Львівський державний університет внутрішніх справ, 2017. – С. 33-39.
2. Виноградова Г. А. Климат в педагогическом коллективе и субъективное благополучие личности педагога / Г. А. Виноградова. – Тольятти: ТГУ, 2010. – 99 с.
3. Дубровина И. В. Практическая психология в лабиринтах современного образования. – М.: НОУВПО «МПСУ», 2014. – 464 с.
4. Ложкин Г. В., Носкова О. В., Толкунова И. В. Психология здоровья человека / Г. В. Ложкин, О. В. Носкова, И. В. Толкунова / Под ред. проф. В. И. Носкова. – Севастополь: «Вебер», 2003. – 257 с.

5. Максименко С. Д. Психічне здоров'я дітей / С. Д. Максименко / Психолог. – січень1 (1) 2002. – С. 4.
6. Психологическое здоровье / психологос [Електронний ресурс] – Режим доступу: <https://www.psychologos.ru/articles/view/psihologicheskoe-zdorove> (Дата звернення: 18.05.2020).
7. Психологическое здоровье, его структура, критерии нарушений [Електронний ресурс] – Режим доступа: <https://studfile.net/preview/1622366/page:3/>(Дата звернення: 18.05.2020).
8. Шувалов А. В. Психологическое здоровье человека / А. В. Шувалов // Вестник, Серия : Педагогика. Психология. 2009. – Вып. 4 (15). – С. 87–101.

Становських З.Л.,
кандидат психологічних наук,
провідний науковий співробітник
відділу психології праці
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України

ПРОФЕСІЙНА РЕФЛЕКСІЯ ПЕДАГОГА НУШ ЯК УМОВА ЗАБЕЗПЕЧЕННЯ ГОТОВНОСТІ ДО ДИСТАНЦІЙНОЇ РОБОТИ З ДІТЬМИ В УМОВАХ ПАНДЕМІЧНОЇ ЗАГРОЗИ

Впровадження концепції нової української школи поставило завдання серйозної підготовки педагогічного персоналу до практичної реалізації її ідей в освітню практику. Така підготовка була здійснена в певному обсязі, а практична діяльність вчителів НУШ виявила її сильні та слабкі сторони. До сильних сторін впровадження концепції НУШ вчителі відносять наближення змісту і форм роботи з молодшими школярами до вікових особливостей дітей, врахування емоційних факторів у навчальному процесі, інтелектуальне та фізичне розвантаження дитини в порівнянні з традиційним шкільним процесом. До слабких сторін, як не дивно, багато вчителів відносять ці ж самі сторони навчання молодших школярів. На їх думку, нові стандарти освіти НУШ недостатньо фокусують увагу на результаті навчання, на рівень навчальних досягнень дітей. Таким чином, отриманий досвід роботи педагогів нової української школи потребує наукової рефлексії та, за необхідності, корекції методичних підходів, форм роботи з дітьми, тощо.

Неочікувано, до труднощів діяльності педагогів за стандартами НУШ додалися труднощі переходу освітнього процесу на дистанційні форми роботи через інфекційну загрозу в країні та світі. Середня школа, старші класи та ВНЗ незважаючи на труднощі періоду адаптації, досить швидко перейшли до дистанційної освіти. Це стає можливим тому, що учіння, як самодіяльність учня є сформованою в цих вікових групах, а володіння комп'ютером, гаджетами і необхідними програмами не становить проблеми для сучасної учнівської молоді.

Відносно молодшої школи ситуація виглядає більш проблемною, оскільки центральне завдання педагога НУШ є саме допомогти дитині навчитись вчитися.

Професійна рефлексія педагога НУШ визначається нами як психологічний механізм професійної свідомості вчителя, який забезпечує свідоме розуміння, планування, виконання, самоконтроль та самокорекцію професійних завдань з врахуванням специфіки віку та індивідуальності особистості дитини, дитячого колективу, батьківської групи та педагогічної спільноти. На нашу думку, О.Ю. Воронова вірно відмітила багаторівневість і організації рефлексивних процесів у педагогічній діяльності: це, по-перше, завдання проєктувального характеру, які виникають у процесі конструювання способів і засобів педагогічного впливу (розробка ефективних навчальних форм організації навчальної діяльності(занять), вибір навчальних засобів і

т.д.). По-друге, це завдання виконавчого характеру, що виникають у процесі реалізації методичних задумів і проєктів (передача задуму, поточне коректування вихідної програми, оперативне їхнє доведення або зміна й т.д.). По-третє, це завдання аналітичного характеру, пов'язані з осмисленням і узагальненням досвіду своєї роботи [3, с. 114].

