

Національна академія педагогічних наук України

Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих

**О. В. Аніщенко, О. В. Баніт, О. В. Василенко, О. С. Волярська,
Н. І. Дорошенко, С. В. Зінченко, Л. Є. Сігаєва**

**ОСОБИСТІСНИЙ І ПРОФЕСІЙНИЙ
РОЗВИТОК ДОРΟΣЛИХ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

МОНОГРАФІЯ

Київ – 2016

ББК 74.5
УДК 374.7

Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України (протокол № 11 від 07.11.2016 р.).

Рецензенти:

Лактіонова Г.М. – доктор педагогічних наук, професор

Прийма С.М. – доктор педагогічних наук, доцент

Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика: [монографія] / авт. кол.: Аніщенко О.В., Баніт О.В., Василенко О.В., Волярська О.С., Дорошенко Н.І., Зінченко С.В., Сігаєва Л. Є.; за ред. Аніщенко О.В. – К.: ПООД НАПН України, 2016. – 354 с.

У монографії висвітлено теоретичні та практичні аспекти особистісного і професійного розвитку дорослих, що навчаються, у неперервній освіті, а саме: потенціал неперервної освіти для особистісного і професійного розвитку дорослих, особливості навчання дорослих в системі неформальної освіти на основі досвіду англomовних країн, психологічні засади особистісного розвитку дорослих, психолого-педагогічні засади професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки. Значну увагу приділено характеристиці дидактичних засад особистісного і професійного розвитку незайнятого населення у процесі перепідготовки, а також професійного розвитку дорослих у післядипломній педагогічній освіті.

Монографія призначена для викладачів і студентів вищих навчальних закладів, закладів професійної освіти, слухачів закладів післядипломної освіти, науковців, аспірантів і докторантів, які досліджують проблеми освіти дорослих.

ББК 74.5
УДК 374.7

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2016
© Колектив авторів

ЗМІСТ

ПЕРЕДМОВА	4
Аніщенко О.В. НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА: ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ ОСОБИСТІСНОГО І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ.....	6
Василенко О.В. РОЗВИТОК ДОРΟΣЛИХ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ (ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД).....	68
Зінченко С.В. ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ.....	130
Баніт О.В. ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПІДГОТОВКИ	198
Дорошенко Н.І. ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ДОРΟΣЛОГО НЕЗАЙНЯТОГО НАСЕЛЕННЯ.....	241
Волярська О.С. ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ	278
Сігасва Л.Є. ПРОФЕСІОНАЛІЗМ КАДРІВ У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ.....	330

ПЕРЕДМОВА

Соціально-економічний, культурний, технологічний прогрес, що відбувається нині в усьому світі і Україні зокрема, зумовлює якісні зміни у системі освіти дорослих: перехід від концепції освіти на все життя до концепції освіти впродовж життя. Внаслідок постійного і швидкого оновлення знань будь-яка освітня система повинна формувати і задовольняти потребу в неперервному оволодінні знаннями та навичками як а особистісній, так і професійній сферах.

Неперервність освіти є найважливішим соціально-педагогічним принципом неперервного становлення і розвитку особистості. Цей принцип повинен на всіх етапах освіти дорослої особистості забезпечити адекватність і відповідність людини вимогам часу, підготовку всієї спільноти і кожної людини окремо до життя у швидко змінюваних умовах.

Створення у нашій державі відповідних умов для широкого залучення до неперервної освіти, освіти впродовж життя дорослого населення є ефективним засобом забезпечення конкурентоспроможності на ринку праці. Це об'єктивно посилює роль освіти дорослих у розвитку сучасного суспільства на основі андрагогічно орієнтованих підходів до навчання дорослого населення. Освіта дорослих має будуватися на основі загальнолюдських цінностей, визнанні духовності людини як цінності життя, її права на свободу, гідність, розвиток здібностей, гармонізацію стосунків з суспільством, природою тощо.

Особистісний і професійний розвиток дорослої людини триває все її свідоме життя, завдяки чому відбувається пошук своєї ідентичності на основі професії та способу життя, розширюються можливості дорослої людини як суб'єкта діяльності, пізнання та спілкування. Розвиток особистості дорослої людини дозволяє їй вирішувати безліч складних соціальних завдань, долати професійні та особистісні випробування шляхом зростання самостійності, свободи та відповідальності, творчого ставлення до дійсності, посилення

соціально-духовної інтегрованості людини, соціальної відповідальності, збагачення форм її життєдіяльності.

У цьому контексті дослідження теоретичних проблем освіти дорослих, форм і методів організації їх навчання, спрямованих на особистісний і професійний розвиток, сприятиме поглибленню розуміння особливостей навчання дорослих, візуалізації їхніх освітніх потреб, індивідуальних цілей, а також успішній самореалізації. Урахування специфічних особливостей навчання дорослої людини – її віку, освітніх і життєвих потреб, здібностей і можливостей, досвіду тощо, використання сучасних андрагогічно орієнтованих технологій навчання сприятиме удосконаленню освітнього процесу у закладах формальної і неформальної освіти, а також успішному професійному й особистісному зростанню дорослих.

У монографії висвітлено актуальні проблеми освіти дорослих, а саме – теоретичні й практичні питання особистісного і професійного розвитку дорослих у неперервній освіті.

НЕПЕРЕРВНА ОСВІТА: ПОТЕНЦІАЛ ДЛЯ ОСОБИСТІСНОГО

І ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ

Неперервна освіта як відповідь на виклики XXI століття. Система неперервної освіти є показником рівня розвитку культурного, морального, наукового, технічного потенціалу країни. На початку XXI століття неперервна освіта набуває важливого значення у контексті забезпечення сталого й збалансованого розвитку суспільства. Неperервна освіта є нагальною потребою сучасності, а привернення уваги до проблеми освіти впродовж життя, чітка національна позиція в цій сфері сприятимуть перетворенню України на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства.

На початку XXI ст. неперервна освіта є умовою особистісного й професійного самовдосконалення людини. Актуальність проблеми неперервної освіти обумовлена й динамічністю розвитку сучасної цивілізації, й тенденціями соціальної дисгармонії. Поступове старіння населення, його зубожіння, безробіття є нагальними проблемами, які потребують розв'язання. У цьому контексті освіта стає одним із вирішальних чинників соціального благополуччя, а гнучка система неперервної освіти, особливо підсистема освіти дорослих, здатна регулювати ці процеси. Важливо також усвідомити, що демократичний розвиток та економічне зростання України «залежить від активних, критично мислячих і добре поінформованих громадян і громадянок» [56, с. 10].

У Меморандумі неперервної освіти Євросоюзу [69] зокрема йдеться про те, що чинні освітні системи мають адаптуватися до нових реалій XXI століття, і неперервна освіта має стати головною політичною програмою громадянського суспільства, соціальної єдності та зайнятості громадян.

В епоху інформаційного суспільства неперервна освіта покликана сприяти науковому, соціальному й економічному розвитку держави, визначними рисами якої будуть діалог і культура, засновані на справедливості. Пошук шляхів виходу із фінансово-економічної кризи актуалізує нагальність підвищення соціальної мобільності людини через розвиток неперервної освіти. Саме система неперервної освіти і широке залучення до неї зокрема дорослого населення може запобігти безробіттю, забезпечити конкурентоспроможність на ринку праці. Це зумовлює посилення ролі неперервної освіти у розвитку сучасного суспільства. Водночас актуалізувалася необхідність формування людини «інноваційного мислення, інноваційного типу культури, здатної до інноваційного типу діяльності», яка є конкурентоспроможною й мобільною [24]. Також не викликає сумнівів доцільність зміни концепції «Освіта на все життя» на концепцію «Освіта впродовж життя», що передбачає адаптацію освітнього процесу до потреб особистості, створення умов для її саморозвитку й самореалізації [31].

Освіта впродовж життя спрямована на забезпечення людей будь-якого віку рівним, відкритим доступом до якісного навчання, сприяє зростанню інвестицій в людей і знання, набуттю основних навичок, включаючи цифрову грамотність, передбачає поширення інноваційних, більш гнучких, форм і методів навчання. Рада Європи визнала навчання впродовж життя однією з основних складових європейської соціальної моделі. Таке навчання є визначальним фактором щодо зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання і конкурентоспроможності населення й держави, що свідчить про відсутність обмеження винятково сферою освіти [26].

Як відомо, мета освіти впродовж життя – сприяння забезпеченню людей будь-якого віку рівним, відкритим доступом до якісного навчання. Освіта впродовж життя визнана Радою Європи однією з основних складових європейської соціальної моделі, оскільки вона покликана підвищувати рівень загальних знань і розширювати можливості участі громадян у культурній, соціальній і політичній сферах діяльності країни. На неї покладено виконання важливої місії – здійснити внесок у подальшу демократизацію суспільства,

сприяти посиленню позиції людини у професійній діяльності.

Для тлумачення освіти впродовж життя використовується низка термінів. У сучасних джерелах наведено такі поняття й терміносполуки [26]: «навчання впродовж життя» (lifelong learning); «продовжена / подовжена освіта» (continuing education); «подальша освіта» (further education); «відновлювана освіта» (recurrent education) як освіта впродовж усього життя шляхом чергування навчання з іншими видами діяльності, головним чином з роботою; «перманентна освіта» (permanent education); «освіта впродовж життя» (lifelong education). Іноді освіта впродовж життя ототожнюється з «освітою дорослих» (adult education). У кожному з наведених термінів і понять зроблено акцент на певній стороні явища, але загальною є ідея «довічної незавершеності» освіти для людини.

Поняття «неперервна освіта» є зокрема категорією філософсько-педагогічною. Відповідно до цього, неперервна освіта розглядається як [39]: а) процес, що охоплює все життя людини; б) аспект освітньої практики, що представляє її як цілеспрямоване засвоєння людиною соціокультурного досвіду, який не призупиняється з використанням усіх ланок наявної освітньої системи; в) принцип організації освітньої політики. Водночас у сучасних джерелах для трактування неперервної освіти використовуються різні поняття і терміносполуки. Найбільш поширеними з них є такі: неперервна освіта як освіта впродовж життя (lifelong learning (LLL)), неперервна освіта як освіта дорослих, неперервна освіта як неперервна професійна освіта. Ці поняття, незважаючи на їх зовнішню схожість, передбачають різні завдання щодо управління системою освіти в цілому, так і неперервною освітою, а також її моніторингу. Залежно від трактування неперервної освіти, вона матиме певну специфіку в регіональному контексті. Слід додати, що й в усталеному розумінні неперервної освіти доцільно враховувати регіональні особливості її функціонування та розвитку [10]. Тлумачення неперервної освіти як освіти впродовж усього життя (LLL) розширює межі цього поняття, оскільки у такому контексті йдеться про навчання як дітей, так молоді й дорослих.

Як свідчить аналіз літературних джерел [40], проблему освіти впродовж

життя можна умовно розглядати у двох аспектах. Перший пов'язаний із побудовою системи неперервної освіти як частини соціальної практики (соціально-освітній аспект неперервної освіти), другий – із процесом засвоєння людиною нового досвіду (вітагенного, соціального, професійного). Саме тому наприкінці 90-х років ХХ століття в освіті дорослих було візуалізовано актуальність упровадження принципів неперервності навчання, навчання впродовж життя задля розвитку суспільства знань, що є спробою закріпити у суспільній свідомості розуміння взаємної відповідальності суспільства, держави та особистості за розвиток освітніх процесів. Слід додати, що суспільство знань (знаннєве суспільство (knowledge society) уособлює таке суспільство, в якому «переважна частина населення поділяє думку про те, що неперервне, протягом всього життя, пізнання світу і вдосконалення (самовдосконалення й удосконалення за допомогою зовнішніх систем) є головною метою життя людини» [6].

У змісті неперервної освіти прийнято виокремлювати три основні складові, пов'язані з навчанням дорослого населення: навчання грамотності в широкому сенсі (йдеться у т. ч. і про комп'ютерну, функціональну, соціальну грамотність та ін.); професійне навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації (job qualification); загальнокультурну додаткову освіту, не пов'язану із трудовою діяльністю (life qualification) [40].

Завдяки змістовій наповненості й необмеженості в часі освіта впродовж життя забезпечує реалізацію таких функцій [37; 62, с. 57]:

- соціокультурної, розвивальної (задоволення і розвиток духовних запитів особистості, створення умов для її особистісного і професійного зростання, сприяння розвитку типологічних якостей і властивостей особистості);

- соціалізуючої (забезпечує входження до соціальної групи (середовища), адаптацію в її / його структурі щодо соціальних ролей як особистосне досягнення у діяльності та взаємовідносинах ;

- компенсаторної, навчальної, у т. ч. і загальноосвітньої (усунення недоліків у базовій освіті, її доповнення новою інформацією, що постійно

оновлюється; формування базових умінь для професійної діяльності);

- адаптивної (гнучка професійна підготовка, перепідготовка й підвищення кваліфікації з метою оновлення професійного досвіду, здобуття іншого фаху в умовах постійних змін на виробництві, розвитку теле- та радіокомунікацій, комп'ютерного доступу до інформаційних банків даних тощо);

- економічної (задоволення потреб держави, регіонів, різних галузей промисловості, сільського господарства і сфери послуг у конкурентоспроможних фахівцях, підготовлених до впровадження новітніх технологій, техніки та ін.);

- інформаційної (надання відомостей щодо векторів освітніх траєкторій та опанування можливих видів діяльності у неперервній освіті);

- корекційної, релаксаційної (сприяння у знятті психологічних утруднень і бар'єрів, які виникають у процесі суб'єктної взаємодії);

- ресоціалізації (для окремих вразливих категорій населення; наприклад, свідоме відновлення засудженого в соціальному статусі повноправного члена суспільства, повернення його до самостійного загальноприйнятого соціально-нормативного життя в суспільстві).

Загалом ресоціалізація розглядається як вторинна соціалізація, що відбувається впродовж усього життя індивіда у зв'язку зі зміною його установок, цілей, норм і цінностей життя, а також як процес пристосування девіантного індивіда до соціального середовища без гострих конфліктів [15, с. 143].

У третьому тисячолітті самореалізація особистості упродовж життя стає нагальною потребою людини, що зумовлено: мотиваційною спрямованістю, пов'язаною з уподобаннями, інтересами особистості та її можливостями; інтелектуальною спрямованістю, яка визначається сформованістю розумових здібностей, інтелектуальною діяльністю; комунікативною спрямованістю, що визначається умінням взаємодіяти з людьми; типологічною спрямованістю, пов'язаною з властивостями темпераменту і характеру; валеологічною спрямованістю, пов'язаною зі станом здоров'я особистості [62, с. 58]. Важливим є те, що освіта впродовж життя також сприяє об'єднанню освітніх ресурсів громади і суспільства, формуванню соціального партнерства як складової

громадянського суспільства [45].

Як свідчить аналіз джерел на електронних і паперових носіях, провідними тенденціями розвитку неперервної освіти є:

- спрямованість освіти на задоволення потреб та інтересів особистості, просування від функціонально-професійних моделей навчання до особистісного розвитку;

- поєднання освітніх і виховних впливів, спрямованість змісту навчання і виховання на розвиток гармонійно розвиненої, щасливої особистості, сприяння успішній особистісній і професійній самореалізації людини;

- інформатизація усіх ланок освіти, що передбачає створення умов для забезпечення комп'ютерної та інформаційної грамотності усіх верств населення, розвитку мотивації щодо впровадження і використання інформаційно-комунікаційних технологій для формування широкого попиту на них в усіх сферах життя суспільства;

- зростання попиту і пропозицій у галузі неформальної освіти, розширення мережі центрів освіти для різних категорій дітей, молоді та дорослих;

- зростання ролі недержавних громадських організацій, міжсекторної і міжвідомчої взаємодії;

- розвиток регіонів, міст і суспільств, що навчаються.

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на принципах неперервної освіти як системі базових ідей, які необхідно реалізувати у закладах формальної і неформальної освіти, що супроводжують людину в різні періоди її життя. Серед основних принципів виокремимо такі:

- відкритість і доступність освіти (йдеться не лише про можливість реалізації індивідуальних освітніх траєкторій, а ще й про розвиток соціального партнерства закладів освіти із різними організаціями, громадами, органами державної влади, іншими закладами освіти та ін.; можливість доступу до освіти різних верств населення незалежно від соціальної, національної, гендерної приналежності, фізичного стану та ін.);

- гуманістична зорієнтованість і демократизм (збереження та

зміцнення достоїнства, здібностей і благополуччя людини в її відносинах з оточуючими людьми і природою [44, с. 36], орієнтація освітньої системи на людину, її неповторність, індивідуальність, урахування освітніх потреб; поєднання й дотримання принципів рівних можливостей, співробітництва, різноманітності, відкритості, самоорганізації та ін.);

- всеохопність (задіяність усього населення в різних освітніх програмах, інституціях різних рівнів);

- інтеграція (взаємодоповнюваність формальних і неформальних освітніх практик);

- гнучкість освітньої системи щодо вибору стилю, типу набуття людиною знань, умінь і навичок (наприклад, наявність заочної, вечірньої, дистанційної форм навчання, можливість вибору закладу неформальної освіти; гнучкість навчальних планів і програм, альтернативність способів організації навчального матеріалу та ін.);

- релевантність, сумісність освіти і науки / зв'язок науки і практики (розвиток інтеграційних форм взаємодії освітніх інституцій, наукових установ шляхом об'єднання в єдине ціле раніше різнорідних частин та елементів; єдність освітньої, наукової діяльності на основі інформаційних обмінів задля оптимізації розвитку системи освіти впродовж життя);

- універсальність (достатня універсальність знань, умінь і навичок, набутих у закладах формальної і неформальної освіти як складових системи неперервної освіти, що сприяє більш ефективній особистісній і професійній самореалізації, дозволяє ефективно працювати у суміжних галузях професійної діяльності);

- системність і багаторівневість (оптимальність поєднання всіх видів, форм і рівнів загальної, професійної, післядипломної освіти, а також самоосвіти, що здійснюються у формальному, неформальному та інформальному форматах).

Неперервна освіта забезпечує кожній людині можливість щодо набуття й оновлення знань, розвитку й саморозвитку, самовдосконалення й самореалізації впродовж усього життя.

Освіта впродовж життя (Lifelong Learning, LLL) передбачає поєднання формальної і неформальної освіти, використання усіх її можливостей упродовж усього життя людини для заохочення й стимулювання її розвитку, поглиблення знань, удосконалення вмінь, необхідних для професійної діяльності та найбільш повного самовираження. Концепція LLL пов'язана з концепціями освіти дорослих, неперервного / подовженого навчання. На відміну від них LLL передбачає інтеграцію формальної, неформальної та інформальної освіти таким чином, що в результаті створюються можливості для постійного, упродовж усього життя, підвищення якості життя людини [2, с. 5].

Смисложиттєві орієнтації і розвиток особистості дорослих у неперервній освіті. Процеси набуття особистістю сенсу буття, вплив цього фактора на життя людини є актуальним предметом вивчення багатьох наук. Сенс людського життя передбачає зв'язок індивідуального сенсу з універсальним. Водночас сенс життя як феномен являє собою не просто певну ідею, життєву мету, яка стала для людини високо значимою цінністю, а є психічним утворенням, що має свою специфіку виникнення й етапи становлення. Проблема сенсу життя пов'язується з проблемою особистості.

Передусім слід наголосити на неоднозначності й багатоаспектності тлумачень сенсу життя і смисложиттєвих орієнтацій у різних вікових періодах життя людини. Загалом система смислової сфери особистості являє собою центральне особистісне утворення й виражає змістове ставлення людини до соціальної дійсності, багато в чому визначає мотивацію поведінки людини, а також істотним чином впливає на всі сторони її діяльності.

У психологічній літературі сенс життя зазвичай характеризують як феномен, що забезпечує нормальне й продуктивне життя людини, втрата якого може мати трагічні наслідки. На думку К.А. Абульхановой-Славської [1, с. 72], «сенс життя – це цінність й одночасно переживання цієї цінності людиною в процесі її вироблення, привласнення чи здійснення». Отже, тлумачення сенсу життя має передбачати врахування трьох аспектів:

- цільового – визначає стратегію і тактику життя;

- емоційного – відображає задоволеність людиною своїм життям, її емоційну насиченість;

- вольового – є рушійною силою активності особистості, забезпечує її готовність до досягнення життєвих цілей.

У контексті нашого наукового пошуку значний інтерес становить доробок В.Е. Чудновського. Ним зокрема обґрунтовано доцільність виокремлення адекватності й оптимальності сенсу життя як основних його характеристик. Науковець запропонував такі ознаки адекватності сенсу життя [65]:

- «реалістичність» сенсу життя як відповідність сенсу життя, з одного боку, наявним, об'єктивним умовам, необхідним для його реалізації, з іншого – індивідуальним можливостям людини;

- «конструктивність» сенсу життя як характеристика, що відображає ступінь його позитивного (або негативного) впливу на процес становлення особистості та успішність діяльності людини.

За переконанням В.Е. Чудновського, в понятті «адекватність сенсу життя», що поєднує в собі його «реалістичність» і «конструктивність», головною є ознака відповідності сенсу життя зовнішнім і внутрішнім чинникам. Але людина нерідко діє не в рамках звичайної «відповідності» – вона максимально реалізує свої можливості, досягаючи високих результатів як у конкретній діяльності, так і в розкритті власної індивідуальності. У зв'язку з цим науковець обґрунтовує доцільність використання поняття «оптимальний сенс життя» і пропонує характеризувати його як гармонійну структуру смисложиттєвих орієнтацій, що істотним чином зумовлюють високу успішність у різних галузях діяльності, максимальне розкриття здібностей та індивідуальності людини, її емоційний комфорт, що виявляється в переживанні повноти життя й задоволеності ним.

Смисложиттєвий вибір у кожного є індивідуальним, оскільки сенс життя має бути усвідомлено, визначено, окреслено самим індивідом. Смисложиттєва орієнтація являє собою основний стрижень переконань людини, її принципів, цілей, який є імпульсом, поштовхом всієї життєдіяльності, незалежно від світоглядних установок. Смисложиттєвий вибір – це стратегічна лінія, що

проходить крізь все життя людини, що підкорює її вчинки і поведінку, а відхилення від неї або її втрата можуть призвести до внутрішніх конфліктів індивіда, моральної, а то й фізичної загибелі [61]. Смесложиттєві орієнтації не вичерпуються однією, навіть дуже важливою, ідеєю, життєвою метою, а являють собою структурну ієрархію «великих» і «малих» смислів. Д.Ю. Чернов [63] запропонував розглядати смесложиттєві орієнтації як багаторівневу психічну систему з шістьма підсистемами: осмисленість життя, емоційна насиченість життя або процес, визначеність майбутнього або мети життя, задоволеність самореалізацією або результат, віра в керованість життя або локус контролю – Життя, здатність керувати подіями власного життя або локус контролю – Я.