Особливої ваги професійна рефлексія набуває в умовах дистанційної роботи з дітьми. Окреслимо основні її функції:

- рефлексія власної діяльності (мотиваційний, інформаційно-пізнавальний, цілеутворюючий, операціональний, емоційно-регулятивний компоненти діяльності педагога з урахуванням специфіки дистанційної роботи);
- рефлексія розвивальних завдань та професійних дій відносно особистості кожної дитини (діагностична та прогностична діяльність вчителя стосовно особистісних рис, якостей, здібностей, вмінь конкретної дитини);
- рефлексія розвивальних завдань та професійних дій відносно дитячого колективу (знання групової динаміки та закономірностей формування дитячого колективу та свідоме рефлексивне проектування групових процесів вчителем);
- рефлексія співробітництва з батьками дитини та батьківською групою (рефлексія комунікації та інтеракції з батьками чи іншими представниками дитини, як необхідних учасників навчального процесу в умовах дистанційної освіти);
- рефлексія власного співробітництва у педагогічному колективі навчального закладу (свідома взаємодія педагога з іншими колегами трудового колективу з метою професійної підтримки, обміну досвідом, емоційного розвантаження);
- рефлексія співробітництва у педагогічній спільноті (свідома участь педагога у широкій освітній спільноті з метою долучення до широкого кола професійних ресурсів, презентація власних напрацювань з метою обміну досвідом, тощо).

Як показали проведені нами опитування педагогів НУШ, що працюють дистанційно в умовах карантинних заходів у країні, їм необхідна науково-методична підтримка та психологічний супровід у здійсненні такої роботи та розвитку рефлексивних складових професійної діяльності з урахуванням специфіки опосередкованого контакту з дітьми через інтернет-засоби.

З цією метою нами підготовлено навчально-розвивальну програму з розвитку професійної рефлексії педагога НУШ в умовах дистанційної роботи через епідемічну загрозу. Формами реалізації програми є вебінари та групові дискусії.

Література:

1. Балл Г.А Анализ психологического воздействия и его педагогическое значение / Г.А. Балл, М.С. Бургин // Вопросы психологии. – 1994. – № 4. – С. 56–66.
2. Веремчук А.М. Рефлексія у педагогічній діяльності / А.М. Веремчук // Зб. наук. праць К-ПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології імені Г.С.Костюка НАПН України / <http://uekj.nuph.edu.ua/index.php/2227-6246/article/viewFile/159720/158968>
3. Воронова О.Ю. Модель рефлексії в професійній діяльності педагога-вихователя / Воронова О.Ю. // <http://appsychology.org.ua/data/jm/v7/i36/13.pdf>
4. Пасічник Т. Плюси й мінуси нової школи в Україні – що варто знати / Тетяна Пасічник // <https://report.if.ua/socium/plyusy-i-minusy-novoyi-shkoly-v-ukrayini-shcho-varto-znaty/>

*Іванова О.В.,
кандидат психологічних наук,
науковий співробітник
відділу психології праці
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України*

РОЗВИТОК СТРАТЕГІЧНОГО МИСЛЕННЯ ОСОБИСТОСТІ В РАННІЙ ДОРОСЛОСТІ ЗАСОБАМИ КОУЧИНГУ

Період ранньої дорослості особистості припадає на початок професійної діяльності. Саме в цей період вона має змогу на практиці оцінити свої професійні здібності та обрати стратегії професійного зростання. Перші кроки в професійній діяльності відкривають актуальні проблеми розвитку себе як професіонала, що, своєю чергою, зумовлюють внутрішню мотивацію до навчання з метою підвищення свого професійного рівня. Однією із задач освіти молодих фахівців, поряд з розвитком професійних здібностей та знань, є формування в них здатності приймати зважені й вірні життєві рішення на основі самостійного та критичного аналізу інформації, що вливається в їхнє професійне та особисте життя.

Таким чином, актуальною є проблема розвитку стратегічного мислення особистості, яка розпочинає свою професійну кар'єру, адже від уміння планувати своє майбутнє, ставити цілі та приймати рішення залежить життєвий шлях особистості, її матеріальне та духовне благополуччя.

Ми розглядаємо стратегічне мислення як свідомо контрольований процес прийняття рішень, розгорнутий у часовій перспективі. Одним з сучасних методів, що стимулює розвиток стратегічного мислення, є коучинг. Коуч – це спеціаліст, який виступає в якості зовнішнього джерела подразнення для людини, завдяки чому людина стає здатною побачити більше; це партнер, який стимулює рефлексію і творче мислення людини для розкриття свого потенціалу і досягнення цілей.

Розвиток стратегічного мислення особистості в період ранньої дорослості засобами коучингу стає можливим завдяки таким принципам: 1) у коучингу будь-який процес, все, куди спрямована увага людини, – це проєкт (сім'я, бізнес, хобі, навчання, освіта...); 2) цілі бувають – декларовані та істинні; 3) коучинг працює тільки з істинними цілями та мотивацією; 4) усі наші цілі – з рівня «мати», то ж яким мені потрібно бути, щоб мати?; 5) проблеми – це виклики.

Зазначені принципи доповнюються п'ятьма принципами Мілтона Еріксона: 1) «З усіма все ОК!» або «Усі люди хороші такими, якими вони є!»; 2) «У кожної людини є всі ресурси для досягнення своїх цілей»; 3) «Кожна людина завжди робить найкращий вибір з можливих»; 4) «В основі будь-якої дії лежить позитивний намір»; 5) «Зміни не тільки можливі, але й неминучі».

Один з головних принципів коучингу: «Ви абсолютно гідні того, що Ви маєте. Мати «дорівнює» «Бути».

Для того, щоб студент отримав гідну освіту, йому потрібно інтегрувати нові знання. То ж, як викладач може йому в цьому допомогти? Якщо студент не бачить мети комунікації, то 90% комунікації він буде схильний пропускати «мимо вух». Тому потрібно формувати у студентів сприймання себе саме як студентів, як майбутніх професіоналів (це одна з основних задач викладача з точки зору коучинга). З урахуванням цього доцільно на початку навчального року приділити час, щоб допомогти студентам сформуванню бачення свого року, процесу освоєння навчальних дисциплін. Це можна робити як в цілому на весь час навчання, так на кожний рік окремо й окремо по кожному предмету. Викладач формує своє бачення також. Його потрібно прописати.

1-ий етап: *Проектування майбутнього*. Потрібно осмислити такі питання: 1) «Чого Я хочу?» (від навчання в цілому, або – в результаті засвоєння певної дисципліни...); 2) «Для Чого мені це потрібно?»; 3) «Що я хочу мати в результаті? (наприклад, знання, навички, високий бал...)»; 4) «Яким буде мій найкращий результат?»; 5) «Яким/якою мені для цього потрібно бути? (дисциплінованим/ою, уважним/ою, ходити на всі лекції, виконувати завдання і т.д.)»; 6) «Як я зрозумію, що я цього досяг? Що зміниться в моєму зовнішньому і внутрішньому житті? Що я буду відчувати?».

2-ий етап: *Пошук методів й алгоритмів дій*: 1) прописати план – конкретні кроки, які потрібно здійснити; 2) «Як можливо по-іншому?» – ключове питання цього етапу!; 3) «Що мені допомагає і що заважає?»; 4) «Що буде, якщо я досягну мети? Чого не буде, якщо я досягну мети?»; 5) «Що буде, якщо я не досягну мети?» і «Чого не буде, якщо я не досягну мети?».

3-ий етап: *Інтеграція*: 1) осмислити і прописати: «Хто Я?», «Який/Яка Я?», «Що таке сенс (смысл)?»; 2) знайти СВІЙ сенс через осмислення цінності (свій сенс навчання, вивчення конкретної дисципліни, здобуття саме цієї професії).

4-ий етап: *Завершення проекту або Майстерності*: на цьому етапі, в кінці навчального року або/і навчання загалом, студент підводить підсумки – осмислює: «ЯК я рухався до МЕТИ?», яку прописав на етапі проектування («Чого Я хочу?»). Після того студент планує новий виток свого розвитку, перехід на новий рівень (або планує наступний навчальний рік, або вступ до ЗВО, або початок професійної діяльності).

Отже, інтеграція коучингового підходу в процес навчання дозволяє особистості в ранній дорослості: дослідити контекст свого життя: («В якому середовищі я живу, в яких умовах, які люди складають моє оточення, які в мене потреби і задачі?»); зрозуміти свої обмежуючі переконання; сформувані і закріпити на досвіді бачення того, які дії, в якому напрямі, до якого результату приводять; які навички й здібності потрібні для досягнення поставленої мети; які переконання можуть в цьому допомогти, які цінності лежать в основі мотивації і волі («Що я роблю, для чого і навіщо?»); зрозуміти: «Хто я тепер і ким я можу стати?»; усвідомити свою ідентичність й, виходячи з цього, відповісти собі на запитання: «Для кого я це роблю? Як те, що я роблю, відобразиться позитивно на моїй сім'ї? Що корисного я приношу суспільству? Який мій вклад у розвиток людства в цілому? Яким він може бути? Яка моя кожна наступна ціль (ціль за ціллю)? Яка моя мета-результат?».

Інакше кажучи – «Що я маю? Що я роблю? Як я це роблю і як обираю? У що я вірю? Хто я і для чого?».

Література:

1. Аткинсон, М. (2018) Мастерство жизни. Внутренняя динамика развития, М: «Альпина Паблишер». 214 с.
2. Витмор, Дж. (2018) Коучинг. Основные принципы и практики коучинга и лидерства. М: «Альпина Паблишер». С. 320
3. Голви, Т. (2018) Работа как внутренняя игра. Раскрытие личного потенциала. М: «Манн, Иванов и Фербер». 304 с.

Радзімовська О.В.,
кандидат психологічних наук,
старший науковий співробітник
відділу психології праці
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України

ПРЕЗЕНТАЦІЯ АВТОРСЬКОГО ЛЕКЦІЙНО-ПРАКТИЧНОГО КУРСУ
«ЯКЩО УЧНІ ДОРΟΣЛІ»
(про особливості педагогічної взаємодії викладача і дорослого учня)

У МОН України за активної участі фахівців ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України було розроблено закон «Про освіту дорослих». У Міністерстві освіти і науки зазначають, що після ухвалення законопроекту в Україні буде введено в законодавчий обіг термін «провайдер освіти дорослих». Цим терміном позначено юридичних і фізичних осіб, що будуть надавати освітні послуги дорослим особам.