Вважаємо за доцільне зазначити, що смесложиттєві орієнтації є суб'єктивними складовими сенсу життя. І «сєнс життя», і «смесложиттєві орієнтації» – феномени, актуальні як для суспільства в цілому, так і сучасного освітнього процесу зокрема. Поняття «смесложиттєві орієнтації» конкретизує ту діяльність, яка здатна коригувати спрямованість особистості, сприяти у мобілізації життєвих ресурсів. Смесложиттєві орієнтації особистості, її життєві перспективи, плани є проєкцією духовного життя суспільства, формуються під впливом суспільних впливів, обумовлені системою виховання і навчання, певною структурою суспільних відносин. Можна стверджувати, що смесложиттєві орієнтації являють собою динамічну проєкцію смесложиттєвих концепцій особистості на конкретні умови її повсякденного життя. Смесложиттєві цінності людини зумовлені сєнсом життя.

Відповідно до теорії діяльності О.М. Леонтєва, смесложиттєві орієнтації (як мета) формуються на базі вищих мотивів і, в свою чергу, породжують певний спосіб дій і операцій, спрямованих на досягнення цілей.

Важливого значення набуває те, що професія педагога передбачає високий рівень розвитку духовно моральних цінностей, високий рівень самовіддачі й відданість своїй справі. Водночас для успішного творчого саморозвитку необхідна система базових особистісно значимих і професійних ціннісно-смеслових орієнтацій. Нам імпонують виокремлені Л.Ф. Михальцовою [35]

особистісні й професійні ціннісно-сміслові орієнтації:

- *гуманно-моральні цінності* (внутрішня гармонія, альтруїзм, толерантність, емоційно позитивне ставлення до себе, людей, світу);
- *цінності співробітництва* (прагнення до особистісного й професійного саморозвитку, здатність до створення наукового проекту, здатність до навчання новим стратегіям поведінки, прагнення до максимальної реалізації в навчальній і позаурочній діяльності, імпровізація, інтуїція і відкритість до спілкування);
- *цінності творчості* (стратегія творчого саморозвитку, здатність до генерування нових ідей, цінність творчого саморозвитку внутрішня мотивація на творчий саморозвиток, креативність, цілеспрямованість, автономність мислення, поведінки і діяльності, високий інтелектуальний рівень, наявність досвіду вирішення творчих і дослідницьких завдань);
- *соціальні цінності* (здоров'я, свобода як можливість вибору, прагнення до саморозвитку й самовизначення, вміння долати труднощі, лідерство); при реалізації певних методологічних підходів вони сприяють формуванню компетенцій (професійної, комунікативної, ціннісно-сміислової, емоційної, інформаційної, творчої, соціокультурної, міжкультурної, глобалізаційної та ін.).

Аналіз літературних джерел на електронних і паперових носіях, власний педагогічний досвід показали, що ціннісно-сміслові ставлення до професії може виникати як на початку професійного життя, так і на більш пізньому етапі, коли пережиті в процесі професійної діяльності труднощі, стресові ситуації і невдачі спонукають переосмислити своє ставлення до професії, виробити новий погляд на неї. При цьому, наприклад, педагогічна професія, яка поставала як сукупність обов'язків, труднощів, нервових напружень, конфліктів і прикрощів, перетворюється на джерело радості, самоповаги, становлення сенсу життя. Таким чином, професійна діяльність, творчість допомагає людині здійснити, «виконати» себе, просуватися до вершин реалізації своїх потенційних можливостей [66].

Акцентуємо увагу на тому, що професійна діяльність педагога може посідати різні місця у структурі його смисложиттєвих орієнтацій: вона може бути провідним компонентом структурної ієрархії, а в інших випадках –

периферичною складовою структурної ієрархії сенсу життя й не бути його головним сенсом. Науковцями [54] були отримані дані про те, що при високому рівні значимості педагогічної професії створюються сприятливі умови для розкриття індивідуальності вчителя-професіонала. В умовах малої значимості професійного сенсу ускладнюється нейтралізація недоліків, пов'язаних із особливостями особистості вчителя, що призводить до однобічного прояву його індивідуальності, закріплення наявних недоліків, розвитку «емоційного вигорання».

За нашим переконанням, смисложиттєві орієнтації особистості передбачають наявність у неї життєвих цілей, відчуття можливості обирати власну долю і керувати нею, міру задоволення сутністю власної життєдіяльності та самореалізацією. У педагогічній професії прагнення до пошуку і реалізації сенсу життя має слугувати мотивом діяльності й бути основним рушієм поведінки і розвитку особистості. Важливо, що в цьому контексті мотив діяльності сучасного педагога може розглядатися як особливе ставлення до життя і здоров'я вихованців, як духовно-моральне «відтворення» соціального потенціалу особистості, надзвичайно необхідне в умовах сьогодення.

У концепції професійного розвитку вчителя, запропонованій Л.М. Мітіною, ефективність педагогічної праці забезпечується високим рівнем розвитку трьох інтегральних характеристик особистості вчителя: спрямованості, компетентності й гнучкості. Педагогічна спрямованість вписується в загальну систему ціннісних орієнтацій особистості, перетворюється на більш високі форми і виражається у створенні сенсу і цілей власної діяльності, а також засобів, необхідних для досягнення цих цілей. У смисложиттєвих орієнтаціях акумулюється весь життєвий досвід особистості педагога, що детермінує його творчу самореалізацію у професії. За Л.М. Мітіною, розвиток – сенс життя – творчість – здоров'я педагога – це ті психологічні реальності, які супроводжують професійний розвиток вчителя й взаємозумовлюють один одного. При цьому професійний розвиток невіддільний від особистісного.

Педагогічна професія передбачає безпосередній вплив конкретного

педагога на особистість конкретного учня. Від системи смисложиттєвих орієнтацій учителя залежить загальна атмосфера освітнього процесу, система відносин «учитель – учень», «учитель – учитель», «учитель – батьки», якість навчально-виховної роботи, духовний потенціал підростаючого покоління та ін. [47]. Отже, педагог безпосередньо причетний до щасливої або нещасливої долі своїх вихованців. Життя особистості як щастя уможлиблюється завдяки відчуттю самоутвердження, волі й наполегливості в досягненні шляхетної мети.

Як влучно зазначав Альберт Ейнштейн, життя окремої людини має сенс лише у тому ступені, наскільки воно допомагає зробити життя інших людей більш красивим і шляхетним.

На нашу думку, порушена проблема пов'язана із феноменом щастя / нещастя. Відомий науковець і непересічна особистість Г.М. Лактіонова акцентувала увагу на тому, що «тема щастя пов'язана, передусім, з проблемою сенсів людського існування, вибору і визначення системи життєвих цінностей. ... Реалії українського сьогодення ... надають підтвердження тому, що нехтування самопочуттям людей, ігнорування прогресуючого зростання кількості нещасливих людей обертається загрозами для національної безпеки. Щастя країни передбачає щастя її громадян, а роль системи освіти полягає не тільки у наданні системи знань, але й у допомозі визначення змісту поняття «особистісне щастя», системи цінностей і життєвих стратегій. Вкрай важливо, щоб особистісне щастя співвідносилось з творенням самого себе і своєї країни, громади, налаштуванням на освіту впродовж життя» [28, с. 65].

Зазначимо, що феномен щастя вивчається філософією, етикою, психологією, педагогікою, соціологією, біологією, культурологією, мистецтвознавством, богослов'ям, та ін. науками. Беззаперечну наукову й практичну цінність мають дослідження, здійснені генетиками і фізіологами, спрямовані на вивчення ДНК жінок і чоловіків й співставлення отриманих даних з результатами опитувань щодо відчуття ними станів щастя.

Результати аналізу літературних джерел на електронних і паперових носіях [14; 30, с. 96] дають підстави стверджувати, що на сучасному етапі розвитку

науки щастя інтерпретується як:

- психоемоційний стан людини, яка має відчуття піднесеності й цілковитого задоволення життям, перебуває у стані безмежної, феєричної радості та задоволення у житті;
- стан людини, який відповідає найбільшій внутрішній задоволеності умовами свого буття, повноті й осмисленості життя, здійсненню свого призначення;
- стан найбільшої внутрішньої задоволеності людини будь-чим, що є суттєвим для неї;
- моральну цінність, складний комплекс переживань людини, пов'язаний з позитивною оцінкою нею свого життя в цілому;
- наявність у житті людини позитивних емоцій за відсутності емоцій негативних.

Спектр факторів досягнення щастя досить широкий, їх субординація і значимість визначається як об'єктивними обставинами, так і своєрідністю особистості [58]. Серед найбільш значимих факторів виокремлюються соціальна стабільність, матеріальне благополуччя (за умови, якщо воно не самоціль), повноцінне спілкування, творчість, достатній ступінь свободи, любов, наявність сенсу життя, моральні чесноти, здоров'я та ін. Моральне сприйняття всіх цих факторів впливає на досяжність / недосяжність щастя.

Зазначимо, що по всьому світу здійснюються різноаспектні опитування громадян. Не є винятком й питання щастя. Так, відповідно до статистичних даних, отриманих міжнародною компанією WIN-Gallup International [55], у 58 країнах світу 53 % опитаних заявили, що є щасливими, водночас 13 % вважають себе нещасними. Станом на 2012 р. в Україні 14 % громадян (кожен сьомий) вважав себе нещасним (за нашим переконанням, останнім часом таких людей стало набагато більше у зв'язку з військовою агресією з боку Росії), 37 % не відчували себе ані щасливими, ані нещасними, 6 % визнали, що їм важко відповісти на це запитання. За рівнем щастя серед 58 країн світу Україна посіла 41 місце.

Нам імпонує твердження професора В.О. Кудіна про те, що «усвідомлено або неусвідомлено ... Метою життя кожної людини є не просто її існування як живої істоти, а потреба зробити це існування щасливим, творчо насиченим, таким, що максимально розкриває й утврджує неповторність ... індивідуального потенціалу як людини» [25, с. 224]. У цьому контексті, на нашу думку, значний потенціал щодо формування щасливих громадян має освіта впродовж життя (life-long learning), яка зреалізовується у формальному, неформальному, інформальному середовищі.

Ціннісний аспект освіти впродовж життя передбачає аналіз освіти як цінності державної, суспільної та особистісної. Деталізуємо особистісний аспект цінності освіти впродовж життя у контексті проблеми щастя людини. Важливість порушеної проблеми не викликає сумнівів, оскільки задоволення культурно-освітніх потреб уможливорює у подальшому, зокрема, розв'язання особистісних, професійних проблем, і є підґрунтям успішної професійної самореалізації особистості.

Акцентуємо увагу на тому, що невід'ємною складовою життя сучасної людини, у т. ч. і залученої до освіти впродовж життя, є мрії. У зв'язку з цим вважаємо за доцільне звернутися до наукового доробку Нестора польської педагогіки Тадеуша Вацлава Новацького, праці якого набули інноваційного значення у міжнародному науково-педагогічному просторі. Так, у своїй книзі «Світ мрій» він говорить про те, що мрії визначають активне функціонування особистості в діяльній сфері. Саме мрії науковець пропонує розглядати як основу наших прагнень у пошуках шляхів до щастя [73, с. 7].

Вчений наводить результати досліджень мрій, які здійснювалися студентами Вищої педагогічної школи Товариства поширення знань у Варшаві. Наведені дані свідчать про «легкість» здійснення буденних мрій. Водночас існують мрії набагато серйозніші й глибокі, зокрема «про досягнення успіху в тій чи іншій галузі знань, про визнання у певній сфері мистецтва, ... докорінну перебудову власного внутрішнього світу» [73, с. 12].

На думку Т.В. Новацького, мрії визначають активне функціонування

особистості в діяльній сфері. Їх можна розглядати як вияв енергетики людини, адже вони породжують систему мотивації. Це дозволяє розглядати мрії серед категорій дій «всупереч поширеному переконанню, що це явище пасивне» [38, с. 45], а також трактувати їх «як сферу енергетичних перетворень, в якій потенційні прагнення переростають у реальні дії». Учений слушно зазначав, що «мета стає реальністю завдяки визначенню способу її досягнення. Цей спосіб народжується у мріях і спробах знайти шляхи й засоби для реалізації власних мрій» [38, с. 45-46].

За нашим переконанням, саме освіта впродовж життя має сприяти здійсненню й буденних, й більш прогностичних мрій. Освіта, спрямована на здійснення мрій, забезпечує гармонійність розвитку особистості, підвищення особистої ефективності шляхом розвитку впевненості у власних силах, опанування прийомів самоорганізації, самовдосконалення; особистісне й професійне зростання шляхом розвитку навичок і здібностей; покращення якості життя за допомогою використання здобутих знань на практиці; удосконалення навичок спілкування й умінь працювати в команді та ін.

Власний життєвий досвід, життєвий шлях близького оточення, колег та ін., результати аналізу літературних джерел свідчать про те, що не існує стандартів щастя. Одні сприймають його як підсумок життя, інші як момент життєвого шляху. Щастя є унікальним для кожного. І в цьому також наше щастя. За В.О. Кудіним, «лише суспільство, яке ставить в основу власних цінностей і Цілей розвиток здібностей людини, зростання її знань, розширення творчого пошуку, удосконалення культури, здатне створити вільну людину, здатну до всебічного удосконалення» [25, с. 235]. Ми переконані, що саме освіта впродовж життя в єдності формального, неформального, інформального навчання має допомогти зреалізуватися людині як щасливій, духовно-, фізично-, морально- й соціально здоровій, оптимістично налаштованій, упевненій у власних силах особистості.

Пошуки сенсу життя й творча діяльність – взаємопов'язані процеси, що відбуваються у цілісній системі розвитку особистості. Особистість як системне утворення передбачає смислову узгодженість у здійсненні різних видів

діяльності. Смыслжиттєві орієнтації відображають те, наскільки в житті людини присутня значима мета, в якій мірі вона вважає процес свого життя насиченим і цікавим, і в якій мірі вона задоволена досягнутими результатами. Водночас смысложиттєві орієнтації людини як цілісна система свідомих і вибіркового зв'язків відображають спрямованість особистості, наявність життєвих цілей, осмисленість виборів і оцінок, задоволеність життям (самореалізацією) і здатність брати за нього відповідальність, впливаючи на його хід. Смысложиттєві орієнтації мають бути «продуктивними», тобто адекватними і сприяти позитивному розвитку особистості. Від системи смысложиттєвих орієнтацій педагога залежить система відносин суб'єктів педагогічної взаємодії, соціальний, інтелектуальний або внутрішній, духовний успіх як власне педагога, так і його вихованців.

Неперервна освіта: можливості для набуття компетенцій і розвитку конкурентоспроможності фахівців. Як відомо, неперервна освіта спрямована на плекання щасливої, гармонійно розвиненої особистості. Освіта, виконуючи подвійну функцію – соціальну та економічну, відіграє особливу роль у наданні громадянам основних компетенцій для пристосування до змін, що відбуваються в усіх сферах життя суспільства, що швидко змінюється [50]. Йдеться про набір знань, навичок і ставлень, що стосуються конкретних ситуацій.

Неперервна освіта має надавати можливості для набуття основних компетенцій достатнього рівня для професійного життя людини. Так, відповідно до Рекомендацій 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання упродовж усього життя» (2006 р.), виокремлено європейські еталонні рамки, в межах яких визначено 8 ключових компетенцій для навчання впродовж життя (Key Competences for Lifelong Learning – European Reference Framework), необхідних всім громадянам для «особистої реалізації та розвитку, активного громадянського життя, соціальної єдності та можливості працевлаштування» [50]: 1) спілкування рідною мовою; 2) спілкування іноземними мовами; 3) знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки; 4) навички роботи з цифровими носіями; 5) навчання

заради здобуття знань; 6) соціальні та громадянські навички; 7) ініціативність і практичність; 8) обізнаність і самовираження у сфері культури.

Слід наголосити, що всі ключові компетенції вважаються однаково важливими, оскільки кожна з них допомагає успішній самореалізації у суспільстві, що будується на знаннях. Компетенції є взаємопов'язаними. Так, загальні знання мов, освіченість, здібність до математичного мислення та обізнаність у сфері інформаційних і комунікаційних технологій – необхідна основа для навчання, а навчання заради здобуття знань включає всю навчальну діяльність. У таблиці 1 викладено основні характеристики ключових компетенцій для навчання впродовж життя, систематизовані на основі аналізу цитованих рекомендацій [50].

Таблиця 1

**Ключові компетенції для навчання впродовж життя (за
Рекомендаціями 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС))**

Перелік компетенцій	Характеристика компетенцій
Спілкування рідною мовою	Знання основних типів мовленнєвої взаємодії, видів художніх і нехудожніх жанрів, основних рис різних стилів мови та мовних реєстрів і різноманітності мовних стилів, спілкування у різних ситуаціях. Навички усного та писемного мовлення у різних комунікативних ситуаціях, стежити за своїм мовленням і пристосовувати його відповідно до ситуації; вміння розрізняти та використовувати різні мовні жанри, шукати, збирати та обробляти інформацію, використовувати кодифікаційні джерела, формулювати і виражати свою думку (усно, письмово) переконливо та відповідно до ситуації.
Спілкування іноземними мовами	Знання словникового запасу, функціональної граматики й основних типів мовленнєвої взаємодії і мовних реєстрів, знання соціальних традицій, культурного аспекту й різноманітності мовлення. Вміння розуміти, виражати та пояснювати поняття, думки, почуття, факти та погляди як в усній, так і в письмовій формі (сприймання на слух, монологічне мовлення, читання та письмо) у відповідних соціальних і культурних контекстах (під

	<p>час навчання, на роботі, вдома, під час дозвілля) відповідно до бажань чи потреб особи. Посередництво, уміння порозумітися у міжкультурному середовищі, розуміти усне повідомлення, починати, підтримувати та завершувати розмови, а також читати, розуміти і відтворювати мовлення, необхідне особі. Правильно використовувати кодифікаційні джерела, самостійно вивчати мову впродовж усього життя. Оцінювати культурне різноманіття. Інтерес і зацікавленість мовами, міжкультурним спілкуванням.</p>
<p>Знання математики та загальні знання у сфері науки і техніки</p>	<p>Глибокі знання чисел, мір і структур, основних математичних дій, їх демонстрація, розуміння математичних термінів і понять, знання задач, які можна розв'язати за допомогою математики. знання основних принципів природного світу, фундаментальних наукових концепцій, принципів, методів, технологій і технологічних продуктів, процесів. Розуміння впливу науки і техніки на природний світ. Здатність і готовність, вміння застосовувати математичний спосіб мислення (логічне і просторове), власне застосування (формули, моделі, конструкції, графіки, діаграми). Здатність і готовність використовувати основи знань і методології для пояснення світу природи, окреслення проблем і формулювання висновків, заснованих на доказах, здатність застосувати ці знання та методологію відповідно до бажань і потреб людини. Розуміння змін, спричинених людською діяльністю, і відповідальності кожного громадянина. Вміння застосовувати основні математичні принципи і прийоми у побуті, на роботі та вдома ... Вміння розуміти математичні докази і спілкуватися мовою математики, використовувати відповідні кодифікаційні джерела. Позитивне ставлення до математики, засноване на визнанні істини та готовності шукати причини та оцінювати їх достовірність. Розуміння переваг, обмежень і ризиків наукових теорій, упровадження технологій у суспільстві (у питаннях прийняття рішень, оцінки, моральних питаннях, у культурі тощо). Здатність використовувати і керувати технологічними приладами, машинами, науковими даними з метою досягнення поставленої мети або прийняття рішень, формулювання висновків, заснованих на доказах. Вміння розпізнати важливі риси наукового дослідження, висновки і міркування, на основі яких вони були зроблені. Критичне ставлення, зацікавленість, інтерес до етичних аспектів і виконання умов безпеки, зокрема, щодо наукового й технічного прогресу по відношенню до самого себе, сім'ї, держави та в глобальному масштабі.</p>

<p>Навички роботи з цифровими носіями</p>	<p>Ґрунтовне розуміння та знання природи, ролі й можливостей технологій інформаційного суспільства (ТІС) в особистому та соціальному житті. Розуміння ролі й значення ТІС для творчості та інновацій. Уміння розбиратися у достовірності та надійності доступної інформації та у правових, етичних принципах інтерактивного використання ТІС. Навички використання комп'ютерів для пошуку, оцінки, зберігання, поширення, візуалізації та обміну інформацією, для спілкування, участі в роботі об'єднаних мереж за допомогою електронних засобів масової інформації. Здатність до пошуку, збирання та обробки інформації, критичного та систематичного її використання, оцінки її значення, здатність розрізняти реальність і віртуальну реальність ... Вміння користуватися інструментами для оброблення, презентації та розуміння комплексної інформації та бути здатними отримати доступ, знайти і скористатися послугами Інтернет-служб. Критичне та осмислене ставлення до доступної інформації, відповідальне використання ЗМІ. Інтерес до роботи співтовариств і мереж з культурних, соціальних та/або професійних міркувань.</p>
<p>Навчання заради здобуття знань</p>	<p>Знання та розуміння стратегій навчання, яким надається перевага, сильних і слабких сторін своїх навичок і кваліфікацій, вміння шукати можливості здобувати освіту та професійну підготовку та наявні настанови та/або підтримку щодо цього. Здатність досягати результатів у наполегливому навчанні, організувати своє навчання, в т.ч. через ефективне використання часу та інформації (індивідуально, у групах). Усвідомлення власних потреб у навчанні, налагодження процесу навчання, визначення доступних можливостей і вміння долати труднощі для успішного навчання. Навички отримання, переробки та здобуття нових знань і навичок, пошук і використання настанов. Навички використання попереднього навчального та життєвого досвіду для їх використання у різних середовищах (вдома, на роботі, під час здобуття освіти). Мотивація та впевненість в отриманні результатів та успішності навчання впродовж життя, що сприяє і процесу навчання, і самовдосконаленню, і подоланню труднощів. Знання щодо необхідних компетенцій, навичок і кваліфікацій. Загальні навички (грамотність, здібність до кількісного мислення, навички використання ТІС та ін.), необхідні для подальшого навчання. Вміння отримувати доступ до нових знань і навичок, набувати, «перероблювати» та засвоювати їх. Уміння ефективної організації навчання, праці в цілому, планування кар'єри, вміння</p>