Освіта дорослих має свої особливості, які були представлені в наших попередніх працях. В даних тезах представляємо коротку характеристику авторських методичних рекомендацій, розроблених для викладачів (тренер, тьютор, фасилітатор, модератор, гід), які надають освітні послуги на фірмах, короткотермінових курсах, у вечірніх школах поліфункціональних Центрив освіти дорослих, гуртках за інтересами в Університетах третього віку та інших закладах та центрах освіти дорослих.

На ефективність освітнього процесу дорослих впливає багато чинників, як організаційних (місце, час, тривалість, практико-орієнтованість освітнього процесу), так і психолого-педагогічних (врахування вікових та індивідуальних особливостей дорослих учнів, використання форм та методів, що є більш доцільними при роботі із дорослими; задоволення потреб дорослих у професійному та неформальному спілкуванні тощо).

У розробленому лекційно-практичному курсі «Якщо учні дорослі» матеріал кожного параграфу представлено відповідно до певної схеми: міні-лекція, психодіагностичний інструментарій, розвивальні вправи, тест-самоперевірка (або практичне завдання), афоризми (притчі) до теми.

У першому параграфі «Дорослі учні. Які вони?» у межах інформаційного блоку розглянуто поняття «дорослість», «дорослий учень», виділено ознаки, що вирізняють дорослого учня від недорослого. У завданнях пропонується розмістити особливості прояву психічних процесів (максимум чи мінімум їх прояву) у дорослих відповідно до вказаних вікових періодів. У межах блоку психодіагностики представлено тест Е.Берна «Дитина-Дорослий-Батьки» (дозволяє виявити переважаючі рольові моделі у міжособистій взаємодії); притчі та афоризми про дорослість; питання для перевірки.

У другому параграфі «Професія андрагог. Вимоги до педагога-андрагога. Професійна ідентичність андрагога» увага акцентується на професійних та особистісних характеристиках представників цієї нової професії, що була внесена до національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій» у 2019 році (код КП 2352). Описано функції андрагога, особливі вимоги до особистості та стилю викладання навчального матеріалу викладача для дорослих. Професійна ідентичність розглядається як чинник, що сприяє формуванню психологічної готовності до творчої професійної діяльності. У психодіагностичному блоці представлено опитувальник, спрямований на визначення професійної ідентичності андрагога та її компонентів. Практичним завданням до теми є створення професіокарти андрагога. Афоризми (притчі) про професію, відданість обраній справі.

У третьому параграфі «Про особливості освіти дорослих: принципи, методи, форми навчання» представлено їх класифікацію, обґрунтовано вибір доцільних форм

та методів, наведено їх коротку характеристику. Тест-самоперевірка надає можливість виявити рівень оволодіння отриманою інформацією. Блок психодіагностики «Виявлення провідної перцептивної модальності».

У четвертому параграфі «Етапи та психологічні особливості педагогічної взаємодії андрагога з дорослими учнями» розглянуто зміст поняття «педагогічна взаємодія», моделі, типи, характеристики та етапи педагогічної взаємодії. Тест-самоперевірка надає можливість виявити рівень оволодіння отриманою інформацією. Блок психодіагностики: методика «Моделі поведінки педагога в спілкуванні з учнями на заняттях (моделі спілкування)», К. Кан-Калик, І. Юсупов). Притчі та афоризми про особливості спілкування.

У п'ятому параграфі «Педагогічна майстерність андрагога» розглядається широке коло питань: 1) педагогічні (андрагогічні) здібності, а саме, комунікативні (з основами акторського та ораторського мистецтва; організаційні (з основами тайм-менеджменту) та креативні; 2) педагогічні техніки в роботі андрагога.

Було розглянуто зміст понять «педагогічні техніки», «педагогічні (андрагогічні)», «організаційні», «креативні здібності». У міні-лекціях висвітлено питання психологічної стійкості в професійній діяльності, розкрито техніки саморегуляції емоційних станів; представлено основні техніки та помилки оратора; висвітлено основні техніки сценічної мови; оптимальні прийоми планування власної роботи (прийоми тайм-менеджменту) та діяльності групи (основні навички та якості лідера).

В завданнях представлено експрес-зарядку ефективного оратора (артикуляційні вправи для губ, язика); інструкцію до створення інтелект-карти.

Психодіагностичний блок вміщує тест «Який Ви лектор?», методика В.В.Синявського та В.А.Федоришина «КОС», спрямовану на визначення рівня розвитку комунікативних та організаторських здібностей, тест Дж. Брунера на тип мислення (шкала креативність). У цьому параграфі також розміщено притчі та афоризми відповідно до тематики параграфу.

Даний лекційно-практичний курс може бути використаний в роботі з викладачами курсів підвищення кваліфікації, керівниками гуртків центрів для дорослих, студентами, які отримують спеціалізацію андрагог та іншими зацікавленими особами.

Татаурова-Осика Г.П.,

кандидат психологічних наук, старший науковий

співробітник відділу психології праці

ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України

ГЕНДЕРНА ПРОБЛЕМА ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНИХ КАДРІВ

Дослідження гендерної проблеми дало змогу визначити основні передумови та фактори, які впливають на визначення шляхів та напрямів гендерної профорієнтації в системі психологічного супроводу навчання різних категорій дорослого населення. Цілеспрямоване здійснення гендерного виховання особистості сприяє подоланню гендерних стереотипів у навчально-виховному процесі, у професійній діяльності, а також стимулює утвердження цінностей української національної ідеї, державності, демократії, добробуту, працелюбності і відповідальності, а також ідей рівноправності статей, що слугуватимуть запорукою демократичних змін в суспільстві при умові повноцінного, індивідуального розвитку дитини. Але саме поняття гендерної профорієнтації, її складових та знань про гендерний розвиток підрастаючого

покоління, ще не знайшло свого чіткого відображення в системах кваліфікаційних рівнів та компетенцій фахівця. Саме тому в контексті європейського спрямування розвитку українського суспільства особливої значущості набуває в Україні впровадження в профорієнтаційну роботу принципів гендерної рівності. Перемогою європейської співдружності над гендерними стереотипами може стати такий факт, що 22 грудня 2017р. наказом Кабінетів міністрів скасовано наказ №256 від 1993р. що визначав перелік з 450 заборонених для жінок професій. Цей Перелік суперечить національному законодавству, вимогам законодавства ЄС, міжнародним зобов'язанням України з питань гендерної політики, а також не узгоджується із сучасним Класифікатором професій.

Завдяки здійсненому експериментальному встановлена наступна послідовність прояву гендерних стереотипів у професійній діяльності. Так у респондентів віком 30-45 років I місце посідає стереотип – «чоловік повинен повністю матеріально забезпечувати власну сім'ю» – 83 %. На II місце виходить «необхідність прояву у професійній діяльності чітких маскулінних або фемінних якостей особистості, незважаючи на біологічну стать самого працівника (вимоги професії)» – 66 %. На III місці – «професійна придатність» – 50 %. На IV місці – «вимоги до індивідуально-типологічних рис характеру, що визначають ідеального чоловіка та ідеальну жінку» – 34 %. Проте у респондентів віком 20-25 років I місце займає стереотип – необхідні риси характеру особистості, що визначають ідеального чоловіка та ідеальну жінку – 67 %. II місце – чоловік повинен повністю матеріально забезпечувати власну сім'ю – 59 %. III місце – за професійною придатністю жінки здібніші у гуманітарних, а чоловіки у точних науках – 48 %. IV місце – у деяких професіях необхідно проявляти чіткі якості особистості притаманні маскулінному типу або фемінному типу гендерної ідентичності (наприклад: професії військової або педагогічної галузі) – 40 %.

Порівняльний аналіз якісних показників визначив рівень чутливості до гендерних стереотипів у професійній діяльності за типом гендерної ідентичності (маскулінної, фемінної, андрогінної). Таким чином, у представників жіночої статі з яскраво виявленим андрогінним типом за гендерною ідентичністю – 42% та маскулінним типом за гендерною ідентичністю – 15% відзначається низький рівень чутливості до гендерних стереотипів, а у представників жіночої статі з яскраво вираженим фемінним типом за гендерною ідентичністю – 43% відзначається високий та вище середнього рівень чутливості до гендерних стереотипів у професійній діяльності. Також у представників чоловічої статі з яскраво виявленим андрогінним типом за гендерною ідентичністю – 37% відзначається низький рівень чутливості до гендерних стереотипів у професійній діяльності, натомість у чоловіків маскулінного типу за гендерною ідентичністю – 50% та фемінного типу за гендерною ідентичністю – 33% відзначається високий та вище середнього рівень чутливості до гендерних стереотипів у професійній діяльності. Виокремлені психологічних особливостей гендерних стереотипів, що здійснюють негативний вплив на професійний вибір та професійну діяльність особистості. У 42% досліджуваних представників жіночої статі яскраво проявився андрогінний тип ідентичності, маскулінний – у 15%, фемінний тип – у 43%. При цьому гендерні стереотипи щодо професійної діяльності мають жінки фемінного типу та чоловіки з маскулінною (50%) і фемінною (33%) ідентичністю. Натомість представники андрогінної ідентичності (37%) не мають виражених гендерних стереотипів.

Отже, здійснюючи психологічний супровід навчання різних категорій дорослого населення, необхідно звертати увагу на психологічні особливості прояву гендерних стереотипів у професійній діяльності, як на можливий фактор впливу гендерних стереотипів на професійну діяльність та професійний розвиток особистості. Фактор впливу пояснюється тим, що при високому рівні чутливості гендерні стереотипи

спричиняють психологічний тиск на професійний розвиток особистості чоловіка та жінки, спонукаючи їх наслідувати певні статево типізовані норми поведінки, що може породжувати внутрішній конфлікт, зниження рівня професійної компетентності та спричинити емоційно нестабільний клімат у колективі.