	<p>наполегливо продовжувати навчання, концентрувати увагу тривалий час і критично осмислювати ціль і мету навчання. Вміння приділяти час самостійному, дисциплінованому навчанню, працювати в команді (у навчальному процесі), знаходити переваги у навчанні в неоднорідних групах і ділитися набутими знаннями. Вміння організовувати своє навчання, оцінювати свою роботу, а також, за необхідності, шукати порад, інформації і підтримки. Позитивне ставлення до навчання, спрямоване на розв'язання проблем. Бажання використовувати знання й набутий життєвий досвід, зацікавленість у пошуку можливостей вчитися й застосовувати знання у різних життєвих ситуаціях.</p>
<p>Соціальні та громадянські навички</p>	<p>Знання концепцій демократії, справедливості, рівності, громадянства та громадянських прав, їх візуалізації у міжнародних деклараціях, застосування у різних закладах на районному, обласному, державному, європейському й міжнародних рівнях. Обізнаність на подіях сьогодення, тенденціях у державній, європейській та всесвітній історії, а також у цілях, цінностях і політиках соціальних і політичних рухів. Знання у сфері європейської інтеграції, основних цілей і цінностей ЄС, різноманіття та культурного усвідомлення країн Європи. Розуміння щодо забезпечення оптимального фізичного та психічного здоров'я, включаючи особисті, сімейні ресурси і ресурси безпосереднього соціального оточення, та знання того, як здоровий спосіб життя може цьому сприяти. Розуміння соціальних кодів поведінки і звичаїв, що є загальноприйнятими у різних суспільствах і середовищах (напр., на роботі). Знання основних концепцій щодо людей, груп людей, трудових організацій, гендерної рівності та недискримінації, суспільства і культури. Розуміння мультикультурних і соціально-економічних особливостей європейських суспільств, взаємодії національно-культурної і загальноєвропейської специфіки. Уміння конструктивно спілкуватися у різних середовищах, бути толерантними, виражати свої та сприймати чужі думки, співпереживати, долати труднощі, стреси і розчарування, виражати їх конструктивно, а також розрізняти особисту та професійну сфери. Готовність до співпраці, впевненість у собі, чесність. Зацікавленість міжкультурною комунікацією, розвитком соціально-культурної сфери, вміння показувати різноманіття особистих цінностей і повагу до інших, бути готовим долати упередження та знаходити компроміси. Вміння взаємодіяти з</p>

	<p>іншими у державній сфері, демонструвати солідарність і зацікавленість у вирішенні проблем місцевого та більш масштабного значення. Критичне і творче осмислення, конструктивна участь у діяльності ЄС, держав-сусідів, прийняття рішень на всіх рівнях (регіональному, державному, європейському), особливо участь у виборах. Цілковите дотримання прав людини, включно з правом на рівність, як основи демократії, оцінка та розуміння різниці між системами цінностей різних релігійних та етнічних груп. Показ як приналежності до своєї місцевості, країни, Європи загалом і всього світу, так і бажання брати участь у демократичному прийнятті рішень на всіх рівнях. Показ відчуття відповідальності, розуміння і поваги до загальних цінностей, важливих для єдності суспільства (повага до принципів демократії та ін.). Громадська активність, підтримка соціального різноманіття, єдності, стабільного розвитку, готовність поважати цінності, приватне життя інших.</p>
<p>Ініціативність і практичність</p>	<p>Знання щодо можливостей визначити наявні можливості для особистого життя, професійної та/або ділової діяльності, а також вміння оцінити «загальну картину» середовища, в якому живуть і працюють люди (наприклад, широке розуміння загальних принципів економіки), та визначити можливості й труднощі роботодавця чи організації. Усвідомлення етнічного середовища підприємств і те, як можна сприяти розвитку, наприклад, через ведення чесної торгівлі, створення соціальних підприємств. Навички з випереджувального проектного менеджменту (наприклад, вміння планувати, організовувати, керувати та делегувати, аналізувати, спілкуватися, опитувати, оцінювати та записувати), ефективне представлення та ведення переговорів і вміння працювати як поодинці, так і в команді. Уміння оцінювати та визначати свої сильні та слабкі сторони, оцінювати та брати на себе виправдані ризики. Уміння втілювати в життя ідеї (творчість, ініціативність, інноваційність, незалежність, ризикованість, вміння планувати та організовувати проекти для досягнення цілей (особистих і спільних) в особистому та соціальному житті та ін.). Уміння визначити середовище праці та використати наявні можливості, навички і знання, необхідні для соціальної і комерційної діяльності. Усвідомлення етичних цінностей, допомага в ефективному управлінні.</p>
<p>Обізнаність і самовираження</p>	<p>Знання, навички та відношення, що стосуються обізнаності у сфері культури (знання місцевого, державного та європейського</p>

у сфері культури	культурного спадку та його місця в світі). Розуміння важливості естетичних факторів у повсякденному житті, культурного та мовного різноманіття Європи та інших частин світу, бажання зберегти його. Уміння творчого вираження ідей, досвіду та емоцій у всіх видах засобів масової інформації, щодо музики, різновидів мистецтва, літератури та ін. Уміння пов'язати свої власні творчі, експресивні точки зору з думками інших, визначати та усвідомлювати соціальні та економічні можливості культурної діяльності. Чітке розуміння своєї власної культури. Культурна усвідомленість, сприйняття та повага до різноманітних культурних проявів. Бажання сприяти естетичному вираженню через мистецьке самовираження та участь у культурному житті.
------------------	--

Неперервна освіта уможливорює набуття людиною м'яких (Soft Skills) і твердих навичок (Hard Skills). Так, тверді навички є прямими професійними, в розумінні професії, навичками. Це технічні навички і вміння виконувати певні функціональні завдання. Вони є достатньо стійкими, піддаються розкладанню на ряд простих і кінцевих операцій, доступні для оцінювання, й передбачені переліком вимог, викладених у посадових інструкціях та інших документах. Таких навичок недостатньо для успішної самореалізації, оскільки на певному етапі життєвого шляху людина є гарним професіоналом, а потім, наприклад, у ситуації, коли набута професія стала неактуальною, може не адаптуватися до нових вимог ринку праці. Саме тому необхідне поєднання твердих і м'яких навичок.

Слід зазначити, що в освітньому дискурсі йдеться про недоцільність і некоректність перекладу Soft skills як м'яких навичок. Обґрунтовується, що більш коректним є переклад «гнучкі навички» [8], які розглядаються як неспеціалізовані надпрофесійні навички, що відповідають за успішну участь у робочому процесі, високу продуктивність праці. Їх прояв складно відстежити і перевірити. Вони застосовуються в будь-якій професії, індустрії, будь-якому виді діяльності і будь-якій взаємодії між людьми. Йдеться про вміння й навички конструктивного спілкування, побудови горизонтальних зв'язків, вміння працювати в команді, сприймати критику, а також стресостійкість, тактовність,

упевненість у собі, гнучкість. Серед найбільш важливих гнучких навичок – бажання вчитися, готовність до змін.

Важливого значення набуває те, що максимальну самореалізацію особистості та успіх у житті й професійній діяльності забезпечують соціальний, емоційний і практичний типи інтелекту [51].

Неформальна освіта як складова неперервної освіти дорослих в Україні. Неформальна освіта дорослих (*non-formal adult education*) набуває важливого значення у контексті забезпечення сталого й збалансованого розвитку суспільства. Упродовж двох останніх десятиліть освіта дорослих як складова навчання впродовж життя (*lifelong learning*), неперервної освіти стає визначальною метою політики у сфері освіти розвинених країн як на національному, так і міжнародному рівнях. Освіта дорослих розглядається і як соціальний індикатор людиновимірності політики держави, і як один із шляхів досягнення соціально-економічного добробуту, і як інструмент для просування ідей інформаційного суспільства й суспільства, заснованого на знаннях.

Формальна і неформальна освіта дорослих покликані розвивати ініціативи громадянського суспільства в різних сферах життя. За Т. Клоуберт, освіта дозволяє дорослим отримувати «можливість для рефлексії своєї ролі як громадянина / громадянки і можливих шляхів реалізації цієї ролі у суспільстві» [56, с. 7]. Науковець справедливо наголошує, що «здатність до громадянської участі напряму залежить від процесу безперервного навчання, що повинно надавати підтримку і супровід у процесі пошуку інформації і, за потреби, комунікації власних ідей та бачень». Т. Клоуберт акцентує увагу на тому, що освіта дорослих має стати суспільно визнаним простором, який сприятиме розумінню й впорядкуванню різних життєвих ситуацій, реалізації можливостей людини щодо подолання соціальних та особистісних криз, «пошуку нових інтерпретацій та переосмислення цінностей», допомагатиме дорослим «у пошуках орієнтирів і в процесі переорієнтації внаслідок переломних змін» [56, с. 7-8].

В останні роки помітно посилилася тенденція зростання культурно-освітніх

потреб і запитів різних категорій дорослих. Для України актуальність неформальної освіти дорослих обумовлена багатьма чинниками, серед яких – труднощі щодо адаптації дорослого населення до нових соціально-економічних умов, зниження зайнятості дорослого населення, зростання безробіття, зниженням рівня доходів на душу населення, втрата кваліфікації дорослого населення та відсутність необхідних навичок, небезпека зниження рівня доступності освіти для дітей, чий батьки соціально та економічно не адаптовані у суспільстві. Особливе занепокоєння викликає становище сільських жителів, які через обмеженість у доступі до отримання професійної освіти є неконкурентоспроможними на формальному ринку праці. Водночас у державі недооцінюється роль і значення неформальної освіти дорослих. Наприклад, в одному з останніх проектів Закону України «Про освіту» блок з освіти дорослих викладено в обсязі одного абзацу, а у «Національній стратегії розвитку освіти в Україні на 2012-2021 роки», Законі України «Про вищу освіту» освіта дорослих взагалі не згадується.

У контексті зазначеного вище заслуговує на увагу досвід європейських країн у галузі освіти дорослих. Передусім вважаємо за доцільне візуалізувати три пріоритетні напрями розвитку освіти дорослих в Європі, обґрунтованих 2013 р. Європейською Асоціацією Освіти дорослих на Європейській Комісії (Statement by the European Association for the Education of Adults on the European Commission's Communication on Rethinking Education) [74].

I. Зростання значення неформальної освіти дорослих. У документі наголошено на необхідності й доцільності збільшення інвестицій в неформальне навчання, а також важливості подальшого розвитку, удосконалення різних методів та організаційних форм навчання на робочому місці. На думку Асоціації, розвивати неформальне навчання в період кризи особливо важливо, оскільки це надає людям впевненість і стійкість в періоди економічної нестабільності.

II. Визнання необхідності й подальше поширення неперервної освіти. Йдеться про важливість комплексного підходу в організації формального, неформального, інформального навчання дорослих, оскільки зосередження

винятково на підвищенні кваліфікації працюючих фахівців, збільшенні робочих місць задля економічного зростання призведе до посилення нерівності в освіті.

III. Визнання громадянського суспільства основним партнером у розвитку освіти. Особлива увага акцентується на важливості роботи в цьому напрямі неурядових організацій та організацій громадянського суспільства, насамперед, європейських асоціацій і національних зонтичних організацій з освіти дорослих.

Беззаперечним є те, що освіта впродовж життя, неперервна освіта, складовою яких є неформальна освіта дорослих, являють собою сучасні освітні тренди у розвинених країнах світу. Навчання впродовж життя передбачає сприяння забезпеченню людей будь-якого віку рівним, відкритим доступом до якісного навчання, зростання інвестицій в людей і знання; набуття основних навичок, включаючи цифрову грамотність; поширення інноваційних, більш гнучких форм навчання. Рада Європи визнала навчання впродовж життя однією з основних складових європейської соціальної моделі. Таке навчання є визначальним фактором щодо зайнятості й соціального забезпечення, економічного зростання, конкурентоспроможності населення й держави, що свідчить про відсутність обмеження винятково сферою освіти.

На ринку праці неформальна освіта є необхідним інструментом реалізації програми «Європа 2020». Зауважимо, що стратегія «Європа 2020» розкриває європейську соціально-економічну концепцію XXI ст., яка містить три основні фактори зміцнення економіки (базові стратегічні цілі) [57]:

- розумне зростання: розвиток економіки, основою якої є знання та інновації;
- стійке зростання: підтримка такої моделі економіки, яка базується на ефективному використанні ресурсів, не шкодить довкіллю і є конкурентоспроможною;
- всеохопне зростання: підтримка такого варіанта економічного розвитку, який характеризується високим рівнем зайнятості та забезпечує соціальну і територіальну єдність.

На початку XXI століття в Україні неформальна освіта дорослих як

освітній тренд набуває все більшого поширення. Така освіта сприяє формуванню громадянського суспільства шляхом задоволення культурно-освітніх потреб та адаптації різних категорій дорослих до конкретних виробничих й економічних умов регіонів, формування специфічної соціально-економічної поведінки особистості, сприяння саморозвиткові, самореалізації особистості через активну громадську, волонтерську діяльність і творче самовираження у різних галузях, набуття індивідуального соціального досвіду. Неформальна освіта здійснюється в навчальних закладах, громадських об'єднаннях, клубах, гуртках, центрах та ін., під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й зазвичай не підтверджується наданням офіційно визнаного документа. Саме неформальна освіта найбільшою мірою здатна задовольнити освітні потреби різних груп населення, є важливим складником соціалізації індивіда, допомагає опановувати нові соціальні ролі, сприяє духовному розвитку, самоосвіті й самовихованню.

В Україні неформальна освіта дорослих зреалізовується у формі навчально-просвітницьких ініціатив, поширених в усіх регіонах, і спрямовується на розвиток додаткових умінь і навичок різних категорій дорослих. Вона вирізняється значною варіативністю. Найбільшого поширення набули мистецький, оздоровчий, мовно-лінгвістичний, інформаційно-комунікаційний, психологічно орієнтований, реабілітаційний та інші напрями. Неформальна освіта дорослих здійснюється в університетах / клубах / центрах третього віку, будинках культури, музеях, бібліотеках, просвітницьких центрах, студіях / школах, центрах / майстернях ремесел (у т. ч. і при монастирях) та ін. У тренді курси, тренінгові заняття, майстер-класи з особистісного й професійного розвитку різних категорій дорослих та ін. [4].

За нашим переконанням, у контексті освіти впродовж життя, неперервної освіти важливого значення набуває розвиток регіонів, які навчаються, а також міст, які навчаються, і суспільств, які навчаються. У багатьох європейських державах регіон, який навчається, є складником політики побудови активного громадянського суспільства й соціальної інтеграції. У пострадянському просторі моделі регіонів, що навчаються, успішно впроваджуються у Республіці Білорусь,

Російській Федерації. У науковому дискурсі в Україні проблема регіонів, які навчаються, є новою. Водночас уже здійснюються спроби її концептуалізації та запропоновано практико орієнтовані заходи щодо розроблення й упровадження моделі регіону, що навчається (на прикладі Львівської, Запорізької областей [72]).

Освіта впродовж життя взагалі й освіта дорослих, зокрема, все частіше розглядаються як визначальні чинники регіонального розвитку. Освіта дорослих, що охоплює формальну, неформальну та інформальну освітні складові, сприяє розвитку громадянського суспільства і демократії. Важливим фактором успішності популяризації навчання впродовж життя є поширення ідей освіти дорослих, проведення інформаційних кампаній, спрямованих на висвітлення потенціалу освіти впродовж життя. Однією з таких кампаній є міжнародна акція – Міжнародні дні освіти дорослих (далі – МДОД), основною метою яких є сприяння формуванню в українському суспільстві розуміння цінності освіти впродовж життя, розробленню освітньої політики з питань освіти і навчання різних категорій дорослих, надання пропозицій щодо створення інституцій, необхідних для навчання дорослих.

Упродовж 2014 – 2016 рр. ініціатива організації і проведення Міжнародних днів освіти дорослих в Україні належить Представництву Інституту з міжнародного співробітництва Німецької асоціації народних університетів (DVV International) в Україні. Серед співорганізаторів – Національна академія педагогічних наук України. Так, 5-10 жовтня 2015 р. під патронатом Національної комісії України у справах ЮНЕСКО проведено Міжнародні дні освіти дорослих на Львівщині [33]. У рамках МДОД на Львівщині пройшли різнопланові заходи, серед яких: прес-конференція «Міжнародні дні освіти дорослих на Львівщині», телевізійний міст «Навчання впродовж життя – твоє успішне буття», що поєднала студії Київської, Львівської, Полтавської і Харківської державних телерадіокомпаній; круглий стіл «Розвиток громадянських компетентностей дорослих в Україні: проблеми і перспективи»; круглий стіл «Релігійні конфесії і освіта дорослих: традиції, цінності і виклики»,

участь в якому взяли Любомир (Гузар), Архієпископ-емерит Української греко-католицької церкви (УГКЦ), її предстоятель у 2001-2011 роках, представники різних релігійних конфесій; конференція «Освіта дорослих і ринок праці»; форум «Освіта дорослих як ресурс місцевого розвитку»; конференція «Митрополит Андрей Шептицький – духовний батько українського народу»; навчальна поїздка на Яворівщину з метою ознайомлення з досвідом неформальної освіти дорослих, презентованим ГО «Гостинець» (м. Новояворівськ), сільськими центрами освіти дорослих; Фестиваль освітніх послуг для дорослих та ярмарок вакансій.

На нашу думку, проведення Міжнародних днів освіти дорослих на Львівщині сприяло розвитку громадянського суспільства України через підтримку громадських ініціатив; поширенню досвіду центрів освіти дорослих у Львівській області й інших регіонів, а також досвіду провайдерів освітніх послуг для дорослих (приватних компаній, навчальних закладів, недержавних громадських організацій, служб зайнятості та ін.); розвитку співробітництва між освітянами, органами влади, бізнесом та організаціями громадянського суспільства. Учасники Міжнародних днів освіти дорослих на Львівщині дійшли висновку щодо доцільності розвитку освіти дорослих як цілісної системи, що відтворює гарантії і права кожного громадянина країни на безперервну освіту впродовж життя; її спрямування на загальнолюдські цінності, ідеали гуманізму; гармонізацію інтересів особистості й суспільства, а також забезпечення доступності для всіх верств населення, створення об'єктивних умов для максимального розвитку особистості, реалізації її потенційних можливостей, що сприятиме як успішній адаптації до мінливих соціально- економічних умов, так і соціальній захищеності дорослої людини. Під час Міжнародних днів освіти дорослих на Львівщині учасниками заходів внесено пропозиції щодо формування єдиної стратегії розвитку освіти дорослих на обласному, районному та місцевому рівнях.

Слід додати, що 6-8 жовтня 2016 р. у Запорізькій області відбулися Міжнародні дні освіти дорослих. Головна мета акції – сприяння формуванню в українському суспільстві розуміння цінності освіти впродовж життя,

особистісному й професійному саморозвитку людини, позиціюванню Запорізької області як регіону, який навчається. Принагідно зазначити, що м. Мелітополь (Запорізька обл.) є першим на пострадянському просторі містом – членом Глобальної мережі ЮНЕСКО міст, які навчаються, що офіційно отримало статус «Місто, яке навчається». Учасники заходів акцентували увагу на необхідності формування єдиної стратегії розвитку освіти впродовж життя на загальнодержавному, обласному, міському й районному рівнях із використанням потенціалу освіти різних категорій дорослих як цінності громадянського суспільства, формування громадянського суспільства в Україні через створення громад, міст і регіонів, які навчаються. Йшлося й про необхідність сприяння розвитку громад, які навчаються, шляхом посилення неформальної освіти різних категорій дорослих як складової освіти впродовж життя; поширення успішного зарубіжного й вітчизняного досвіду роботи закладів неформальної освіти для різних категорій дорослих; налагодження діалогу поколінь, а також взаємодії представників формального і неформального секторів освіти, органів місцевого самоврядування, роботодавців з пошуку оптимальних шляхів розвитку освіти дорослих; нагальність розвитку й підтримки міст і регіонів, які навчаються.

За нашим переконанням, проведення форумів, конференцій, семінарів та інших заходів у рамках МДОД уможливили візуалізацію потенціалу освіти різних категорій дорослих як цінності громадянського суспільства, а також правових, методологічних засад взаємодії інституцій громадянського суспільства та освіти дорослих у формуванні громадян, здатних до свідомого суспільного вибору. Ці заходи також сприяли розвитку в громадян культури навчання впродовж життя, популяризації неформальної освіти як складової освіти впродовж життя із використанням потенціалу освіти різних категорій дорослих, формуванню єдиної стратегії розвитку освіти впродовж життя на загальнодержавному, обласному, міському й районному рівнях із використанням потенціалу освіти різних категорій дорослих як цінності громадянського суспільства, формуванню громадянського суспільства в Україні через створення громад, міст і регіонів, які навчаються [34, с. 170].

Вважаємо за доцільне акцентувати увагу на тому, що неформальна освіта дорослих здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й зазвичай не підтверджується наданням офіційно визнаного документа. Відбувається розширення кола провайдерів освітніх послуг з освіти дорослих. Функціонують національні асоціації освіти дорослих, громадські центри з освіти дорослих, некомерційні та комерційні центри освіти і професійної підготовки, перепідготовки різних категорій дорослих (безробітних, мігрантів, службовців та ін.). Створено ГС «Українська Асоціація освіти дорослих» [59], яка у 2016 р. стала членом Європейської Асоціації освіти дорослих. Розширюється коло недержавних громадських організацій, які сприяють наданню освітніх послуг дорослим.

Відбувається розширення кола провайдерів освітніх послуг з неформальної освіти дорослих. Набувають поширення центри освіти дорослих, які є відкритими осередками соціальної інтеграції громадян, освітніми майданчиками для різноманітних груп з різними стартовими позиціями і потребами у навчанні [49, с. 181]. На центри має бути покладено завдання здійснення такого спектру наукових досліджень і надання освітніх послуг у сфері освіти дорослих, які відповідали б сучасним запитам українського суспільства щодо професійного та особистісного розвитку людини, підготовки персоналу для роботи з дорослими, а також індивідуальним культурно-освітнім потребам різних категорій дорослих. За С.М. Приймою, центри освіти дорослих, спираючись на потреби особистості й місцевих громад, мають стати «своєрідною платформою, форумом інтересів і потреб усього суспільства», простором для розвитку й культурного єднання громад, комунікації між поколіннями, національностями й культурами [49, с. 184].