Література:

1. Кар'єрне консультування: практичний посібник / Заєць І.В., Ігнатович О.М., Татаурова-Осика Г.П., Щевенко О.М.; [за ред. О.М.Ігнатович]. – Київ. – 2019.–292с.URL: <https://lib.iitta.gov.ua/718438/1/Кар%27єрне%20консультування%20посібник%20281%29юpdf>
2. Tataurova-Osyka G. (2020) Psychological features of gender identity in preschool and young children = Психологічні особливості прояву гендерної ідентичності у дітей дошкільного та молодшого шкільного віку // Österreichisches Multiscience Journal; Universitätsstraße 22, 6020 Innsbruck, Austria – VOL 1, No27 (2020), S.43. http://aus-journal.com/wp-content/uploads/2020/05/Oster_27.pdf
3. Татаурова-Осика Г.П. Психологічні особливості гендерної профорієнтації // Norwegian Journal of development of the International Science Iduns gate 4A, 0178, Oslo, part 3, - №18, 2019, Pp. 45-51. Norwayemail: publish@njd-iscience.com site: <http://www.njd-iscience.com>

Заєць І.В.,
молодший науковий співробітник
відділу психології праці
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України

ПРОФЕСІЙНА КОНСУЛЬТАЦІЯ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ДІЯЛЬНОСТІ КАР'ЄРНИХ РАДНИКІВ НУШ

Криза на сучасному ринку праці України, що зумовлена внутрішніми та зовнішніми соціально-економічними та політичними факторами, сприяє збільшенню кількості безробітного населення молодого віку, відтоку кадрів за кордон та поширенню такого явища, як тіньова зайнятість населення. Для сучасного ринку праці характерні особливості, що пов'язані зі скороченням робочих місць, оптимізацією робочої сили, низьким розміром заробітної плати, невідповідністю професійних та загальних компетентностей працівників потребам роботодавців тощо. Однією з тенденцій сучасного ринку праці стало те, що наявність диплома не гарантує вдалого працевлаштування чи великої заробітної плати. Нині роботодавці висувають до «пошукачів» вимоги, пов'язані з наявністю досвіду, здатністю швидко навчатися, обробляти інформацію, володіти компетентностями на високому професійному рівні тощо.

Стрімкий темп розвитку сучасного суспільства диктує нові правила та стратегічні напрями розвитку. Так, ще 20–30 років тому люди мали можливість опанувати одну професію та працювати за нею все життя, при цьому здійснювати кар'єрне зростання за фахом. У світі сучасного інформаційного простору та технологічного прогресу щодня з'являється нова спеціальність. Натомість зникають спеціальності, що втратили свою актуальність. Сучасний працівник має бути готовий до того, що йому доведеться навчатися все життя. Йдеться не лише про підвищення кваліфікації за фахом та постійне оволодіння новими знаннями та навичками, а й про опанування нової професії.

На початку 2019 року Міністерство освіти і науки України анонсувало появу посади кар'єрного радника при закладах середньої освіти в рамках реалізації програми Нової української школи (НУШ). Посаду кар'єрного радника було заплановано ввести з 2021 р. Кар'єрний радник має працювати з учнями шостого–дев'ятого класів. Його мета

полягає в тому, щоб донести до відома старшокласників інформацію про наявні професії, допомогти їм зорієнтуватися на ринку праці, визначити для себе найбільш затребувані з них. Потім з огляду на здібності, схильності та уподобання школяра, його фізичний та психологічний стан, допомогти вибрати майбутню професію. До функцій кар'єрного радника також входять: ознайомлення старшокласника з вищими та професійно орієнтованими закладами освіти, організація зустрічі молоді з роботодавцями, влаштування екскурсії на виробництво тощо.

Одним з основних видів діяльності кар'єрних радників НУШ буде професійна консультація. Професійна консультація (англ. vocational counseling) – система спеціалізованих заходів з вивчення й оцінки індивідуально-психологічних особливостей, інтересів, здібностей особистості з метою надання їй кваліфікованої поради щодо вибору чи зміни професії, працевлаштування. Головна мета профконсультації – допомогти людині усвідомити особистісні властивості та індивідуальні особливості, інтереси, нахили, мотиви вибору професії, зрозуміти потреби і можливості ринку праці, а також дати обґрунтовану пораду щодо професійного вибору та вибору шляхів навчання і сфери діяльності, визначити шляхи досягнення оптимальної відповідності між особистістю та професією.