Нині в усіх регіонах України функціонують осередки освіти для різних категорій дорослих (як самостійні інституції, а також як підрозділи загальноосвітніх, професійно-технічних, вищих та інших навчальних закладів, а також бібліотек, музеїв, організацій та ін.). Зокрема, у 2014 р. Мелітопольським

державним педагогічним університетом імені Богдана Хмельницького та Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України створено Науково-методичний центр освіти дорослих (м. Мелітополь, Запорізька обл.) [48], у 2015 р. – Центр освіти дорослих (Народну школу) Інститутом педагогічної освіти і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України і вечірньою (змінною) школою III ступеня № 18 Деснянського району м. Києва та ін. Доцільність створення таких центрів передусім зумовлюється потребою розширення сфери освітніх послуг, що надаються дорослому населенню, проведення спеціальних досліджень, активізації усіх форм освітньої діяльності, оскільки дорослі, які навчаються, мають потребу в особистісному й професійному зростанні. Розмаїттям освітніх послуг вирізняються заклади для старших дорослих (Школа людей поважного віку при Історично-мистецькому центрі «Стара Школа» (с. Тарасівка, Києво-Святошинський район м. Києва), Клуб для людей третього віку «Друга молодість» (м. Ірпінь, Київська обл.)), заклади, спрямовані на розвиток міжгенераційного діалогу, професійних навичок молоді та дорослих (Сколівський центр освіти дорослих (Львівська обл.), Навчально-просвітницький комплекс «Бучанський центр освіти дорослих «Логос» (Київська обл.), Громада «Козацька варта» (м. Бориспіль, Київська обл.), мережа Центрів освіти дорослих в Яворівському районі Львівської області на базі бібліотек і будинків культури та ін.) [32, с. 184].

В Україні поступово набувають популярності академії, університети третього віку, клуби активного довголіття та ін. Водночас такі інституції давно поширені в європейській андрагогічній практиці. За змістовим спектром діяльності їх можна вважати центрами освіти дорослих, які дають можливість людям третього віку підвищувати життєвий тонус, зміцнювати дух, покращувати емоційний і фізичний стан, долати соціальну ізоляцію, приймати свій вік та ін., а також опановувати іноземні мови та комп'ютерну грамотність, отримуючи позитивні емоції, краще розуміючи культуру і традиції інших народів; а також займатися рукоділлям і вчитися вишивати стрічками; відвідувати психологічні

тренінги, які допомагають вирішувати життєві проблеми, підтримувати гармонію й оптимізм, і багато іншого. Такі заклади неформальної освіти функціонують у багатьох містах, окремих селах і сприяють розвитку творчого потенціалу, взаємодопомоги та самопомоги, оздоровленню без ліків людей третього віку.

Слід зазначити, що освіта літніх громадян є показником рівня розвитку культурного, морального, наукового, технічного потенціалу країни. У «Концепції освіти дорослих в Україні» (автор – розробник – проф. Л. Лук'янова) зокрема наголошено на необхідності розробки нової філософії сприйняття старіння населення та стратегії забезпечення старості в життєвому циклі кожної особистості [22, с. 10]. На сучасному етапі розвитку науки освіту людей третього віку (геронтоосвіту) розглядають як складову освіти впродовж життя, форму соціокультурної самореалізації особистості людей третього віку, соціальне явище. Її розвиток зумовлений глобалізаційними та інтеграційними процесами, демографічними чинниками, комплексом внутрішніх і зовнішніх політичних, соціально-економічних та освітніх потреб дорослої людини і суспільства [52, с. 12]. Контингент геронтоосвіти складають особи дієздатного віку (55 років і старше), які переходять або вже перейшли у постпрофесійну фазу життя, поєднують навчальну діяльність з особистою участю в різних галузях життя й виявляють бажання постійно підвищувати свій загальноосвітній, професійний і культурний рівень.

Необхідність здійснення освіти старших дорослих актуалізувала розвиток педагогіки третього віку (педагогіки старіння і старості / педагогіки літнього віку / геронтологіки / геронтопедагогіки / герагогіки (geraos – старий, ago – керувати, вказувати дорогу). Загалом герагогіка являє собою галузь соціальної практики, наукову галузь, розділ андрагогіки, що займається вивченням методів, закономірностей виховання, навчання, перекваліфікації, особливостей соціалізації літніх людей (синоніми: пенсійного, третього віку, золотого віку, старших дорослих). Вона покликана сприяти освіті людей третього віку у постпрофесійний період, підтримці й розвитку їхніх фізичних, психологічних і соціальних здібностей, покращенню соціального статусу, якості життя старших

дорослих, запобіганню знеціненню старості.

Акцентуємо увагу на тому, що в Україні різноаспектні проблеми людей старшого дорослого віку, у т. ч. й освітні, досліджуються у науково-дослідних інститутах галузевих академій наук, які займаються теорією та методологією роботи з дорослими. Як свідчить аналіз електронних джерел, а також результати дослідження І.Г. Сагун [52, с. 177], освіта людей «золотого віку» в Україні представлена інститутами підвищення кваліфікації фахівців у різних галузях (освіти, медицини, права та ін.), закладами для навчання дорослих, які займаються різними видами формальної і неформальної освіти (громадянською освітою – громадські організації, жіночі об'єднання, сімейні клуби, екологічні організації, об'єднання людей третього віку; професійною освітою – курси бухгалтерів, іноземних мов, комп'ютерні курси; об'єднання за інтересами (гуртки, клуби, центри культури); центри освіти дорослих організовані при державних закладах (філармонії, бібліотеки, музеї, будинки культури, центри медичної просвіти), університети третього віку, «школи пенсіонерів», навчальні курси для старших дорослих та ін. Відповідно до «Концепції освіти дорослих в Україні» [22, с. 11], освітні програми для літніх людей можуть реалізовувати вищі й середні навчальні заклади, школи, громадські організації, культурно-просвітницькі установи, благодійні фонди та ін.

Слід додати, що Міністерство праці та соціальної політики України спільно з фондом народонаселення представництва ООН (ФН ООН) в Україні долучилися до впровадження проекту «Університети третього віку» (з 2008 р.). Серед основних завдань інноваційної для України програми «Університети третього віку» – сприяння інтелектуальній, психічній, соціальній, фізичній активізації осіб старшої вікової групи через всебічний розвиток людини в пенсійному віці, популяризація освітянських ініціатив, допомогу старшим дорослим в адаптації до сучасних умов життя шляхом оволодіння новими сучасними знаннями, інтеграцію населення похилого віку до активного життя у громаді, формування здорового способу життя у похилому віці. Нині університети третього віку як інноваційні проекти, що мають на меті

впровадження та практичну реалізацію принципу навчання впродовж всього життя, функціонують у багатьох містах: з 2005 р. у Ковелі, з 2009 р. – у Кременчузі, Києві, Прилуках, Харкові, Краматорську, з 2010 р – у Вінниці, з 2011 р. – у Дніпропетровську, Львові [52, с. 178-179]. До проведення навчальних занять, організації подорожей, екскурсій, спортивно-оздоровчої, гурткової роботи залучаються студенти, вчителі, лікарі, соціальні працівники, представники громадських і державних організацій та ін.

Оскільки проблема збереження здоров'я є актуальною для представників усіх вікових груп, й особливо для літніх людей, доцільність розробки і запровадження педагогічних, арт-терапевтичних технологій в освіті дорослих, які поєднують здобутки медицини, мистецтва, педагогіки, психології та інших наук, не викликає сумнівів. У контексті викладеного вище заслуговує на увагу досвід Навчально-наукового Інституту магістерської підготовки та післядипломної освіти університету «КРОК», який з жовтня 2009 р. розпочав навчання осіб третього віку [27]. В Інституті розроблено систему короткотермінових курсів, адаптованих до особливостей, інтересів людей пенсійного віку, яка спрямована на вирішення їхніх проблем у галузі збереження здоров'я, професійної самореалізації, правової грамотності, організації дозвілля. Серед них курси «Здоровий спосіб життя», «Класичні бальні танці», «Конфліктологія», «Психологія», «Арт-терапія» та ін. Зокрема, 4-місячний курс арт-терапії уможливорює розвиток у слухачів емоційного інтелекту, соціальної компетентності, самосвідомості, підвищення рівня самоповаги, покращення дитячо-батьківських і сімейних відносин, формування здорових потреб. Навчальні курси в освіті людей третього віку, що мають здоров'язбережувальний потенціал і розроблені з урахуванням зокрема вікових особливостей, передбачають упровадження таких навчальних, культурно-адаптаційних, реабілітаційних складових, які дозволяють слухачам не тільки удосконалювати певні знання та вміння, а й розвивати творчі здібності з їхньою подальшою адаптацією до умов сьогодення, підвищувати соціальну й творчу активність.

Наголосимо, що у зарубіжній практиці поширенню освіти старших

дорослих сприяють асоціації, громадські організації, фонди і корпорації. Ряд навчальних закладів мають право видачі «післядипломного сертифікату». В європейських країнах найбільш поширеними закладами для освіти літніх людей є університети третього віку, в т. ч. й вечірні народні університети. Практичний інтерес становить експериментальний проект Словенського університету третього віку [70]. Ним передбачено об'єднання різновікових слухачів із різноманітних навчальних закладів дорослих, спільне навчання представників декількох поколінь, у т. ч. і старших дорослих.

Важливого значення набуває те, що у світовій практиці також поширені спеціальні семінари, курси для осіб третього віку, гуртки, центри геронтоосвіти (на базі ВНЗ, університетів третього віку, інститутів післядипломної педагогічної освіти). Розвитку геронтоосвіти сприяють громади (групи за інтересами, групи допомоги і взаємодопомоги, громадські об'єднання, товариства, у т. ч. релігійні організації), мобільні інтернет-кав'ярні, лекторії, семінари вихідного дня та ін. Таким чином, можна виокремити формальну, неформальну, інформальну освіту старших дорослих.

Слід зазначити, що розвиток освіти літніх людей актуалізує проблему професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з особами третього віку. Передусім йдеться про герагогів – фахівців у галузі теорії і практики освіти людей третього віку, у галузі навчання, управління, консультування, а також соціальної, корекційної, реабілітаційної роботи у середовищі старших дорослих. На жаль, професійна підготовка андрагогів, герагогів в Україні не здійснюється, не розроблено відповідної кваліфікаційної характеристики і як професійну назву робіт не внесено до Класифікатора професій ДК 003:2010 [20].

За нашим переконанням, розвиток освіти дорослих третього віку має здійснюватися на міждисциплінарній основі, що ґрунтується на вивченні й подальшому впровадженні результатів досягнень в андрагогії, педагогії, віковій психології, геромедицині, геросоціології, освітній і соціальній геронтології, спеціальній герагогії, педагогії геронтологічної профілактики та інших науках. Педагогічні підходи до створення освітнього середовища для осіб

третього віку, розвитку соціальної активності літніх людей мають бути спрямовані на подолання соціальної незатребуваності й самотності, комплексну соціально-культурну адаптацію та реабілітацію на основі створення поліфункціональних соціально-культурних інституцій, розвитку соціального партнерства всіх зацікавлених суб'єктів педагогічної, соціально-культурної діяльності. Особливої уваги педагогів-практиків, науковців потребує проблема розробки і впровадження педагогічних технологій, що базуються на принципах особистісно орієнтованого навчання, забезпечення для літньої людини незалежності, реалізації внутрішнього потенціалу, доступності інформації, задоволення культурно-освітніх потреб старших дорослих.

В Україні з кожним роком усе більшого поширення набуває навчання на виробництві, внутрішньофірмове навчання – відкрита, інноваційна, самостійна, гнучка, адаптивна структура для забезпечення випереджувального розвитку персоналу організацій, що передбачає врахування особливостей контингенту слухачів, єдність і взаємозв'язок професійного навчання з самоосвітньою діяльністю, саморозвитком, зв'язки з соціальними партнерами та ін. Серед позитивних прикладів навчання на виробництві – ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство» (УДП, м. Ізмаїл Одеської області), яке зараз є найбільшою судноплавною компанією як в Україні, так і в Західній Європі. Навчання і підвищення кваліфікації морських і річкових спеціалістів підприємства забезпечує Учбовий центр [60] – відокремлений структурний підрозділ ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство», заснований в 1989 р. на базі Ізмаїльської мореплавної школи та навчально-курсого комбінату Дунайського пароплавства. Центр здійснює якісну підготовку морських і річкових спеціалістів плавскладу для Українського Дунайського пароплавства та інших судноплавних компаній на основі вимог Міжнародної конвенції (STCW-78/95, SOLAS – 74/88, MARPOL – 73/78).

У Відкритому акціонерному товаристві «Харківський тракторний завод» (ВАТ ХТЗ) підготовка нових робітників на заводі виконується на виробничо-навчальній базі відділів кадрів і технічного навчання, а також безпосередньо в

структурних підрозділах заводу, при наявності навчальних класів і навчального обладнання (майстерень); шляхом індивідуального та групового навчання; на курсах, що організуються відділами кадрів та технічного навчання [32].

Інноваційністю підходів до навчання на виробництві вирізняється Університет Арселорміттал в Україні – навчальний центр ПрАТ «Арселорміттал Кривий Ріг», де працівники підприємства мають можливість отримувати нові знання, розвиватися та обмінюватися професійним досвідом. Університет Арселорміттал в Україні – одна з філій корпоративного Університету Арселорміттал (Люксембург), які функціонують в Іспанії, Канаді, Південній Африці та Чехії. Місія Університету Арселорміттал – допомагати співробітникам компанії Арселорміттал «Навчатися – Розвиватися, Об'єднуватися». Університет Арселорміттал в Україні об'єднує: 27 аудиторій загальною пропускною здатністю до 700 осіб на день; тренінг-центр з безпечного виконання робіт з 4 аудиторіями і набором з 4 тренажерів-симуляторів для відпрацювання теоретичних і практичних навичок роботи у виробничих умовах; 2 комп'ютерних класи, розрахованих на 30 робочих місць [41; 42].

Структуру Університету Арселорміттал в Україні складають 10 функціональних Академій і Навчальний центр робочих професій ПАТ «Арселорміттал Кривий Ріг» [41; 42]. Навчання здійснюється за розробленими планами і програмами висококласних фахівців з усього світу. Важливо, що підприємство підтримує ідеї освіти впродовж життя. Умови для навчання створено не лише для дорослих працівників підприємства, а й для їхніх дітей (безкоштовне навчання у Школі англійської мови «SmartStart English with ArcelorMittal», Школі ІТ-технологій «SmartStart IT with ArcelorMittal» та ін.). У 2014 р. близько 59% працівників підприємства взяли участь у навчанні на виробництві та за його межами [42].

Серед здобутків у розвитку неформальної освіти дорослих доцільно виокремити розроблення Концепції освіти дорослих в Україні (автор – проф. Л.Б. Лук'янова) (2011 р.); створення центрів освіти дорослих при навчальних закладах різних типів; створення у складі Науково-методичної комісії з

організаційно-методичного забезпечення вищої освіти МОН України (НМК 15) зокрема підкомісію 301 «Освіта впродовж життя, визнання неформального та інформального навчання» (2016 р.); участь науковців і педагогів-практиків у грантових програмах у галузі освіти дорослих, грамотності й неформального навчання; посилення ролі місцевих громад, зростання мережі недержавних громадських організацій, які зреалізують освітні ініціативи для дорослих (Інститут з міжнародного співробітництва німецької асоціації народних університетів DVV International, Українська Асоціація освіти дорослих, Західноукраїнський ресурсний центр, ІДЦ «Інтеграція та розвиток», БО «Світло надії», ГО «Центр Поділля-Соціум», ГО «Імпульс», ГО «ОМЦ ПЛЮС», ГО «Громада «Козацька варта», ТКЯ «Гостинець» та багато інших); видання збірників наукових праць, наукових і практико орієнтованих журналів з питань формальної і неформальної освіти дорослих («Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи» (видається з 2009 р.), «Територія успіху» (видається з 2015 р.) та ін.); створення перших каталогів провайдерів послуг з освіти дорослих [18; 19], які, беззаперечно, слугують своєрідним дороговказом для різних категорій дорослих щодо можливостей особистісного й професійного зростання.

Як відомо, якість освіти дорослих, і неформальної освіти як її складової, залежить від багатьох взаємопов'язаних факторів (матеріально-технічного, соціального забезпечення та ін.), а також професіоналізму, професійної компетентності педагогів, продуктивності взаємодії суб'єктів навчання та ін. Проблема забезпечення якості професійної освіти різних категорій дорослого населення актуалізує нагальність підготовки досвідченого висококваліфікованого педагогічного персоналу, який має відповідну професійну підготовку у галузі освіти дорослих. Аналіз зарубіжного досвіду свідчить, що підготовка педагогічного персоналу для освіти дорослих є окремим напрямом підготовки фахівців, і в структурі вищих навчальних закладів більшості розвинених зарубіжних країн існують кафедри освіти дорослих, співробітники яких здійснюють андрагогічні наукові дослідження й підготовку фахівців-андрагогів. Загалом підготовка фахівців для сфери освіти дорослих здійснюється через вищі

навчальні заклади (інститути), магістратуру і докторантуру, мережу програм додаткової професійної освіти (на базі університетів), а також шляхом використання різноманітних джерел для самовдосконалення, самоосвіти з метою особистісного й професійного зростання [7, с. 115]. В Україні актуальності набуло розроблення нових і вдосконалення наявних навчальних програм, їх методичного забезпечення для підготовки просвітників дорослих у форматі формальної, неформальної освіти, а також програм для ВНЗ у контексті неперервної освіти; розроблення державного освітнього стандарту вищої освіти за спеціальністю «Андрагогіка», пакету документів щодо введення спеціальності «Андрагогіка» до переліку спеціальностей і її науково-методичного забезпечення, а в майбутньому – введення професії «андрагог» до Класифікатора професій ДК 003:2010 [20]. Поки що в окремих вищих навчальних закладах розроблено освітні програми вищої освіти галузі знань 01 Освіта спеціальності 011 Науки про освіту за спеціалізацією «Освіта дорослих», «Андрагог», «Тьютор» другого (магістерського) рівня.

Вкрай важливим є розвиток освіти внутрішньо переміщених осіб, воїнів – учасників АТО, військовослужбовців, які постраждали у ході бойових дій, а також під час участі в операціях з підтримання миру і безпеки, які потребують реабілітаційних заходів у поєднанні з особистісним розвитком, професійною перепідготовкою, дорослих безробітних, інвалідів та інших категорій дорослих. Потребують розв’язання проблеми організаційно-управлінського, інформаційного та фінансового забезпечення неформальної освіти дорослих; розвитку неформальної освіти для осіб, що мають обмежений доступ до формального ринку освітніх послуг: безробітні у містах (включаючи безробітну молодь), люди з обмеженими можливостями; сільське населення); люди з низьким рівнем доходу, у т. ч. зайняті у соціальній бюджетній сфері; люди з сімейними обов’язками (самотні мати / батько, особи, які працюють, що мають непрацевдатних утримувачів, багатодітні сім’ї); особи старшого віку (пенсіонери) у містах і селах; маргіналізовані групи (мігранти, безхатні громадяни, особи, що відбувають покарання / колишні ув’язнені) та ін. Серед найближчих перспектив –

розроблення плану дій з освіти дорослих, навчання впродовж життя, який має бути інтегрованим до стратегічних державних освітніх програм і програм зниження бідності, зuboжіння населення, а також до інших пріоритетних соціально-економічних планів і програм [32].

Актуальними для України є розроблення законодавчого забезпечення освіти різних категорій дорослих, формування мотивації дітей, молоді та дорослих до освіти впродовж життя, інтеграція зусиль усіх зацікавлених сторін і громадських інститутів на основі взаємовигідної співпраці з метою розвитку освіти для різних категорій дорослих, що у подальшому сприятиме стійкому розвитку суспільства, вдосконаленню й самоактуалізації кожної людини, формуванню особистісної мобільності, здатності до опанування нових знань, прийняття нестандартних рішень. В основу розроблення нормативної, науково-методичної складових освіти дорослих має бути покладено комплексне оцінювання, аналіз тематичного спектру навчальних потреб дорослих громадян, а також можливостей їх задоволення, оцінка якості, територіальної і фінансової доступності різних типів освітніх програм. Слід додати, що країни зі здобутками у галузі формальної і неформальної освіти дорослих характеризуються її підтримкою як на рівні держави, так і рівні громад; мають розвинену нормативно-правову базу у цій галузі.

Аналіз світового й вітчизняного досвіду неформальної освіти дорослих свідчить про наявність широкого спектру освітніх послуг для різних категорій дорослих, важливість їх значення для розвитку особистісного й професійного потенціалу громадян. Результати наукового пошуку дають підстави стверджувати, що серед основних здобутків у розвитку неформальної освіти дорослих в Україні є створення й функціонування центрів освіти для різних категорій дорослих, формування й розвиток регіонів / міст, які навчаються, внутрішньофірмового навчання. Розвиток неформальної освіти дорослих пов'язаний з проблемами соціалізації громадян у контексті формування суспільства знань, громадянського суспільства, необхідністю підготовки людей до розв'язання питань, які можуть вплинути на його згуртованість, стабільність

життя та ін.

Освіта дітей, молоді та дорослих: можливості для розвитку діалогу поколінь. На сучасному етапі розвитку гуманітарних наук набули поширення такі концепти, як політичний діалог, діалог міжетнічний, духовний діалог, соціальний діалог [46], діалог культур (міжкультурний діалог), діалог поколінь (міжгенераційний, міжпоколінний) та ін. Діалог передусім є соціальним феноменом. За нашим переконанням, діалог доцільно розглядати як найвищий рівень організації відносин і спілкування між людьми. Нам імпонує визначення, візуалізоване у словнику-довіднику термінів з конфліктології, а саме: це цивілізована форма цілеспрямованої двобічної духовної взаємодії різних суб'єктів у процесі реалізації ними своїх прав і повноважень у різних сферах суспільно-політичного, економічного, соціального і духовного буття [46; 53, с. 65-66]. Згідно з лінгвістичним підходом, у діалозі як формі ситуаційно зумовленого спілкування двох осіб комунікативні ролі упорядковано змінюються (мовець стає адресатом, а адресат перетворюється на мовця). Важливим є те, що результативність діалогу можлива за умови подолання егоцентризму кожного партнера; визнання співрозмовника як рівноправного партнера; вияву толерантності, бажання почути і зрозуміти партнера; вияву сумнівів щодо основ, принципів власної позиції; визнання за партнером права бачити іншу картину світу й інший сенс буття; усвідомлення досвіду іншої сторони як знання, що розширює горизонт власного буття [67, с. 33].

Діалог доцільно розглядати і як самоціль [2], і як здатність спільно вирішувати складні завдання і проблеми, і як засіб забезпечення міжособистісної згоди, і як процес обміну інформацією та змістом, що якісно впливає на відносини між людьми (сприяє порозумінню, взаємопідтримці, розвитку поваги, відповідальності, довіри між співрозмовниками). Цінність діалогу полягає не лише в обміні думками (знати іншу думку), але і в можливості бути почутими, і в результаті цього сформувати, внести корективи у відносини і взаємодії. На нашу думку, діалог в освіті сприяє її демократизації, оскільки він спрямований

на розвиток суб'єкта взаємодії, його свободи і рівноправності.

Багато науковців вважають, що у зв'язку зі збільшенням тривалості життя населення й зниженням репродуктивної активності молоді зростає напруга і рівень конфліктності у відносинах різних поколінь і всередині кожного покоління. За нашим переконанням, діалог поколінь має спрямовуватися на об'єднання місцевих громад, розвиток громадської активності населення, підвищення якості життя громадян. Для дітей і молоді відкриваються можливості участі у спільних з дорослими ініціативах, обміні досвідом з різними категоріями дорослих; для старших дорослих – взаємодія і партнерські відносини з підростаючим поколінням задля досягнення взаєморозуміння й згоди, позбавлення відчуття самотності й усвідомлення своєї ролі у демократичних перетвореннях у державі, передавання соціального досвіду тощо; для суспільства – встановлення діалогічних відносин між представниками різних поколінь, зниження соціальної напруги, розвиток толерантності громадян. Саме в діалозі поколінь можливо по-справжньому відчути культуру минулого, сьогодення і майбутнього.

Слід додати, що у Всесвітній доповіді ЮНЕСКО «Інвестування у культурне розмаїття й діалог між культурами» [75] наголошено, що діалог між поколіннями уможливорює розвиток процесів комунікації, співробітництва, а також прийняття важливих рішень, що сприятиме осмисленню культурних традицій, ресурсів конкретних громад, а також форм їх передачі прийдешнім поколінням.

Задля розвитку діалогу поколінь у формальній, неформальній освіті дітей, молоді та дорослих доцільно використовувати метод усної історії [68], адже через опитування, бесіди, інтерв'ювання можна сприяти розвитку поваги до представників різних поколінь, формуванню гуманістичних взаємовідносин, оцінюванню подій минулого на основі аналізу розповідей очевидців різних подій та ін. За нашим переконанням, це є підґрунтям трансформаційного навчання. За Т. Клоуберт, «навчальні процеси, основані на біографіях і життєвих історіях, переплітаються з аналізом суспільно-політичних подій, що дає змогу побудувати

мости між загальним і конкретним, а також проаналізувати власний досвід у контексті політичного життя» [56, с. 10]

На нашу думку, доцільно розробляти і запроваджувати навчальні курси з розвитку діалогу поколінь для учнів / студентів / слухачів і педагогів загальноосвітніх, професійних, вищих навчальних закладах, закладів післядипломної освіти, інституцій неформальної освіти та ін. Зокрема, нами розроблено авторську навчальну програму з дисципліни «Діалог поколінь як ресурс розвитку громадянського суспільства». Цільова аудиторія – студенти вищих закладів освіти IV рівня акредитації освітньо-кваліфікаційного рівня «Магістр», слухачі закладів післядипломної освіти та інші категорії дорослих, які навчаються. Пропонований обсяг дисципліни – 90 год. Водночас на вивчення дисципліни «Діалог поколінь як ресурс розвитку громадянського суспільства», наприклад, для магістрів (спеціальність «Педагогіка вищої школи» за предметними спеціалізаціями) можна запропонувати скорочений варіант програми і передбачити на вивчення дисципліни 45 годин / 1,5 кредити ECTS. Зокрема: лекції – 10 годин, практичні заняття – 10 годин, самостійна робота – 25 годин.

Програма навчальної дисципліни складається з таких модулів: I – «Психолого-педагогічні основи неформальної освіти для різновікових спільнот»; II – «Сучасні освітні практики: нові можливості для розвитку діалогу поколінь». У межах цих змістових модулів пропонується вивчення семи тем. Викладемо їх зміст більш детально.

Тема 1. Теорія поколінь, громадянське суспільство, освіта впродовж життя та ефективна соціальна політика. Порозуміння між поколіннями як цінність освіти впродовж життя і ресурс розвитку громадянського суспільства. Теорія поколінь та освіта впродовж життя. Діалог та партнерство в контексті теорії поколінь. Соціальний діалог у міжпоколінних відносинах. Передумови міжпоколінного спілкування. Фактори, що ускладнюють міжпоколінне спілкування. Спільні цінності як основа міжгенераційного діалогу у громадах. Яких громадян / громадянок потребує сучасне українське суспільство.

Тема 2. Віковий, соціокультурний розвиток людини. Психічний розвиток людини на різних вікових етапах життя. Особливості розвитку людини в період дорослості. Розвиток пізнавальних процесів у дорослому віці. Феномен вікових субкультур. Субкультурна диференціація. Сучасні вікові субкультури у просторі неформальної освіти.

Тема 3. Неформальна освіта дітей, молоді та дорослих: можливості для діалогу поколінь. Центри освіти дорослих та їх роль у розвитку громадянського суспільства. Освітні ініціативи центрів освіти дорослих для різновікових спільнот. Бібліотеки і музеї – відкритий простір для різновікових практик навчання і виховання дітей, молоді та дорослих. Сучасна бібліотека як культурно-просвітницький центр територіальної громади. Можливості бібліотечних ресурсних центрів для розвитку неформальної освіти дітей, молоді та дорослих. Інноваційний освітній потенціал музейної педагогіки. Музеї як ресурс розвитку неформальної освіти для різновікових спільнот. Освіта і просвіта батьків, членів родин як ресурс розвитку територіальної громади.

Тема 4. Зміст і технології неформального навчання в умовах різновікових спільнот. Технологічність навчання у різновікових спільнотах. Методи активізації і мотивації особистості щодо участі у житті суспільства.

Трансформаційне навчання. Біографічний метод / біографічне навчання. Усна історія: навчальний, виховний, соціальний і дослідницький потенціал.

Тема 5. Інтерактивні технології навчання у різновікових спільнотах. Сутність інтерактивного навчання. Інтерація. Бар'єри інтерації. Технології, форми, методи інтерактивного навчання. Ігрові технології. Ділові ігри. Диспут і дискусія як різновиди групової роботи. Технологія WORLD-CAFÉ (Світове кафе). Воркшоп і дебати як форми сприяння розвитку соціально активної особистості. Відкритий простір. Майстерня історичної пам'яті. Соціальний театр як інтерактивна форма навчання дітей, молоді та дорослих. Переваги і недоліки інтерактивного навчання. Оцінка та зворотний зв'язок у технологіях інтерактивного навчання .

Тема 6. Проектне і тренінгове навчання: потенціал для розвитку діалогу

покоління. Сутність, різновиди і досвід використання тренінгового навчання у формальній і неформальній освіті. Методика організації і проведення тренінгів з розвитку особистісних і професійних якостей молоді та дорослих. Проектні технології у неформальній освіті: сутність, різновиди, досвід використання. Вимоги до проектної діяльності. Соціальні проекти та їх роль у розвитку громадянського суспільства. Міжпоколінні проекти. Грантова підтримка проектів, досліджень щодо розвитку громадянського суспільства, діалогу поколінь, різновікових практик в освіті дорослих.

Тема 7. Освіта дітей, молоді та дорослих і віртуальний освітній простір. Різновікові практики освіти в умовах інформаційного суспільства. Мережеві різновікові спільноти. Субкультура мережевих ігрових спільнот. Мережеві ігрові технології навчання для різновікових спільнот. Сучасна освітня практика: можливості педагогічного забезпечення розвитку мережевих різновікових спільнот. Віртуальний освітній простір: переваги і недоліки. Соціальні мережі як чинник розвитку громадянського суспільства. Діалог поколінь й інтернетизація громадянського суспільства.

Зазначимо, що мета викладання навчальної дисципліни «Діалог поколінь як ресурс розвитку громадянського суспільства» полягає у формуванні професійних компетенцій слухачів на основі здобуття знань, набуття умінь і навичок з теорії і неформальної освіти у різновікових спільнотах у контексті цінностей громадянського суспільства. Вивчення дисципліни «Діалог поколінь як ресурс розвитку громадянського суспільства» сприятиме розвитку людиноцентричних ціннісних орієнтацій слухачів, формуванню в них потреби у саморозвитку й самовдосконаленні; подоланню проблем у взаєморозумінні представників різних поколінь, що перешкоджають ефективній комунікації; візуалізації творчого потенціалу слухачів з метою їх успішної самореалізації у подальшій професійній діяльності у галузі формальної і неформальної освіти.

Основними завданнями вивчення дисципліни «Діалог поколінь як ресурс розвитку громадянського суспільства» є:

- 1) сформулювати уявлення про освіту дітей, молоді та дорослих дорослих як

складову освіти впродовж життя в єдності формального, неформального та інформального навчання;

2) візуалізувати можливості неформальної освіти як ресурсу забезпечення діалогу поколінь і консолідації громадянського суспільства;

3) обґрунтувати психолого-педагогічні засади навчання у різновікових спільнотах;

4) візуалізувати культурно-освітній потенціал формальної і неформальної освіти дітей, молоді та дорослих;

5) сформувати здібності використовувати можливості простору неформальної освіти для розвитку діалогу поколінь;

6) розвинути у слухачів навички і вміння взаємодіяти у неформальній освіті, створювати умови для формування людиноцентричної позиції в розумінні місії, мети і завдань педагогічної діяльності;

7) розвинути прагнення до безконфліктної толерантної взаємодії;

8) розвинути вміння й навички з проектування й упровадження технологій навчання дорослих;

9) сформувати уявлення про закономірності, принципи, методи, форми, засоби, основні технології навчання у неформальній освіті дітей, молоді та дорослих;

10) розкрити особливості взаємодії суб'єктів освітньо-виховної взаємодії у різновікових спільнотах;

11) сприяти розвитку андрагогічної компетенції слухачів, набуттю ними досвіду прийняття індивідуальних і колективних рішень;

12) розвинути здатність генерувати нові ідеї, діяти на основі принципів педагогічної етики, здатність до рефлексії, самоосвіти, саморозвитку, самовиховання;

13) сприяти розвитку цілеспрямованості й наполегливості слухачів задля успішності особистісної і професійної самореалізації.

Доцільно зазначити, що дисципліна «Діалог поколінь як ресурс розвитку громадянського суспільства» є важливою складовою підготовки фахівців в

умовах навчання впродовж життя у контексті посилення гуманізації та гуманітаризації вищої освіти, нагальності розвитку міжпоколінного діалогу. За нашим переконанням, програму дисципліни «Діалог поколінь як ресурс розвитку громадянського суспільства» доцільно упроваджувати у ВНЗ (підготовка фахівців – магістрів), закладах післядипломної освіти та ін.

Інноваційний потенціал і технології особистісно-професійного розвитку дорослих. Актуальність проблеми освіти дорослих в цілому, розробки і впровадження технологій особистісно-професійного розвитку детермінується певними чинниками, серед яких важливе місце посідають політична ситуація в державі та соціально-економічні зміни в ній, стан ринку праці, перетворення в освіті (у т. ч. й інноваційні) та ін. Для працівника особистісний і професійний розвиток стають нагальною необхідністю, ігнорування якої призводить до втрати кваліфікації, швидкого професійного «старіння». Стрімкі темпи соціально-економічних, політичних, технологічних зрушень актуалізують необхідність сформованість певних навичок пошуку та обробки інформації, роботи зі знаннями, індивідуальної і групової рефлексії та ін. Результатом такої рефлексії мають бути дії – інновації – нові технології роботи.

Нинішня соціально-економічна ситуація в Україні зумовлює необхідність розробки і впровадження технологій особистісно-професійного розвитку дорослих із урахуванням потреб передусім маргінальних груп населення з метою формування і розвитку соціальної, професійної мобільності й загалом забезпечення конкурентоздатності різних категорій молоді та дорослих. Істотна відмінність сучасного українського суспільства від західного полягає в тому, що в нашій країні маргінали складають більшість, а не меншість населення [21, с. 229-230]. Ізоляція та низька соціальна активність є як наслідками бідності, так й основними її джерелами. Відсутність дієвих механізмів реалізації власних соціальних, економічних і політичних інтересів – підґрунтя масової маргіналізації населення в сучасному українському суспільстві. Аналіз дослідницьких матеріалів свідчить про те, що масове безробіття як вагомий фактор маргіналізації суспільства України – держави, що зазнає

трансформаційних змін, зумовлює поширення неформальної зайнятості, нелегітимних способів отримання доходу, що поглиблює міру маргіналізації і соціального вилучення певних прошарків суспільства.

Зазначимо, що науковці по-різному тлумачать дефініції «особистісний розвиток», «професійний розвиток», «особистісно-професійний розвиток». Як відомо, особистісний розвиток дорослих розглядається як неперервний процес, динамічне явище, спрямоване на збільшення фізичних та інтелектуальних сил особистості, що дозволяють формувати її творчі здібності, активну громадянську позицію тощо. Професійний розвиток дорослих – неперервний процес, який ґрунтується на концептуальних ідеях неперервності, відкритості, партисипативності, випереджувального розвитку та спрямований на задоволення суспільних, корпоративних та індивідуальних освітніх потреб фахівців і передбачає набуття працівниками нових компетенцій, знань, умінь і навичок через професійне навчання, підвищення кваліфікації та кар'єрне зростання, що сприяє загальному, інтелектуальному та професійному розвитку, розширює ерудицію й підвищує конкурентоспроможність на ринку праці;

Як справедливо наголошує В.О. Лефтеров [29], особистісний розвиток людини перебуває в тісному взаємозв'язку з її професійним розвитком – процесом, що відбувається в онтогенезі людини, пов'язаним із її соціалізацією та засвоєнням різних аспектів трудової діяльності. Водночас аналіз джерел на електронних і паперових носіях дозволяє стверджувати, що особистісно-професійний розвиток трактується як:

- процес розвитку особистості, зорієнтований на високий рівень професіоналізму і професійних досягнень, що здійснюється за допомогою навчання і саморозвитку в процесі професійної діяльності й професійної взаємодії;
- процес інтеграції особистісної та професійної складових професійного зростання персоналу від початкового потенціалу через його реалізацію до нового потенціалу, що є значущим для формування фахівця;
- цілісний, соціально й психологічно детермінований, багаторівневий

процес, під час якого здійснюється становлення особистості як професіонала, формується професійна свідомість, пізнавальна, мотиваційна і моральна активність, досвід та ін.

За нашим переконанням, особистісно-професійний розвиток є неперервним процесом самопроекування особистості. Важливо наголосити, що особистісно-професійний розвиток персоналу зумовлений загальними закономірностями розвитку людини та специфікою професії. Визначається суб'єктивними й об'єктивними чинниками індивідуального розвитку й соціо професійного середовища, а також безпосередньо пов'язаний з формальною (навчанням у спеціалізованих навчальних закладах та у системі професійної перепідготовки), неформальною та інформальною освітою. Водночас технології особистісно-професійного розвитку являють собою систему засобів, методів, прийомів, кроків, послідовність виконання яких забезпечує вирішення завдань виховання, навчання і розвитку особистості, а сама діяльність представлена процедурно як певна система дій, що ґрунтується на співпраці того, хто навчається і педагога, в умовах особистісно орієнтованої взаємодії, спрямована на створення умов для розвитку особистісних властивостей, творчої активності й самостійності, формування професійних умінь шляхом рефлексії, пошуку сенсу в особистому, професійному житті. При цьому відбувається підготовка і розвиток професійно й культурно орієнтованої особистості, якій властиві здібності до інтелектуальної, соціальної, професійної творчості, інноваційний потенціал.

Викладене вище актуалізує необхідність конкретизації деяких понять і терміносполук. Так, «потенціал» (лат. *potentia* – сила, потужність) означає здатність і готовність будь-якої організації здійснювати реалізацію інноваційного процесу. Загалом це поняття має декілька смислових напрямів: потенціал як «потужність» (у подальшому отримує оформлення в понятті «ступінь потужності»); потенціал як «можливості, здібності, сили», необхідні для будь-яких дій; потенціал як «сукупність ресурсів» для здійснення будь-якої діяльності, вирішення будь-яких завдань.

В узагальненій формі під інноваційним потенціалом найчастіше розуміють

сукупність усіх наявних матеріальних і нематеріальних активів, що використовуються в процесі здійснення інноваційної діяльності [11, с. 13], для генерації результатів, значущих для інноваційного розвитку організації і які мають бути втілені при створенні відповідних умов, прийнятті відповідних управлінських рішень. Оскільки інноваційний потенціал є складовою системи потенціалу організації, йому притаманні всі риси, функції, закономірності розвитку, характерні для потенціалу організації загалом. Як свідчить аналіз літературних джерел [23], такий підхід зумовлює необхідність зосередження уваги на взаємозв'язках інноваційного потенціалу з іншими структурними елементами загального потенціалу підприємства, організації: виробничим, трудовим, інформаційним, фінансовим, управлінським, маркетинговим та іншими потенціалами.

Інноваційний потенціал передбачає наявність всіх ресурсів, здатних забезпечити досягнення конкурентних переваг з використанням інновацій: матеріальних (матеріально-технічних) – технічна база та обігові активи інноваційної діяльності; фінансових – різноманітні кошти, необхідні для виконання інноваційних процесів (власні, кредитні, бюджетні, інвестиційні), кадрових – персонал, спроможний виробляти й ефективно реалізовувати нові ідеї; інформаційних – сукупність різних видів наукової інформації, комп'ютерні системи, система захисту інформації, науково-технічна література, науково-технічна документація та ін.; організаційних – наявна організаційна культура, концепція управління підприємством, організаційна структура управління, форми організації та управління інноваційною діяльністю. Загалом всі складники інноваційного потенціалу визначають загальний рівень інноваційних можливостей особистості, організації, їх чутливості до генерування та впровадження нововведень. Принагідно зазначити, що в економічній літературі поняття «інноваційні можливості організації», «інноваційна чутливість організації» розглядаються як тотожні поняттю «інноваційний потенціал».

В умовах розвитку глобалізаційних процесів постає питання щодо забезпечення особистісно-професійного розвитку у контексті формування

конкурентоздатної особистості фахівця з інноваційним потенціалом. Серед умов розв'язання цієї проблеми – використання соціально орієнтованих технологій (технології рефлексивної поведінки, комунікативного співробітництва, ефективного прийняття рішень, професійного самовизначення, конкурентоздатної поведінки та ін.). Також вважаємо за доцільне акцентувати увагу на сучасних шляхах і методах особистісно-професійного розвитку фахівців, серед яких: педагогічні, соціальні, психологічні, економічні, моральні, фізичні, духовні, культурні та ін.

Слід зазначити, що в Україні технології особистісно-професійного розвитку застосовують зокрема у регіональних службах зайнятості (реалізація проектів «Зимова агрошкола», тренінги з комп'ютерних технологій, «фріланс» або як працювати на себе та ін.). У технологіях професійного розвитку дорослих широко використовуються різні вправи, зорієнтовані на розвиток певних психологічних якостей і навичок, рольові ігри. Якщо сконцентруватися на технологіях особистісно-професійного розвитку дорослих, то доцільно виокремити тренінгові технології, які дозволяють розвивати інноваційний потенціал особистості.

В основу концепції тренінгу з розвитку інноваційного потенціалу особистості покладено уявлення про те, що тренінг повинен бути інноваційним і завершуватися інноваційним проривом. Після тренінгу його учасники мають продукувати теоретичні та практичні інновації. Серед інновацій теоретичних можуть бути певні ідеї, висловлені людиною або (і) групою, що в певний час справили враження на оточуючих. Практична інновація як винаходу, раціоналізаторської пропозиції виступає або чинним «додатком» удосконаленого механізму, технологічного процесу тощо, або самостійно стає потрібним об'єктом, предметом, явищем [43, с. 84]. Ключові особливості тренінгу полягають у людиноцентризмі й спрямованості на практичне вирішення актуальних проблем, а не просто на розвиток мислення. Тренінг, спроектований з урахуванням специфіки вимог до інноваційної діяльності, може чинити істотний позитивний вплив на інноваційні потенціали його учасників. Ефективність і

напря́м цього впливу залежить від ряду психологічних особливостей членів тренінгових груп, зокре́ма, пов'язаних з досвідом інноваційної діяльності, соціально-демографічним фактором (вік, стать), а також від таких властивостей особистості як інтернальність, екстраверсія, тривожність, незалежність, сміливість, потреба в домінуванні, ризик, креативність, підприємливість та ін.

Загалом технології особистісно-професійного розвитку дорослих є складовою інноваційного освітнього середовища як однієї з умов особистісно-професійного розвитку персоналу. Інноваційне освітнє середовище як комплекс взаємопов'язаних умов, що забезпечують формування особистості дорослих з інноваційно-творчим мисленням, сприяє розвитку інноваційної активності особистості як основного критерію готовності до інноваційної діяльності у галузі професійної самореалізації.

Акцентуємо увагу на тому, що інноваційну діяльність у галузі впровадження технологій професійного розвитку різних категорій дорослих також здійснюють і волонтери, і громадські організації, і корпоративні навчальні центри. Результати аналізу наукового доробку Н. Карпачової, Є. Лібанової дозволяють стверджувати, що на сучасному етапі розвитку України йдеться про нагальність технологій роботи з дорослими людьми з інвалідністю; дорослими мігрантами; різними категоріями безробітних (педагогами, військовими, лікарями, кваліфікованими робітниками та ін.); дорослими третього віку; дорослими засудженими; і з тими дорослими, що втратили свій високий соціальний статус і віру в можливість його відновлення; працівниками, що мають рівень доходів нижче рівня малозабезпеченості; тими, хто перебуває у вимушених відпустках і зайняті неповний робочий день та ін. Наприклад, дорослі з інвалідністю й з обмеженими функціональними можливостями потребують освітніх послуг у неперервній освіті, доступу до різноманітних освітніх ресурсів, в яких враховано їх особливості, освітні потреби, що зумовлює необхідність упровадження адаптивних методик навчання, спеціальної підготовки педагогічного персоналу, ініціювання нестандартних технічних рішень тощо.