Основні завдання професійної консультації: визначення психологічного запиту клієнта; психологічний аналіз особистості клієнта (всебічне вивчення його бажань, можливостей, індивідуально-психологічних особливостей, індивідуального плану розвитку професійної кар'єри з використанням спеціальних методів; обробка, систематизація, аналіз й узагальнення отриманої інформації з метою виявлення відповідності професійної спрямованості та індивідуальних якостей клієнта; формулювання висновків на підставі співставлення психологічних структур особистості та професії; визначення шляхів подальшого розвитку особистості, цілеспрямованого вдосконалення її психологічної структури у професійній діяльності (вибір чи зміна професії, навчання або перекваліфікація, компенсація або розвиток тих якостей, які є професійно важливими для певного фаху, корекція небажаних для професії якостей тощо) і надання обґрунтованих рекомендацій.

Етапи професійної консультації: попередня бесіда, психологічна діагностика здібностей і схильностей, корекція уявлень клієнта про себе і світ професій, вироблення плану професійного шляху і визначення професійного вибору, корекція професійних планів.

Результатом профконсультації є конкретні усвідомлені самостійні рішення людини щодо її професійного самовизначення (здійснюється вибір професії; будується або вдосконалюється професійний план, вносяться особистістю конструктивні зміни у її професійну діяльність).

Стосовно учнів закладів загальної середньої освіти визначають три критичних напрямки консультування з питань кар'єрного розвитку: стимулювання кар'єрного розвитку, забезпечення підтримки та допомога в самовизначенні після випуску. Більш конкретно, консультанти допомагають учням набутти впевненості в своїх силах, прояснити власні установки, забезпечують їх інформацією, емоційною підтримкою, знанням дійсності, стратегіями планування і трудовим досвідом, в залежності від потреб учнів і рівня їх розвитку. Використання методів надання фундаментальної інформації про професійне навчання та розвиток, позитивної уяви стосовно майбутньої професійної кар'єри, складання дерева професій сім'ї допомагає учням усвідомити кар'єрні орієнтації.

Література:

1. Кар'єрне консультування: практичний посібник / Заєць І.В., Ігнатович О.М., Татаурова-Осика Г.П., Шевенко А.М; [за ред. О. М. Ігнатович]. – Київ – 2019. – С. 57-62.

2. «Упровадження інституту кар'єрного радника в систему освіти як засіб залучення молоді до ринку праці України»: стаття / Подгайко М.К. Журнал «Габітус», випуск 14, 2020 р. С.65-68.

Шевенко А.М.,
молодший науковий співробітник
відділу психології праці
ІПОД імені Івана Зязюна НАПН України;
Білоус О. І.,
вчитель вищої категорії, вчитель-методист
спеціалізованої школи І-ІІІ ст. №41
імені З.К.Слюсаренка з поглибленим вивченням
англійської мови Шевченківського району м.Києва

ВИЯВЛЕННЯ ТА АКТИВІЗАЦІЯ ОСОБИСТІСНО-ПРОФЕСІЙНИХ РЕСУРСІВ ШЛЯХОМ СТВОРЕННЯ ПОРТФОЛІО ПЕДАГОГІЧНОГО ПРАЦІВНИКА

Професійне зростання вчителя потребує активної внутрішньої мотивації щодо отримання нових компетенцій, а саме використання сучасних технологій у практиці педагогічної діяльності, оволодіння новими формами та методами роботи з учнівською молоддю, вибором спектру стилів спілкування тощо.

Кредо сучасної педагогіки – це навчання для життя, навчання не лише учнів, а й самонавчання, освіта впродовж життя. Основні положення неперервного навчання вчителя обумовлюють суб'єктність навчання дорослої людини, значення її досвіду та реалізацію внутрішніх ресурсів у : у навчанні дорослому належить провідна роль; дорослий навчається із конкретною метою, прагне до самоуправління та самореалізації; дорослий використовує свій професійний та життєвий досвід, знання, уміння, навички, що мають бути використані у процесі навчання; дорослий шукає практичного застосування набутих знань та навичкам.

Виявлення особистісно-професійного ресурсу вчителя має велике значення у розвитку його професійної кар'єри. Особистісно-професійний розвиток вчителя проходить ряд запланованих етапів – атестацій. Важливо сприяти цілеспрямованому процесу вдосконалення та саморозвитку вчителя. Лише усвідомлене навчання забезпечує результативність педагогічної діяльності, привносить якісні зміни у роботу вчителя. Отже, рушійною силою для самовдосконалення вчителя є виявлення та розвиток особистісно-професійного ресурсу, це сприяє особистісно-професійній самореалізації вчителя впродовж його професійного життя.

Портфоліо бере свій початок у XV-XVI ст. в країнах Західної Європи. Першими стали використовуватися його архітектори того часу, які представляли своїм замовникам вже реалізовані проекти, а також начерки нових робіт. Дещо пізніше під терміном «портфоліо» стали називати папку з малюнками художника або альбом з фотографіями. Фотографи, художники активно використовують портфоліо для демонстрації своїх можливостей потенційним клієнтам. Портфоліо застосовувалося і в фінансовій сфері, висвітлюючи стан цінних паперів тієї чи іншої компанії. Пізніше компанії взяли на озброєння досвід фотографів і стали демонструвати свої досягнення в різних областях (дизайн, модельний бізнес) .