В Україні навчання впродовж життя поки що не визнано стратегічним

напрямом розвитку вітчизняної системи освіти. Технології особистісно-професійного розвитку дорослих (як складова неформальної освіти) розробляються зазвичай для представників окремих цільових груп – педагогів, психологів, управлінців, бізнесменів. Водночас технології особистісно-професійного розвитку різних категорій дорослих (переважно – тренінги особистісного зростання, розвитку комунікативності, емпатійності, саморегуляції та ін.) у тренді й набули статусу престижних. У переважній більшості вони функціонують як комерційні проекти. Реалії сьогодення привертають увагу до проблеми особистісно-професійного розвитку дорослих, їх здоров'я та ефективної життєдіяльності, що зумовлює необхідність звернення до нових методологічних підходів, якими передбачено вивчення особистості у контексті її життєвих можливостей, вищих цілей і смислів життя, а також інноваційного потенціалу, який сприяє розвитку професійної мобільності, стресо- й життєстійкості дорослих.

Таким чином, неперервна освіта сприяє розвитку соціального, емоційного й практичного інтелекту дорослих, а також підвищенню задоволеності дорослого населення якістю свого життя за рахунок розширення можливостей професійної та особистісної самореалізації; зміцнення соціальної стабільності шляхом забезпечення доступності неперервної освіти дорослих; додатковій інвестиційній привабливості територій і регіонів за рахунок підвищення рівня людського і соціального капіталу; підвищенню конкурентоспроможності дорослого населення за рахунок формування професійних компетенцій з урахуванням вимог ринку праці, розвитку функціональної грамотності та особистісних якостей.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Стратегия жизни / К.А. Абульханова-Славская. – М.: Мысль, 1991. – 299 с.
2. Агапова О. Как поддержать диалог между поколениями: практический курс 2 [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.dvv->

international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Belarus/Publications/-2_dialog-between-generations.pdf

3. Аніщенко О. Тренди освіти дорослих: реалії та перспективи / Олена Аніщенко // Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету: зб. наук. пр. / за ред. І.П. Аносова – Мелітополь : Вид-во МДПУ ім. Б. Хмельницького, 2015. – № 2 (15). – С. 155-160. – (Серія «Педагогіка»).

4. Аніщенко О. Неформальна мистецька освіта дорослих у контексті культурно-освітнього простору регіону / Олена Аніщенко // Культурно-мистецьке середовище: творчість та технології: матеріали Дев'ятої міжнародної наук.-творч. конф. (21 квітня 2016 р., м. Київ) / за заг. ред. К.І. Станіславської. – К.: НАКККіМ, 2016. – С. 3-5.

5. Балабанов И.Т. Инновационный менеджмент: учеб. пособ. / И.Т. Балабанов. – СПб.: Питер, 2000. – 432 с.

6. Биков В.Ю. Основні концептуальні засади інформатизації освіти і головна парадигма майбутнього суспільства знань / В.Ю. Биков // Я-концепція академіка Неллі Ничкало у вимірі професійного розвитку особистості : зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. Зязюн (голова), О.М. Отич та ін. – К., 2014. – С. 32-42.

7. Бідюк Н. Специфіка підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими у США / Н. Бідюк // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – №1. – С. 107-115.

8. Васильев В.В. Soft skills: гибкость, а не мягкость / В.В. Васильев [Електронний ресурс]. – URL: <https://newtonew.com/opinion/soft-skills-gibkost-a-ne-myagkost>

9. Верба В.А. Методичні рекомендації з оцінки інноваційного потенціалу підприємства / В.А. Верба, І.В. Новікова // Проблеми науки. – 2003. – №3. – С. 22-31.

10. Глава 1. Непрерывное образование. Содержание понятия непрерывного образования [Електронний ресурс]. – URL: http://ecsocman.hse.ru/data/230/695/1219/glava_1.pdf

11. Гриньов А.В. Оцінка інноваційного потенціалу підприємства

/ А.В. Гриньов // Проблемы науки. – 2003. – №12. – С. 12-17.

12. Гунин В.Н. Управление инновациями: 17-модульная программа для менеджеров «Управление развитием организации». Модуль 7 / В.Н. Гунин, В.П. Баранчеев, В.А. Устинов, С.Ю. Ляпина. – М.: ИНФРА-М, 2000. – 272 с.

13. Европейское образование взрослых за пределами ЕС / пер. с англ. Ольги Вербовой. – К.: Энергия, 2010. – 214 с.

14. Ефимов В., Таланов В. Общечеловеческие ценности / Владимир Ефимов, Валерий Таланов [Электронный ресурс]. – URL: http://razumru.ru/humanism/journal/49/yef_tal.htm

15. Зінчина О.Б. Курс лекцій з соціології (для студентів 2-3-го курсів денної і заочної форм навчання напрямів підготовки 6.030601 Менеджмент, 6.020107 Туризм, 6.140101 Готельно-ресторанна справа, 6.060102 Архітектура, 6.060101 Будівництво, 6.080101 Геодезія, картографія та землеустрій, 6.070101 Транспортні технології (за видами транспорту), 6.050702 Електромеханіка, 6.050701 Електротехніка та електротехнології) / О.Б. Зінчина. – Х.: ХНАМГ, 2012. – 149 с.

16. Інноваційний потенціал [Електронний ресурс]. – URL: http://pidruchniki.com/1342010853159/ekonomika/innovatsiyuniy_potentsial.

17. Інноваційний потенціал як основа вибору інноваційної стратегії [Електронний ресурс]. – URL: http://pidruchniki.com/10880816/menedzhment/innovatsiyuniy_potentsial_osnova_viboru_innovatsiyunoyi_strategiyi. – Мова укр.

18. Каталог провайдерів послуг з освіти дорослих м. Львова та Львівської області / ЗУРЦ; Представництво DVV International в Україні. – Львів: Вид ФОП Ніколаєнко, 2015. – 60 с.

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

20. Класифікатор професій [Електронний ресурс]. – URL: ДК 003:2010 <http://www.dk003.com/>

21. Коваліско Н.В. Основи соціальної стратифікації: навч. посіб. / Н. Коваліско. – Львів: Магнолія-2006, 2007. – 323 с.
22. Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова. – Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
23. Корнілова І. Сутність інноваційного потенціалу організації та основні підходи до його оцінки / І. Корнілова, Л. Шаповалова // Вісник Київського національного університету імені Тараса Шевченка. Економіка. – 2008. – №99-100. – С. 41-44.
24. Кремень В.Г. Освіта в контексті сучасних соціокультурних змін / В.Г. Кремень // Проблеми та перспективи формування національної гуманітарно-технічної еліти : зб. наук. пр. / ред. Л.Л. ТОВАЖНЯНСЬКИЙ, О.Г. РОМАНОВСЬКИЙ. – Харків : НТУ «ХПІ», 2010. – Вип. 27 (31) : V Кримські педагогічні читання «Педагогіка вищої школи 21-го століття та формування національної гуманітарно-технічної еліти» : в 3 ч. – Ч. 1. – С. 10-14.
25. Кудин В. Энергия оптимизма (социально-экономические и психолого-физиологические истоки педагогики оптимизма) / Вячеслав Кудин. – К.: Золотые ворота, 2015. – 263 с.
26. Куліненко Л. Освіта як ключовий фактор формування людського капіталу / Л. Куліненко [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.stattionline.org.ua/pedagog/85/15000-osvita-yak-klyuchovij-faktor-formuvannya-lyudskogo-kapitalu.html>
27. Курси для осіб «третього віку» (навчання пенсіонерів) [Електронний ресурс]. – URL: <http://fpo.krok.edu.ua/kursi-dlya-osib-tretogo-viku-navchannya-pensioneriv.html>.
28. Лактіонова Г.М. Щастя і сучасна освіта: інформація до роздумів / Г.М. Лактіонова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – 2014. – Вип. 2. – С. 58-68. – URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/OD_2014_2_10.
29. Лефтеров В.О. Особистісно-професійний розвиток фахівців екстремальних видів діяльності : автореф. дис... д-ра психол. наук: 19.00.09 / Василь Олександрович Лефтеров. – Х., 2009. – 37 с.

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

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

32. Лук'янова Л.Б., Ничкало Н.Г., Аніщенко О.В., Волярська О.С. Освіта дорослих – невід'ємна складова освіти впродовж життя / Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / Нац. акад. пед. наук України ; [редкол.: В.Г. Кремень (голова), В.І. Луговий (заст. голови) та ін.] ; за заг. ред. В.Г. Кременя. – К.: Педагогічна думка, 2016. – С. 128-138.

33. Міжнародні дні освіти дорослих на Львівщині 5-10 жовтня 2015 року [Електронний ресурс] . – URL: <http://naps.gov.ua/ua/press/releases/822/>

34. Міжнародні дні освіти дорослих у Запорізькій області (6 – 8 жовтня 2016 р.) // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / [редкол. Л.Б. Лук'янова (голова) та ін.]. – К.; Ніжин: Видавець ПП Лисенко М.М., 2016. – Вип. 1 (12). – С. 170.

35. Михальцова Л.Ф. Формирование ценностно-смысловых ориентаций будущих педагогов на творческое саморазвитие в условиях непрерывного образования : автореф. дисс. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Любовь Филипповна Михальцова. – Казань, 2012. – 40 с.

36. «Мягкие» навыки: оцениваем уровень их развития у сотрудников // Кадровое дело. – 2015, июнь [Електронний ресурс]. – URL: <https://www.molga.ru/news/detail.php?ID=689>

37. Неперервна освіта як світова тенденція [Електронний ресурс]. – URL: http://pidruchniki.com/1529052755044/pedagogika/neperervna_osvita_svitova_tendent_siya

38. Новацький Т.В. Світ мрій / Тадеуш В. Новацький; [пер. з пол. І.А. Аскерової]. – К.: Вид-во НПУ ім. М.П. Драгоманова, 2011. – 120 с

39. Орієнтація на неперервну освіту [Електронний ресурс]. – URL:

<http://ukped.com/statti/zagalna-pedagogika/2252-orientatsija-na-neperervnu-osvitu.html>

40. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика: аналітична записка [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.niss.gov.ua/articles/252/>

41. ПАО «АрселорМиттал Кривой Рог» [Електронний ресурс]. – URL: ukraine.arcelormittal.com.

42. ПАО «АрселорМиттал Кривой Рог» об'явило результати своєї діяльності за 2014 г. // 1 ПАО «АрселорМиттал Кривой Рог»: обласний соціально-економічний щотижневик. – 2015. – №15 (24 квітня). – С. 2.

43. Пахно И.В. Развитие инновационного потенциала личности в социально-психологическом тренинге / И.В. Пахно, Т.А. Терехова // Психология в России и за рубежом: материалы междунар. науч. конф. (г. Санкт-Петербург, октябрь 2011 г.). – СПб.: Реноме, 2011. – С. 82-86.

44. Переосмысливая образование. Образование как всеобщее благо? – Париж: Издательство ЮНЕСКО, 2015. – 93 с. (на русском языке).

45. Пережовская А.Н. Непрерывное образование: цели, задачи, содержание, функции, перспективы развития / А.Н. Пережовская // Проблемы и перспективы развития образования: материалы VI Междунар. науч. конф. (г. Пермь, апрель 2015 г.). – Пермь: Меркурий, 2015. – С. 38-41 [Електронний ресурс]. – URL <https://moluch.ru/conf/ped/archive/149/7617/>

46. Петроє О.М. Поняття «діалог» у термінологічній традиції зарубіжної та вітчизняної наукової думки / О.М. Петроє // Державне управління: теорія та практика. Електронне наукове фахове видання. – 2011. – № 12 [Електронний ресурс]. – URL: academy.gov.ua/ej/ej14/txts/Petroe.pdf

47. Пирумова К.В. Смыслжизненные ориентации как фактор профессионального развития педагога: дисс. ... канд. психол. наук : 19.00.13 / Каринэ Валерьевна Пирумова. – М., 2005. – 155 с.

48. Прийма С.М. Теоретико-методологічні засади проектування і функціонування систем відкритої освіти дорослих в Україні: автореф. дис. ... д-

ра пед. наук: 13.00.01 / Сергій Миколайович Прийма. – К., 2015. – С. 23-24.

49. Прийма С.М. Центри освіти дорослих у контексті переосмислення місії університету / С.М. Прийма // Педагогіка та психологія. – 2016. – Вип. 52. – С. 173-186.

50. Рекомендація 2006/962/ЄС Європейського Парламенту та Ради (ЄС) «Про основні компетенції для навчання упродовж усього життя» від 18 грудня 2006 р. [Електронний ресурс]. – URL: http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/994_975

51. Савенков А.И. Интеллект, ведущий к профессиональному успеху, как фактор развития профессиональной одаренности будущего специалиста / А.И. Савенков, Л.М. Нарикбаева // Одаренный ребенок : научно-практический журнал. – 2007. – № 6 (ноябрь-декабрь). – С. 22-36

52. Сагун І.Г. Розвиток освіти людей третього віку в Німеччині (друга половина ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Ірина Григорівна Сагун. – К., 2011. – 292 с.

53. Словник-довідник термінів з конфліктології / за ред. М.І. Пірен. – К. ; Чернівці : ЧДУ ім. Ю.Федьковича, 1995. – 318 с.

54. Современные проблемы смысла жизни и акме: материалы V-VII симпозиумов ПИ РАО / Под ред. А.А. Бодалева и др. – М.; Самара: НТЦ, 2002. – 373 с.

55. Составлен рейтинг счастливых стран мира – Украина в конце списка [Електронний ресурс]. – URL: <http://glavred.info/archive/2012/01/06/190252-1.html>

56. СТВОРЮЮЧИ МОСТИ ДЛЯ ДЕМОКРАТІЇ: підходи до формування умов плюралістичних процесів прийняття рішень на місцевому рівні : навч. посібник / [за заг. ред. Ю.М. Петрушенка]. – К., 2016. – 128 с.

57. Стратегії Європейського Союзу: мета і результат [Електронний ресурс]. – URL: http://lib-net.com/content/9785_Strategii_Evropeiskogo_Souzy_meta_i_rezyltat.html

58. Счастье как нравственная ценность [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.zavtrasessiya.com/index.pl?act=PRODUCT&id=1335>

59. Українська асоціація освіти дорослих [Електронний ресурс]. – URL:

www.uaod.org.ua

60. Учебный центр / ПрАТ «Українське Дунайське пароплавство»
<http://oaoudp.com.ua/ua/poslugi/uchebnyj-centr>

61. Хвоина Т.В. Особенности смысложизненных ориентаций у юношей и девушек, обучающихся в разных образовательных средах / Т.В. Хвоина // Молодежь и наука: сборник материалов VI Всероссийской научно-технической конференции студентов, аспирантов и молодых ученых. – Красноярск : Сиб. федер. ун-т, 2011 [Электронный ресурс]. – URL: <<http://elib.sfu-kras.ru/handle/2311/3638>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

62. Цибизова Т.Ю. Дополнительное образование как форма преемственности в системе непрерывного образования / Т.Ю. Цибизова // Образование и саморазвитие: науч. журнал. – 2011. – №5 (27). – С. 55-59.

63. Чернов Д.Ю. Смысложизненные ориентации и профессиональное становление педагогов / Д.Ю. Чернов // Ученые записки СПбГИПСР. – 2010. – Вып. 1, Т. 13. – С. 22-27.

64. Чоботар С.В. Інноваційний потенціал підприємства / С.В.Чоботар [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.confcontact.com/Okt/18_Chebot.php>.

65. Чудновский В.Э. Проблема оптимального смысла жизни [Электронный ресурс]. – URL: <<http://akme31.narod.ru/1.html>>.

66. Чудновский В.Э. Роль смысложизненных ориентаций и акме в профессиональной деятельности (опыт теоретико-экспериментального исследования / В.Э. Чудновский, А.А. Бодалев, Г.А. Вайзер, Е.Е. Вахромов, Н.Л. Карпова, А.В. Суворов // Психологический журнал. – 2004. – Т. 25, № 1. – С. 25-30.

67. Шульга М.О. Формула злагоди – діалог культур / М.О. Шульга // Віче. – 1997. – № 1. – С. 32-37.

68. Щеглова Т.К. Устная история: учеб. пособие / Т.К. Щеглова. – Барнаул: АлтГПА, 2011. – 364 с.

69. A Memorandum on Lifelong Learning / Commission of the European Communities. – Brussels, 30.10.2000 [Электронный ресурс]. – URL:

http://arhiv.acs.si/dokumenti/Memorandum_on_Lifelong_Learning.pdf.

70. EMIL Case Study Template. Is old age an appropriate topic for intergenerational learning? [Електронний ресурс]. – URL: <<http://www.emil-network.eu/res/documents/resource/Is%20old%20age%20an%20appropriate%20topic%20for%20IL.pdf>>.

71. European Adult Education outside the EU / Uwe Gartenschlaeger (Ed.). – Bonn: Leppelt Grafik & Druck GmbH, 2009. – P. 138.

72. In MSPU held Discussion of adult education in the region [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.mdpu.org.ua/new/en/novosti-universiteta/1645-2015-01-30-17-05-30.html>.

73. Nowacki Tadeusz W. Świat marzeń / Tadeusz W. Nowacki. – Ludlin: Wydawnictwo Uniwersytetu Marii Curie-Skłodowskiej, 2010. – 108 s.

74. Statement by the European Association for the Education of Adults (EAEA) on the European Commission's communication on rethinking education [Електронний ресурс]. – URL: http://www.eaea.org/media/news/2013/february/eaea_statement_rethinkingeducation.pdf.

75. UNESCO World Report. Investing in Cultural Diversity and Intercultural Dialogue [Електронний ресурс]. – URL: unesdoc.unesco.org/images/0018/001847/184755e.pdf

РОЗВИТОК ДОРОСЛИХ У НЕФОРМАЛЬНІЙ ОСВІТІ (ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД)

Стрімкі соціально-економічні і політичні перетворення, глобалізація, вступ до епохи інформаційної цивілізації зумовили появу нових проблем у сфері освіти дорослих в Україні, зокрема збільшилася питома вага і значущість для людини і суспільства навчання впродовж життя. Водночас неперервна освіта стала одним з провідних факторів соціально-економічного розвитку всіх розвинених країн світу; виникла велика різноманітність її організаційних форм, навчально-методичного забезпечення та технологічного здійснення навчального процесу. За таких умов зросло розуміння, що лише формальна освіта не в силах задовольнити стрімке зростання різноманітних освітніх потреб дорослого населення, а також з'явилося усвідомлення того, що розвиток у першу чергу залежить від самих людей, і що набагато більше уваги слід приділяти підвищенню якості їхнього життя.

Зростаючу різноманітність пізнавально-інформаційних запитів різних верств населення не можна задовольнити в рамках існуючих форм традиційної освіти. Тому на сучасному етапі все більш загострюється проблема невідповідності сформованої системи освіти новим потребам суспільства і людини. Це породжує вимогу запровадження іншого підходу до організації масової освітньої діяльності дорослих – навчання має відповідати різнорівневим інтересам і можливостям громадян, органічно входити в їхній спосіб життя, враховувати специфіку запитів того чи іншого контингенту і навіть окремих груп людей. Процеси неперервної освіти розуміються тепер не лише як «навчання довжиною в життя» (lifelong learning), але і як «навчання шириною в життя» (lifewide learning). Останнє акцентує увагу на різноманітності видів, які супроводжують будь-яку сферу життєдіяльності сучасної людини – професійну, сімейно-побутову, дозвіллеву. Усе зазначене вимагає нових підходів до

формальної освіти і дало значний поштовх виникненню й інституціоналізації неформальної освіти (далі – НФО) дорослих.

Соціально-економічні, політичні зміни, що відбуваються в Україні, глобалізаційні та інтеграційні процеси, що зумовлюють створення єдиного європейського та світового освітнього простору спричиняють якісні зміни в системі освіти, зокрема, трансформаційні зміни відносно освіти дорослих та неформальної освіти і їх розгляд як важливої складової української системи освіти.

Особливого успіху в розробленні та втіленні ідей неформальної освіти і навчання дорослих досягли країни Північної Америки, зокрема США і Канада, Європейські країни, і перш за все, Великобританія. Для цих розвинутих країн світу всі нині існуючі форми освіти дорослих, формальна та неформальна, інформальна стали характерною тенденцією розвитку демократичного суспільства, одним із найважливіших чинників економічного і соціально-культурного прогресу.

Вивчення передумов, тенденцій і особливостей розвитку неформальної освіти дорослих у передових розвинених країнах, таких як США, Канада, Великобританія, Австралія, її теоретичне осмислення зарубіжними вченими-педагогами сприятиме розробленню теоретико-методологічних основ національної системи освіти дорослих, використанню найкращих світових тенденцій модернізації освіти дорослих для впровадження феномена неформальної освіти дорослих у нашій країні.

Потенціал і завдання неформальної освіти найбільш повно відображає перехід від «навчання на все життя» до «навчання впродовж усього життя» і є основою цілісної системи освіти. Саме розвиток неформальної освіти є вагомим, закономірним чинником розбудови демократичних процесів в освіті. Вона є важливою складовою концепції неперервного навчання, що дає змогу дорослим набувати знання, уміння й навички, формувати погляди й адаптуватися до постійних змін у соціальному середовищі.

Аналіз наукової літератури свідчить про посилення уваги науковців до

проблем розвитку системи неформальної освіти дорослих в Україні та в світі. З проблем неформальної освіти існує досить значна кількість публікацій, серед яких – роботи А. Кроплі, Р. Дейва, К. Кнаппера, Ч. Дьюка, Е. Фора, М. Ноулза, П. Вільямса, Е. Хьюмела та інших. Ідеї неформальної освіти отримали теоретичне обґрунтування в роботах таких відомих зарубіжних вчених як Ф. Кумбс, Р. Барт, Г. Коль, Д. Свіфт, Дж. Дьюї, А. Маслоу, К. Роджерс та багатьох інших. Наукові дослідження різних аспектів освіти дорослих, зокрема неформальної, ведуться вітчизняними дослідниками В. Давидовою, С. Коваленко, Л. Лук'яною, Н. Ничкало, О. Огієнко, О. Паращук, Л. Сігаєвою, Г. Усатенко та іншими.

Історія становлення і розвитку неформальної освіти дорослих. У сучасному світі проблема і освіти дорослих, і неформальної освіти, має глибинні корені. Перш ніж виділитися у окрему освітню галузь у середині ХХ ст., інституціоналізуватися, зайняти достойне і рівноправне місце поряд із формальною освітою, НФО дорослих пройшла тривалий і складний шлях становлення, розповсюдження і визнання. Дослідження проблеми становлення та розвитку неформальної освіти дорослих в розвинених країнах дає підстави стверджувати, що ідеї додаткового навчання дорослого населення виникали відповідно до вимог часу та потреб суспільства.

Дослідження вчених-істориків педагогіки з США (М. Ноулза, Ш. Меріем, М. Фінгера, Г. Греттена, Т. Хіні, М. Велтона та ін.), Великобританії А. Роджерса, (Р. Тауней, Б. Йекслі, Г. Уільтшир, П. Джарвіса, К. Тітмус, К. Річмонд, М. Тайт), Канади (Т. Несбіт, Б. Спенсер, К. Кунга, Т. Фенвіка), Австралії (М. Ньюмнеа, П. Крентона) в історичній ретроспективі досвіду становлення і розвитку неформальної системи освіти дорослих дозволяють виокремити певні етапи і періоди її розвитку.

Точно визначити дату зародження освіти дорослих не є можливим, оскільки навчання існувало ще до появи писемності [26, с. 120]. НФО з'явилася набагато раніше формальної системи навчання у прадавні часи у вигляді навчання ремісництву, наставництва, передавання досвіду. По суті ідеї

неперервної освіти і постійного навчання, зокрема шляхом неформального навчання, були закладені ще в біблійні часи та відображені у Новому Заповіті [4].

Згідно історико-педагогічних досліджень, стихійний розвиток освіти дорослих і неформального навчання відмічався у Великобританії ще у VI – XV ст., коли зароджувалися перші елементарні форми просвіти дорослого населення Англії. Зміст освіти цього періоду мав обмежений релігійно-догматичний характер, а основними методами навчання були проповідь, молитва та читання Біблії [14]. У середньовіччя навчання дорослих виступало в основному у вигляді освіти на рівні громад. Ремісники навчали учнів, були членами гільдій, інколи залишали сім'ї на довгий час щоб здобути професію чи кваліфікацію. І релігійна освіта, і поширення освіченості відображали на той час потреби людей у навчанні, зумовлені соціальними вимогами, культурою чи вимогами щоденного життя [26, с. 120]. В епоху просвітництва в умовах соціального розмежування англійського суспільства виникли якісно нові форми навчання дорослих (публічні лекції, наукові товариства), доступні переважно для заможних людей, а зміст масової народної освіти обмежувався читанням літератури релігійного спрямування.

Становлення неформальної освіти у розвинених американських і європейських країнах продовжилося на фоні загального руху за освіту дорослих, руху населення країн за громадянські права та феміністичного руху за звільнення жінок у XVIII – XIX ст. Ці громадські ініціативи, що виникли на хвилі демократичних перетворень і прагнень, зумовили появу цілої наукової школи неформальної освіти дорослих чоловіків та жінок, яку у різні часові періоди називали освітою дорослих (adult education), (тривалою освітою (continuous education), популярною освітою (popular education) тощо. Створення фундаменту та основних засад неформальної освіти було зумовлено прагненням громадськості запровадити демократичний суспільний устрій в країнах.

Наприклад, ідея додаткового та продовженого навчання дорослих виникла у США на початку зародження американської нації (1780–1865 pp.), у період між революцією та громадянською війною. У цей час виникли перші заклади для

додаткового навчання дорослих у великих містах, які називалися ліцеї, а бібліотеки і музеї набули статусу осередків неформальної освіти для дорослих завдяки запровадженню публічних лекцій. У той час, у розвинених європейських і американських країнах виникали перші світські культурно-освітні структури, відбувалося становлення гуманістичної літератури, зароджувалася прогресивна філософська суспільна думка [7].

У другій половині XIX ст. період промислової революції у таких країнах, як Англія, США, Канада, характеризувався появою та бурхливим розвитком мережі культурно-просвітницьких закладів, орієнтованих на підвищення освітнього рівня дорослого населення, які спочатку керувалися мотивами ліквідації елементарної неграмотності серед широких мас, але поступово ускладнювали навчальні програми за рахунок предметів прикладного циклу, що відповідали насамперед об'єктивним потребам виробництва [14]. Для задоволення попиту на послуги інженерів-механіків у часи індустріальної революції з'являлися братства місцевих механіків, у яких робітники отримували необхідні їм знання і кваліфікацію. Перше братство – Бірмінгемське – з'явилося у 1796 р., а в 1850 о. їх налічувалося більше 700 у Великій Британії, США, Австралії, Франції, Німеччині. Нагальна потреба в освічених, кваліфікованих робітниках зумовила появу перших інституційних закладів – кореспондентських шкіл, де дорослі учні могли отримати необхідні знання. У 1840 р. англійський педагог І. Пітманз здійснював навчання через поштове листування [26].

Наприкінці XIX – початку XX ст. у США виник так званий «ліцейний рух», названий на честь ліцею Аристотеля. Для покращення соціальних, інтелектуальних, моральних якостей громадськості, неформальні асоціації організовували поїздки знаних лекторів, драматичних акторів, читців по «лілейному колу» з міста до міста, штату до штату зі своїми лекціями, виставами, дебатами, інструкціями. З'явилися також перші осередки для додаткового навчання дорослих. Ґрунтуючись на релігійних ідеях, засновники осередку мали на меті поширення освіти для дорослого населення країни під лозунгом «Освіта для всіх». Згодом вони перетворилися на літні школи популярної освіти та

своєрідні рекреаційно-навчальні центри, які подекуди функціонують і до сьогодні, здебільшого на комерційних засадах, втративши першочергові ідеї масової освіти і релігійний підтекст [47, с. 166].

Зазначимо, що на початку ХХ ст. неформальна освіта населення стала побічним завданням робітничого руху в усіх розвинених країнах. На думку Г. Греттен та М. Ноулза, великого значення набула індустріальна освіта, оскільки із швидким розвитком економіки та мануфактурного виробництва виникла потреба у кваліфікованих робітниках [47; 54]. Підприємства започаткували власні корпоративні школи, що пропонували технічну освіту молодим робітникам. З виникненням великої кількості коледжів та університетів виникла і нова форма неформального навчання для дорослих – літні сесії, які відбувалися на базі навчальних закладів [47, с. 135].

У той же час виникли неформальні види освіти на основі громадських товариств, клубів, бюро, видавництв, бібліотек тощо [54, с. 35]. Привертає увагу жіночий клуб «Сорозіс» («Sorosis»), який, починаючи з 1892 р., став ініціатором щорічних з'їздів жіночих клубів, де збиралося близько 300 делегатів із 185 клубів у 29 штатах країни. Діяльність жіночих клубів кінця ХІХ – початку ХХ ст. сприяла поширенню неформальної освіти серед жінок, допомагала жінкам із працевлаштуванням та вирішенням юридичних проблем [7].

Освіта дорослих в Англії також поступово перетворювалася з елітної та замкнутої на відкриту і масову. Виникали нові інституційні форми (народні університети, університетські поселення, Асоціація робітничої освіти) просвіти дорослих, що мали на меті передусім загальнокультурний розвиток населення, а також подолання соціальної поляризації англійського суспільства засобами освіти.

Отже, освіта дорослих у розвинених зарубіжних країнах на той час розглядалася громадськими діячами та педагогами насамперед як соціальний феномен, хоча окремі рекомендації методичного характеру висловлювалися вже наприкінці ХІХ ст. Відповідно, психолого-педагогічний аналіз проблем, пов'язаних з освітою дорослих, відтіснявся соціальним. Неформальна освіта

дорослих виступала як умова, ознака і наслідок демократичних перетворень у суспільстві. Вона базувалася на таких принципах освіти дорослих, як: громадський характер (широка самодіяльність населення), самостійність і автономність освітніх установ, загальнодоступність і безкоштовність, безперервність. Хоча ці принципи не були достатньо зреалізовані та чітко визначені, вони відіграли важливу роль у самовизначенні освіти дорослих як відносно самостійної галузі педагогічного знання та педагогічної практики

Проте теоретичне осмислення важливості ролі неперервної освіти в житті людини і суспільства, її зв'язки з іншими елементами культури, аналіз внутрішньої структури з'явилося значно пізніше під впливом соціально-економічного та суспільного прогресу.

Американський дослідник Е. Ліндемман у праці «Значення освіти дорослих» у 1926 р. вперше обґрунтовує ідеї освіти дорослих та її відмінності від шкільного навчання, базуючись на ідеях прогресивізму і прагматизму та доходить висновку, що існує певна залежність між інформованою громадськістю і розвитком демократії. Відстоюючи права дорослих на продовжене навчання, він наголошує на значущості освіти для повноцінної участі населення у розбудові демократії. Науковець зазначає, що обізнані, знаючі особистості матимуть змогу брати участь у соціальних та економічних процесах у країні, і наголошує на соціальних цілях освіти дорослих, яка є невід'ємною від демократичної боротьби [59].

У публікаціях Е. Ліндеммана та інших дослідників початку ХХ ст. вперше зустрічається поєднання слів «освіта» і «дорослі», тому саме 20-ті роки ХХ ст. вважають роками становлення і бурхливого розвитку неформальної освіти дорослих.

Зазначимо, що у тому ж 1926 р. було створено «Американську асоціацію освіти дорослих» (American Association for Adult Education), яка стала керівним органом, що опосередковано впливав на розвиток неформальної освіти й мала на меті створення офіційних програм освіти дорослих. Ця асоціація об'єднала теоретиків і практиків освіти дорослих, щороку проводить міжнародні конференції, круглі столи, зустрічі та виїзні сесії з питань освіти і навчання

дорослих, які поповнюють теоретичний доробок педагогічної науки в цілому і неформальної освіти зокрема [48, с. 54]. У цей же час відбулася зміна акцентів з прикладного, практичного до теоретичного характеру освіти дорослих та її професіоналізація.

Втіленням ідей Е. Ліндемана щодо соціальних цілей освіти вважають Народну школу «Хайлендер» (Folk School «Highlander»), засновану 1932 р. М. Хортоном. Головним завданням цієї школи було створення незалежного центру освіти, де дорослі матимуть змогу навчатися один від одного, використовуючи свої знання для зміни несправедливого суспільного устрою, заснованого на нерівності. Народна школа мала на меті створення підґрунтя для розвитку особистості, розкриття її індивідуальності та неповторності, віднаходження віри в себе, що сприятиме трансформації суспільства в цілому. Упродовж 60–70-х років ХХ ст. школа «Хайлендер» активно долучилася до відстоювання прав жінок, запровадивши навчальні програми для жінок-лідерів [7].

Упродовж багатьох років прагматичні ідеї Д. Дьюї, Е. Ліндемана та М. Хортона щодо значущості освіти для демократичних процесів мали значний вплив на неформальну освіту дорослих. Однак, зв'язок між соціальною боротьбою та неформальною освітою дорослих із розвитком демократичного суспільства поступово змінився і набув інших вимірів. Зокрема, у 1950-60-х рр. під впливом виникнення *теорії людського капіталу* (Human Capital Theory), відповідно до якої освіта – це не лише сфера споживання, а й інвестування, простежується тенденція збільшення продуктивності людського капіталу, професіоналізації населення для забезпечення економічного добробуту країни. Це спричинило виникнення великої кількості неформальних освітніх курсів. Відповідно, змінився ставлення до неформальної освіти дорослих, що отримала урядову підтримку. Її головними завданнями було визнано продовження професіоналізації дорослого населення, збільшення особистісної і колективної продуктивності, що забезпечує економічний добробут та розвиток країни. Особливої ваги набувають освітні програми та курси, що дають змогу людині,

яка з певних причин не отримала формальної освіти, здобути знання й уміння, необхідні для успішного працевлаштування.

Обмеження ідей освіти дорослих лише навчанням для успішного працевлаштування отримали критику з боку багатьох ідеологів освіти, що розділяли погляди П. Фрейре. Результатом цих ідей у Північній Америці стало розповсюдження центрів неформальної освіти дорослих на базі церковних і громадських організацій, які отримали назву популярної освіти. Такі центри підтримували ідеї збереження людської ідентичності та розвитку самосвідомості, ролі освіти дорослих як чинника соціальних змін.

У другій половині ХХ ст. у США та інших англomовних країнах відбулася зміна поглядів на неформальну освіту дорослих відповідно до цілей налагодження й відновлення соціального добробуту та безпеки. НФО дорослих отримала урядову підтримку і контроль, а її цілі змістилися у приватну сферу, до проблем окремих особистостей та їхніх родин, що сприяло розвитку центрів сімейної грамотності (family literacy). Емансипаційні цілі освіти дорослих (економічна демократія, активність громадян, політична свідомість) змінилися на такі цінності, як соціальна мобільність, приватне життя, стимуляція споживацького інтересу, керівництво та порядок. На перший план вийшли ідеї розвитку здібностей дорослої особистості, її професійних знань і умінь; а сама освіта дорослих набула систематизації та інституалізації, що дещо звузило її значущість [72, с. 154]. Критики називають цей період періодом зміщення пріоритетів від Е. Ліндемана до М. Ноулза, переходом від соціального контексту до проблем освітніх технологій, коли в увага дослідників зосередилася на проблемі науково-теоретичного обґрунтування нових видів освіти і навчання дорослих зокрема [7, с.205].

Так само у Великобританії, Канаді, Австралії та інших країнах розвиток освіти дорослих і неформальної освіти у ХХ ст. характеризується активною законодавчою підтримкою з боку уряду основних ініціатив, пов'язаних з освітою дорослих, у зв'язку з чим розширюється мережа навчальних закладів, орієнтованих на задоволення освітніх потреб дорослої людини, покращується

система державного фінансування [14].

З початку 1970-х років система неформальної освіти дорослих в усіх англomовних країнах динамічно розвивається у контексті концепції неперервної освіти, де їй відводиться провідне місце у забезпеченні як економічного процвітання, так і самореалізації особистості. У 1968 р. у науковий обіг було введено термін «андрагогіка» завдяки М. Ноулзу, що уможливило визнання освіти дорослих як окремої освітньої галузі. Освіта перестала бути привілеєм молодих і багатих. Освітні можливості було виголошено рівними для всіх: з'явилися коледжі громад, професійні школи. Уряди розвинених індустріальних країн визнали важливість освіченості, розвитку професійних навичок. Професіоналізація освіти дорослих змінилася на освіту для участі в житті демократичного суспільства [26, с. 120].

Новітню історію становлення і розвитку неформальної освіти пов'язують з міжнародною конференцією в м. Уільямсберг, США, у 1967 р., на якій були викладені ідеї зростаючої світової кризи в сфері освіти. Також було висловлено стурбованість застарілими програмами навчання й усвідомлення того, що освітнє та економічне зростання не обов'язково відбуваються одночасно, що багато країн стикаються з труднощами фінансування формальної освіти. Отже, був зроблений висновок, що офіційні системи освіти дуже повільно адаптуються до соціально-економічних змін, їх розвиток стримується не тільки власним консерватизмом, але й інерцією самих суспільств [22, с. 159] та висловлені ідеї, що формальна освіта має бути доповнена іншими видами освіти.

Власне термін «неформальна освіта» вперше з'явився у 1968 р. у науковій роботі П. Кумбса «Світова освітня криза: системний підхід», в якій один розділ «Неформальна освіта: наздогнати, підтримати, випередити» був присвячений даному виду освіти [38]. На думку вчених, саме з того часу з'явилася тристороння категоризація освіти і вслід за стратегами й економістами Світового банку стали розрізняти формальну, неформальну й інформальну освіти [46]

Така впливова тристороння категоризація освіти була вперше

схарактеризована у 1974 р. у науковій роботі П. Кумбса і М. Ахмеда «Наступ на сільську бідність: як неформальна освіта може допомогти» та їх інших працях. Згідно цієї категоризації до формальної освіти науковці відносять ієрархічну, в хронологічному порядку градуйовану систему освіти: від початкової школи до університету, яка включає загальне академічне навчання, різні спеціалізовані програми та установи, що забезпечують технічну та професійну освіту на денних відділеннях. До інформальної освіти віднесений процес, що протікає протягом усього життя людини, в якому кожен набуває навички і знання, формує погляди і цінності з повсякденного досвіду і отримує освітній вплив з ресурсів свого середовища – починаючи від сім'ї і сусідів, від роботи та ігор, від ринку, бібліотеки та засобів масової інформації. До неформальної освіти віднесено будь-яку організовану навчальна діяльність за межами встановленої формальної системи – окрема діяльність або істотна частина більш широкої діяльності, покликана служити суб'єктам навчання та реалізує цілі навчання [37].

Відповідно до цієї класифікації відмінності мають, переважно, адміністративний характер. Формальна освіта пов'язана з різними навчальними закладами, неформальна – з громадськими групами та іншими організаціями, а інформальна охоплює все інше, наприклад, взаємодію з сім'єю, друзями та колегами по роботі. Як зазначає П. Фордхем, жорстких меж між цими категоріями не існує [46].

Упродовж 70 – 80-х рр. ХХ ст. неформальна освіта продовжує розвиватися, з одного боку, на засадах біхевіоризму та технократизму, що мають на меті здобуття міцних знань та збагачення людського капіталу, а з іншого, на засадах відновлення соціальних цілей освіти дорослих, набуваючи нових вимірів. У наукових працях цього періоду розглядають проблеми, які стосуються процесу творення знань, зокрема, їхньої залежності від гендерних, расових, національних, класових упереджень та шляхів подолання існуючих у суспільстві стереотипів [7, с. 206].

Ідеї соціальних цілей і місії неформальної освіти дорослих активно розвиваються у дослідженнях 80-х років ХХ ст. Зокрема Д. Мезіроу підтримав

ідею значущості соціальних дій (social action) для неформальної освіти дорослих [61, с. 226]. Зініційована у 1988 р. М. Хортоном та Д. Мезіроу зустріч теоретиків і практиків освіти дорослих вплинула на створення Північноамериканського альянсу популярної освіти та освіти дорослих (North American Alliance for Popular and Adult Education). В альянс увійшли організації, які представляють неформальну та популярну освіту в Міжнародній раді освіти дорослих [48].

В останні десятиріччя відбувається глобальний розвиток освіти дорослих на всіх рівнях і в усіх її формах, і неформальна освіта дорослих продовжує процвітати у Північній Америці, Європі та всьому світі. Численні організації займаються проблемами освіти дорослих і неформальною освітою зокрема: Британський відкритий університет, ООН, ЮНЕСКО, Міжнародна рада з освіти дорослих, Інститут навчання впродовж життя ЮНЕСКО, Всесвітній освітній форум та ін.

Провідною тенденцією сучасного періоду розвитку НФО дорослих став всесвітній рух за визнання, валідацію й акредитацію результатів неформальної та інформальної освіти, проголошений і всіляко підтриманий міжнародними освітніми організаціями та у багатьох країнах світу, що підтверджується численними документами, прийнятими у цій сфері. Наприклад: «Європейські Рекомендації з визнання та валідації результатів неформальної та інформальної освіти» (2015) [35], Рекомендації Ради Європи з валідації неформальної та інформальної освіти (2012) [39], Рекомендації ЮНЕСКО з визнання, сертифікації та акредитації результатів неформального та інформального навчання (2012) [69], План дій ЮНЕСКО з розвитку освіти після 2015 року «Забезпечення справедливої освіти і навчання протягом усього життя для всіх до 2030 року» [70], Проект Рекомендацій ЮНЕСКО з розвитку освіти дорослих (2015) [71] та інші.

Згідно цих та інших документів, кожна доросла всіляко підтримується у її прагненні отримувати й набувати знання, навички, компетенції шляхом неформального й інформального (неофіційного) навчання, в тому числі, через відкриті освітні ресурси; а уряди всіх країн закликаються створити можливості

для отримання людиною повної чи часткової кваліфікації на основі підтвердження знань і вмінь, набутих через неформальне й інформальне навчання.

Однак, слід відмітити, що неформальна освіта стає більше прерогативою громадських організацій і місій. Переглянутий та оновлений зміст неформальної освіти у розвинених країнах світу стосується сьогодні як особистісного вдосконалення кожної особистості, так і соціального контексту та трансформаційних процесів у суспільстві.

Визначення поняття і характеристики неформальної освіти дорослих. Як свідчить аналіз зарубіжних наукових досліджень та установчих документів, поняття неформальної освіти не є остаточно визначеним, тому зустрічаються різні тлумачення цього поняття. Як зазначалося раніше, вперше це поняття було введено П. Кумбсом у 1968 р. і після того розвинуто і доповнено у багатьох працях зарубіжних і вітчизняних вчених. Наведемо деякі загальноприйняті визначення і підходи щодо НФО, які зустрічаються у міжнародних і європейських документах і мають керівну роль для організацій і урядів усіх країн.

У Міжнародній енциклопедії освіти поняття неформальної освіти розглядається як «будь-яка організована систематична освітня діяльність, здійснювана за межами традиційної шкільної системи, з метою забезпечити певні форми навчання для певних груп населення» [67, с. 351].

У Глосарії освітніх термінів міжнародної Організації економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР) неформальна освіта визначається як будь-які організовані і послідовні освітні види діяльності. Отже, неформальна освіта може здійснюватися як в освітніх установах, так і поза ними, і охоплювати осіб різного віку. Залежно від національного контексту, така освіта може охоплювати освітні програми для поширення грамотності серед дорослих, базової освіти для дітей, що не відвідують школу, життєвих навичок, трудових навичок, і загальну культуру. Програми неформальної освіти не обов'язково відбудовуються в систему «сходів», і можуть мати різну тривалість [63].

У Міжнародному стандарті класифікації освіти (The International Standard Classification of Education), розробленого ЮНЕСКО, представлено термін «неформальна освіта» [66]. Відповідно до цієї класифікації три основні форми неперервної освіти визначаються таким чином.:

- *формальна освіта* відноситься до системи шкіл, коледжів, університетів, інших інституалізованих навчальних закладів, які забезпечують набір взаємопов'язаних навчальних програм в якості основного заняття для дітей та молоді, як правило, у віці від 5-7 років і до 20-22 років або ж аж до початку оплачуваної трудової діяльності;

- до *неформальної освіти* відноситься будь-яка організована і триваюча певний час навчальна діяльність, що не підпадає під визначення формальної освіти. Вона може відбуватися як всередині навчального закладу, так і поза його стінами для осіб незалежно від їхнього віку, і не ставить за мету атестацію учня. Може мати як професійну спрямованість, так і загальнокультурне значення, зміст і методи занять чітко не фіксуються і можуть бути максимально адаптовані під потреби учнів;

- *інформальна освіта* є найбільш інноваційною з точки зору класичної теорії та включає всі види навчальної діяльності, що не підпадають під визначення формальної та неформальної освіти. Дана форма відрізняється, як правило, відсутністю організації і може здійснюватися як на індивідуальному рівні (наприклад, самоосвіта), так і на груповому (наприклад, на робочому місці або в сім'ї під час дозвілля). Інформальна освіта найбільш ефективно змінює установки і моделі поведінки людей у повсякденному житті, тому існує думка, що даний вид слід називати *повсякденною освітою*, адже повсякденна діяльність або просто проведення часу є найбільш тривалими і безперервними періодами людського життя [66].