У 1980 році в Сполучених Штатах Америки вперше виникла ідея застосування портфоліо в сфері освіти, звідки вона моментально поширилася по всьому світу. Найбільше поширення ця ідея набула в Канаді, Японії та ряді європейських країн. Уже в кінці 80-х років минулого століття з'явилася безліч книг, присвячених використанню портфоліо в сфері освіти.

Портфоліо (від англ. portfolio – портфель, папка для важливих справ та документів) – це: 1) архів виконаних робіт, що підготований для показу; 2) зібрання документів та зразків робіт, що містять інформацію про особистісні досягнення педагога, які сприяють збільшенню репутаційного капіталу автора.

Портфоліо – збірка виконаних робіт та напрацювань вчителя. Портфоліо може бути як на папері, так і в електронному вигляді. Електронне портфоліо, в свою чергу, може зберігатись локально – бути доступним лише визначеному колу людей та глобально – бути доступним широкому колу користувачів Інтернету (веб-портфоліо).

Портфоліо – це спосіб фіксування, накопичення, оцінки та самооцінки особистих досягнень педагогічного працівника за певний проміжок часу. Портфоліо, це нова форма контролю, оцінки та самооцінки досягнень особистості вчителя, його характеристика, доказ прогресу та результативності діяльності.

Мета портфоліо: накопичення досягнень, відслідковування професійного зростання, представлення діяльності та професійного розвитку за окремий проміжок часу.

Завдання: проаналізувати і узагальнити свою роботу; відобразити динаміку свого професійного росту; представити досвід своєї роботи найбільш повно й ефективно.

Функції портфоліо: діагностична – фіксує зміни за певний проміжок часу; змістовна – розкриває спектр виконуваних робіт; розвиваюча – забезпечує безперервний процес освіти і самоосвіти; мотиваційна – відзначає результати діяльності; рейтингова – дозволяє виявити кількісні і якісні індивідуальні досягнення. *Практичне значення портфоліо:* атестація в майбутньому; систематизація діяльності власника портфоліо; фактор, який стимулює професійний розвиток.

Алгоритм створення портфоліо педагогічного працівника

Розділ 1. Візитівка (Фотографія; Прізвище, ім'я, по батькові педагогічного працівника; Предмет, що викладається; Назва навчального закладу; Освіта; Стаж роботи; Категорія; Педагогічне кредо; Особисті якості педагогічного працівника).

Розділ 2. Відповідність освіти (Освіта (фото дипломів про вищу освіту), заклад, рік закінчення, спеціальність; Курси підвищення кваліфікації (фото свідоцтва, сертифікати, дипломи).

Розділ 3. Дидактичні розробки (Авторські програми; Розробки уроків; Педагогічні технології; Конспекти відкритих уроків).

Розділ 4. Науково-методична робота (Робота в методичних об'єднаннях, радах, комісіях, співпраця з іншими установами; Наукова тема, актуальність, мета, завдання, принципи, короткий зміст, шляхи реалізації, висновки, рекомендації).

Розділ 5. Позаурочна діяльність (Підготовка учнів до конкурсів, олімпіад тощо; Організація тематичних екскурсій).

Розділ 6. Участь у конкурсах педагога, винагороди, досягнення (Назва конкурсу, де і коли проводився; Нагороди, відзнаки).

Розділ 7. Подальший розвиток (План подальшого професійного розвитку та особистісного зростання).

Ідея створення портфоліо пов'язана з сучасним розумінням суті навчального процесу, з новими цілями освіти. Важливим рушійним фактором розвитку вчителя є не підбір та систематизація файлів портфоліо, а готовність ставити собі нові цілі та узагальнювати набутий досвід, використовуючи його як ресурс. Портфоліо допомагає підкреслити здобутки, сфокусуватися на досягненнях та збагатившись позитивом всього зробленого вчителем, планувати подальше професійне зростання.

Література:

1. Божко Ю. Електронні портфоліо: сучасний стан справ та перспективи розвитку / Божко Ю., Бублик В., Глибовець М., Корень О. // Наукові праці. – 2010. – Вип. 130. – Т. 143. – С. 104-110.
2. Психологія особистості: Словник-довідник / За редакцією П. П. Горностая, Т. М. Титаренко. – К. : Рута, 2001. – 320 с.
3. Учитель І.Б. Формування професійних компетенцій майбутнього педагога професійного навчання за допомогою е-портфоліо [Електронний ресурс] / І.Б. Учитель // Теорія і методика професійної освіти. – Режим доступу: http://tempe.gb7.ru/mag_2_2011.htm
4. Фатеева И. А., Канатникова Т. Н. Метод «портфолио» как приоритетная инновационная технология в образовании: преимущество между средней школой и вузом // Молодой ученый. – 2012. – № 12. – С. 526-528.
5. Шевенко А. М. Соціально-психологічний супровід професійного самовизначення учнів / Практичний психолог: Школа. – К. – № 11. – 2013. – С. 30-37.