Сучасне бачення особливостей неформальної освіти дорослих представлено у документах Європейської асоціації освіти дорослих та Глосарії з навчання дорослих в Європі, де цей вид освіти визначається як «спеціально організована діяльність зі сприяння процесу, в рамках якого люди можуть

свідомо розвиватися як особистості, самостійно спиратися на свої власні можливості в соціальних відносинах і діяльності за допомогою підвищення рівня знань і розуміння; співвіднесення власних думок і почуттів з думками та почуттями інших людей; розвитку умінь і способів їх вираження» [62].

Необхідно зазначити, що в рамках, заданих Радою Європи, неформальне навчання охоплює практично будь-яке навчання, спрямоване на конкретну, але при цьому вільно обрану мету, що враховує соціальний контекст, при цьому головна або єдина діяльність неформального навчання не полягає в шкільному або професійному навчанні. Виходячи з розширення його змісту, неформальне навчання охоплює практично всі дії, не направлені на отримання диплома або визнаного свідоцтва про закінчення, що відбуваються поза межами інституціоналізованого, запланованого шкільним або професійним навчанням контексту. Окрім того, Рада Європи яка діє в сфері прав людини, розглядає професійні здібності в тісному зв'язку з активною громадянськістю і соціальним включенням. Саме неформальна освіта пропонує широкі можливості в цьому відношенні: у її межах індивіди не тільки вчаться втілювати на практиці професійні компетенції, а й розвивати компетенції, потрібні для спілкування, взаємодії, співпраці та міжкультурного діалогу, необхідні для участі в демократичних процесах і таким чином сприяючи особистісному і професійному розвитку дорослої людини [22].

Європейський центр розвитку професійної освіти (European Centre for the Development of Vocational Training (Cedefop)), що визначає основні напрямки освітнього розвитку для країн Євросоюзу, тлумачить НФО як навчання, засноване на запланованій діяльності, яка явно не позначена як навчання (з точки зору завдань, тривалості навчання або підтримки тих, хто навчається), але яка містить значимий навчальний елемент, але зазвичай не завершується сертифікацією. У «Європейських Рекомендаціях з визнання та валідації результатів неформальної та інформальної освіти», розроблених цією організацією, зазначається, що, НФО – «це навчання, яке часто відбувається поза формальною освітою і професійною підготовкою – у себе вдома, на робочому

місці або через діяльність у вільний час, і часто не береться до уваги і ігнорується».[35] З метою подолання існуючої ситуації ставлення до НФО як меншовартісної та другорядної і було започатковано програму дій щодо визнання і підтримки неформальної та інформальної освіти та набутих шляхом цих видів освіти знань, навичок і компетенцій.

Меморандум Європейської Комісії «Навчання протягом усього життя» 2000 року охоплює важливі рекомендації щодо розвитку неформальної освіти, яка є важливою складовою концепції неперервного навчання, дає молоді й дорослим змогу набувати знання, уміння й навички, виробляти погляди й адаптуватися до постійних змін у соціальному середовищі. У Меморандумі зазначено, що досі при формуванні політики в галузі освіти враховувалася лише формальна освіта, а іншим двом категоріям не надавалося практично ніякої уваги. Континуум неперервної освіти робить неформальну та формальну освіту рівноправними учасниками процесу навчання [21].

Цей документ акцентує увагу на інтеграції окремих форм освіти, яка призводить до того, що процес неперервної освіти отримує новий цілісний вимір, а трактування формальної, неформальної та інформальної форм освіти як взаємодоповнюючих робить можливим проникнення організаційних структур системи освіти, полегшує здобуття професійних кваліфікацій, приводить до визнання дипломів. Крім цього, це площина для широкого обміну інформацією та досвідом щодо змісту, методики й організації навчання. У питаннях формальної та неформальної освіти інтеграція може стосуватись як результатів, так і процесів, що до них приводять. Зважаючи на розвиток потреби молоді та дорослих у навчанні впродовж усього життя, актуальними й визнаними стають знання, уміння й навички, здобуті у системі неформальної освіти, що виводить навчання за чіткі межі інституційного простору, розширює можливості здобуття освіти у будь-який час (незалежно від віку). Така освіта передбачає як більш різноманітні форми, так і нефіксовані тимчасові межі її здобуття [20].

Міжнародні програми «Освіта впродовж життя» (Lifelong Learning), «Освіта для всіх» (Education for All), «Молодь в дії» (Youth in Action),

«Інчхонська декларація: Освіта 2030 : на шляху до інклюзивної та рівноправної якісної освіти і навчання впродовж життя для всіх», прийнята на Всесвітньому освітньому форумі у 2015 р., підтримують практики неформальної освіти і освіти дорослих та процес визнання та валідації результатів неформальної та інформальної освіти в усіх країнах світу.

Слід зазначити, що оскільки поняття неформальної освіти досить нове і усталене його визначення відсутнє, в педагогічній теорії та освітній практиці вживається багато близьких до нього понять, що характеризують різні форми, види, програми чи технології навчання в системі неперервної освіти для дорослого населення (подовжене навчання, додаткова освіта, відкрите навчання, вільне, обцинне, саморегульоване навчання, школи вільного дня, кооперативне навчання, освіта для третього віку тощо).

Отже, можна підсумувати, що під неформальною освітою сьогодні розуміють будь-яку організовану структуровану та цілеспрямовану навчальну діяльність, що здійснюється поза межами закладів традиційної формальної освіти, спрямована на задоволення різноманітних освітніх потреб людини. НФО доповнює систему формальної освіти, забезпечуючи засвоєння тих умінь і навичок, які необхідні для професійного та особистісного розвитку соціально та економічно активної людини. Ця освітня діяльність структурована, вона має освітню мету, певні часові рамки, інфраструктурну підтримку і відбувається усвідомлено. Отримані знання зазвичай не сертифікуються, хоча це можливо [16.]. Неформальна освіта дорослих відрізняється нетрадиційним підходом до організації навчально-пізнавальної діяльності, високим ступенем гнучкості і різноманітності форм, тісним зв'язком із професійним і соціально-культурним середовищем, всебічним стимулюванням самоосвіти, самовиховання та саморозвитку людини; спрямованістю на будь-які професійні, соціальні, етнічні, вікові групи. Неформальна освіта сприяє посиленню соціалізації особистості, формуванню її індивідуальної неповторності і, таким чином, відповідає об'єктивній суспільній потребі в новій стратегії освіти [12, с. 18]. Створення системи неформальної освіти може забезпечити умови для самореалізації кожної

особистості, морального вдосконалення за рахунок надання широких можливостей у виборі напряму й форм освітньої діяльності, як у професійній сфері, так і в різних сферах дозвілля.

Також неформальну освіту розглядають як здобуття знань, умінь і навичок для задоволення освітніх особистісних потреб, не регламентоване місцем здобуття, терміном та формою навчання, заходами державної сертифікації. НФО дорослих здійснюється через професійно спрямовані й загальнокультурні курси навчання в центрах освіти, на різних курсах інтенсивного навчання, семінарах, майстер-класах.

Неформальна освіта ґрунтується на низці принципів, серед яких найбільш важливими є:

- «вчитися в дії» – отримувати різні вміння і навички під час практичної діяльності;

- «вчитися взаємодіяти» – передбачає отримання і розвиток уявлень про відмінності, які існують між людьми, вміння працювати в групі і в команді, а також приймати оточуючих такими, якими вони є, і співпрацювати з ними;

- «вчитися вчитися» – отримувати навички пошуку інформації та її обробки, навички аналізу власного досвіду і виявлення індивідуальних освітніх цілей, а також здатність застосовувати вищезазване в різних життєвих ситуаціях [16].

Отже, узагальнивши погляди зарубіжних авторів та підходи, відображені у міжнародних документах, можна дійти висновку, що неформальна освіта дорослих являє собою спеціально організовану діяльність із сприяння процесу, в межах якого люди можуть свідомо розвиватися як особистості, самостійно спиратися на свої власні можливості в соціальних стосунках і діяльності за допомогою підвищення рівня знань і розуміння; співвіднесення власних думок і почуттів з думками і почуттями інших людей; розвитку умінь і способів їх вираження. Слід зазначити, що на сучасному етапі саме неформальна освіта, як ніяка інша, безпосередньо відображає і задовольняє особистісні потреби і запити індивіда, мобілізуючи тим самим його природну здатність до самовдосконалення,

до духовного внутрішнього зростання. Водночас неформальний освітній процес виступає і головною умовою цього зростання. Важливо, що при цьому не лише розвиваються інтелектуальні здібності дорослого учня, але підвищується і його психологічна захищеність від деструктивних впливів соціуму, оскільки, задовольняючи і одночасно розвиваючи свою природну пізнавальну активність, людина реалізує себе, свою «вільну» енергію в позитивному відношенні до предметного світу, до себе і до інших людей.

Виходячи з того, що одним з основних завдань НФО є задоволення різноманітних потреб дорослого населення будь-якого віку у будь-яких умовах, відповідно, напрями освітніх програм неформальної освіти дорослих так само незліченні і надзвичайно різноманітні, всіляко сприяючи їх професійному і особистісному розвитку. Вони включають: науково-технічний, спортивно-технічний, фізкультурно-спортивний, художній, туристсько-краєзнавчий, еколого-натуралістичний, військово-патріотичний, соціально-педагогічний, соціально-економічний, природничо-науковий, юридичний, гуманітарний та інші спрямування, які не повинні пропагувати насильство, соціальну, расову, національну, релігійну нерівність, дискримінацію за статевими ознаками і не суперечать законодавству [26].

Таким чином, дослідження теорії і практики розвитку неформальної освіти дорослих у розвинених демократичних країнах та всьому світі доводить, що цей вид освіти не являє собою ні альтернативу, ні доповнення або продовження традиційної освіти, ні тим більше поширення традиційної освіти на всю тривалість життя людини. Неформальна освіта дорослих – це якісно нове явище у соціальній та освітній практиці, що має свій зміст, базується на власних адекватних принципах, виконує певні функції і по-новому вирішує багато старих завдань.

Теоретичні засади неформальної освіти дорослих. Сучасні зміни в освіті, зокрема розвиток і розповсюдження неформальної освіти дорослих, були спричинені низкою соціокультурних та політико-економічних обставин, зокрема переходом людства до нового типу цивілізації – інформаційного суспільства. Як

соціальний інститут, освіта відповідно реагує на всі ті зрушення, що відбуваються в суспільстві. За рахунок поширення інформаційно-освітніх технологій змінився характер усіх сфер соціального життя. Відповідно до цих змін у більшості розвинених країн світу відбулася модернізація освітніх процесів, тобто їх орієнтація на сучасні соціокультурні реалії та світові стандарти. З'явилася і була запроваджена нова освітня парадигма, під якою розуміється сукупність принципів, ціннісних настанов і способів організації освітньої діяльності, які визначають її мету, модель та освітній ідеал, адекватний запитам суспільства.

На заміну класичній, або традиційній, парадигмі освіти, яка сформувалась під впливом певних філософських і педагогічних ідей XVIII – початку XIX ст., сформульованих Я. Коменським, Й. Песталлоці, А. Дістервегом, та іншими мислителями, у 60-х роках XX ст. з'явилася англо-американська філософська концепція освіти, пов'язана з іменами Р. Петерса, Г. Озмана та С. Кравера, що поступово стала предметом обговорення на різних міжнародних конгресах і займає важливе місце в освітній системі в західноєвропейських країнах та США [32]. На думку науковців, нова освітня парадигма сьогодні постає як [24]:

- формування самоусвідомлюючої особистості в різних історичних способах об'єктивації духу (гуманітарна філософія освіти);
- розробка вільної від цінностей, нейтральної мови спостереження (філософія освіти логічного позитивізму);
- досягнення мовної компетенції і наочіння багатоманіттю «мовних ігор» всередині прагматики рідної, природної мови (філософія освіти лінгвістичного аналізу);
- діалогічна зустріч «Я» і «Ти» як вихідна діада педагогічної взаємодії (діалогічна філософія освіти);
- інноваційний процес, що розвиває критичну раціональну свідомість і самосвідомість (філософія освіти критичного раціоналізму);
- становлення особистості як Homo educandus (педагогічна антропологія).

Саме неформальна освіта дорослих створює найширші можливості для

реалізації зазначених принципів нової освітньої парадигми.

Таким чином, сучасна освітня парадигма ґрунтується на новій парадигмі світобачення, провідною особливістю якої є посилення гуманістичної компоненти. Все це пов'язано з тим, що сучасна соціокультурна дійсність як мінлива, багатоваріантна, плюральна викликає до життя нові, нетрадиційні альтернативні підходи, які дозволяють відійти від однозначного визначення реальності і людини, відмовитися від понять лінійності на користь гармонії, цілісності, різноманітності.

Згідно концепції Ю. Козелецького, сучасна система освіти формує *просвітницьку людину* [58]. На думку дослідника, необхідний перехід до освітньої системи, зорієнтованої на формування інноваційної людини, тобто такої, що постійно знаходиться в стані пошуку, здатної самостійно приймати нестандартні рішення, винахідливої, творчої особистості. Тому основним завданням освіти на сучасному етапі є перехід від навчання, що забезпечує репродуктивне сприйняття, формування лінійного мислення, до навчання, яке формує пошукові орієнтації, творчий підхід, ймовірнісне мислення. Моделлю особистості в новій парадигмі освіти має стати *інноваційна людина*, яка розглядає навколишній світ не як сталу, гармонійну структуру, до якої потрібно пристосовуватися, а як сферу пізнавальної та практичної невизначеності, яку потрібно редукувати як послідовність різноманітних труднощів, що необхідно подолати. Винахідливість стає архетипом діяльності для інноваційної людини, а провідною метою навчання – формування в неї власної дослідницької позиції, тобто значення набуває процес переходу в освітній діяльності від школи пам'яті до інституту роботи з мисленням.

З моменту появи галузі освіти для дорослих завдання пояснення того, як вчити дорослих учнів, була головною для дослідників і практиків. Як зазначає Ш. Меррієм, після понад 80 років розвитку і досліджень цієї галузі у наукового співтовариства немає єдиної теорії. Замість цього є ряд концепцій, моделей, принципів і пояснень, які утворюють велику базу знань щодо навчання дорослих [68]. Аналіз науково-педагогічних досліджень проблем неформальної освіти

дорослих у розвинених західних країнах засвідчив, що в основу її розвитку покладено численні теоретико-методологічні підходи, такі як: гуманістичний, андрагогічний, особистісно-орієнтований, аксіологічний та синергетичний, діяльнісний, культурологічний, трансформаційний і трансгресивний та інші.

Звертаючись до психолого-педагогічних і філософських витоків неформальної освіти, відмітимо, що на її становлення значний вплив мали гуманістична психологія та прогресивна філософія, проте в ході її розвитку не менш важливими були впливи критичної філософії та андрагогіки.

Прогресивна філософія в освіті найчастіше асоціюється з роботами та ідеями американського філософа і реформатора освіти Джона Дьюї, які з'явилися на початку ХХ ст. Прогресивна освіта критикує навчання, в якому роль вчителя і того, що вивчається, є основною в навчально-виховному процесі, в той час як реальні потреби та інтереси учнів ігноруються. Дж. Дьюї вважав, що освіта може і повинна сприяти соціальним змінам, і тільки індивіди, яких навчали згідно з демократичними цінностями, зможуть ініціювати позитивні демократичні зміни в суспільстві. Дж. Дьюї обстоював необхідність при відборі змісту освіти виходити зі схильностей та інтересів учнів. Він вважав, що освіта і навчання є соціально-інтерактивним процесом, а ті, хто навчаються, повинні мати можливість брати участь у їхньому навчанні. Метою ж навчання є повна реалізація потенціалу і здібностей учня [41].

Такі ідеї Дж. Дьюї, втративши свою актуальність в роки Другої світової війни, знову поширилися в 60 – 70-х роках, коли і виникло поняття неформальної освіти. Прогресивісти вважали, що навчання є похідним від досвіду дорослої людини, а не від абстрактних положень і шкільних предметів. Концепція прогресивної освіти, яка знайшла своє відображення в неформальній освіті дорослих, містила такі положення: спрямованість на учня і його потреби, значимість попереднього досвіду, зв'язок навчання з життям, рівноцінні ролі учня і вчителя в навчальному процесі, де вчитель – гід, інструктор, джерело знань, а не передавач інформації [1]. Отже, вихідним пунктом концепції неформальної освіти з'явився принцип максимальної індивідуалізації навчання, врахування

потреб і досвіду учня.

Окрім ідей прогресивної філософії та педагогіки, одним із джерел, а нині однією з основ концепції неформальної освіти, стала *гуманістична теорія освіти*, що виводиться з *теорії особистості та гуманістичної психології* А. Маслоу й К. Роджерса [50]. Згідно цієї теорії найважливішим принципом навчання має стати виявлення внутрішнього «я» кожного індивіда, а наголос робиться на самопізнанні та самореалізації особистості.

Карл Роджерс, один з творців і лідерів гуманістичної психології, на зміну того, що він назвав традиційним зразком учіння, запропонував у своїй парадигмі експериментального навчання гуманістичний підхід, заснований на [22, с. 158-162]: добровільності навчання, що ґрунтується на потребі й досвіді тих, хто навчається; шанобливому ставленні до них як до окремих унікальних індивідуальностей; поділі відповідальності за навчання серед усіх членів групи, що беруть участь у навчанні; критичній рефлексії знань, віри, цінностей і поведінки суспільства; самокерованому навчанні й циклічній взаємодії навчання та діяльності.

Видатним представником гуманістичної теорії особистості, автором *теорії самоактуалізації особистості* був Абрахам Маслоу. Він розробив такі ключові елементи гуманістичної психології:

- індивід як єдине ціле: кожну людину потрібно вивчати як єдине, унікальне, організоване ціле;
- позитивна внутрішня природа людства: від природи в кожній людині закладені потенційні можливості для позитивного зростання і вдосконалення, природа людини в сутності хороша чи, принаймні, нейтральна;
- пріоритет творчого потенціалу людини: творчість є найбільш універсальною характеристикою людей, невід'ємною властивістю природи людини, це універсальна функція людини, яка веде до всіх форм самовираження;
- акцент на психічному здоров'ї людини: А. Маслоу рішуче наполягав на вивченні самоактуалізації психічно здорових людей; отже, гуманістична

психологія вважає, що самовдосконалення є основною темою життя людини, а гуманістично-орієнтований підхід підкреслює вивчення радості, любові, творчості, вибору та само здійснення [50].

Психолог-гуманіст наголошував, що зростання, самоактуалізацію, прагнення до здоров'я, пошуки самототожності і самостійності, прагнення до прекрасного (та інші способи вираження прагнення «нагору») потрібно прийняти беззастережно як широко поширену і, можливо, універсальну тенденцію.

Таким чином, метою гуманістичної педагогіки є «розвиток індивідів, тобто відкриті змінам і тривалому навчанню індивіди, які прагнуть самореалізуватися і які зможуть жити разом як повнофункціональні особистості» [1]. Допомогти людині висловити, проявити власну природу, властиву тільки цій конкретній особистості, розкрити її внутрішній потенціал є завданням педагогів-гуманістів.

Неформальна освіта ґрунтується на п'яти основних принципах гуманістичної освіти:

- навчання повинно бути само-спрямованим. Учні повинні мати можливість вибирати, що вони хочуть вчити. Вони будуть мотивовані до навчання, якщо вчать те, що вони потребують і хочуть знати.

- школи повинні випускати учнів, які хочуть вчитися і знають, як вчитися. Метою освіти має бути сприяння бажанню вчитися і навчанню, як вчитися. Учні повинні бути само-вмотивованими до навчання і бажати вчитися самостійно.

- єдина форма оцінювання є самооцінка. Оцінювання заохочує навчатися заради оцінки, а не для особистого задоволення. Тести оцінюють здатність запам'ятовувати і не забезпечують достатній зворотний зв'язок.

- і почуття, і знання важливі для процесу навчання. Пізнавальні та афективні домени не роздільні.

- учні краще навчаються у «незагрозливому» середовищі. Школи повинні створити учням комфортне середовище, що вони почували себе в безпеці, тоді навчання стає простим і ефективним [64].

Створені на гуманістичних філософських ідеях, програми неформальної освіти вчать дорослих займатися самоосвітою, розвивати свою емоційну сферу на

рівні з когнітивною. У той час як формальна освіта пов'язана з системно-орієнтованим характером навчання, коли учні є пасивними реципієнтами знань, умінь і стосунків, що транслюються їм системою освіти через викладача і відтворюються за його вимогою, система неформальної освіти спрямована, насамперед, на особистісно-орієнтоване навчання. Саме *особистісно-орієнтована педагогіка* з її увагою до індивідуальних освітніх траєкторій, можливостей, інтересів, здібностей кожного, хто навчається, що нині отримала поширення у всіх ланках системи освіти, видається найбільш доцільною у сфері неформальної освіти. Тому сьогодні стають все більш різноманітними види і форми неформальної освіти дорослих, що відповідають освітнім потребам дорослих, а саме: курси підвищення кваліфікації, виробничі стажування, консультації з самоосвіти, науково-практичні конференції та інші. На нашу думку, гуманістична педагогіка нині є однією з провідних, оскільки цінує всебічний розвиток і вдосконалення особистості, підвищення її самооцінки і надання можливостей для самореалізації.

Говорячи про засади сучасної освітньої парадигми, що вплинула на розвиток НФО дорослих у західних країнах, доцільно розглянути *синергетичний підхід*, цінність якого для сучасної освіти полягає в тому, по-перше, пропонує модель саморозвитку людини в світі, що швидко змінюється і саморозвивається; по-друге, виходить на найважливішу світоглядну проблему – проблему пошуку людиною свого місця в ньому. З точки зору синергетики, людина постає як самодостатня істота, яка перебудовує сама себе у напрямку гармонізації відносин зі світом. Людині, як і будь-якій відкритій системі, не можна нав'язувати шляхи розвитку. Вона сама обирає свій шлях і несе відповідальність за здійснений вибір. Такий світоглядний підхід передбачає не перетворення людиною світу, а творення себе, що передбачає постійний процес коректування смисложиттєвих орієнтирів [32].

Дослідниця зарубіжних теорій навчання дорослих Л. Горбунова [5, с. 13-39] зазначає, що три основних напрями – андрагогіка, самокероване навчання та трансформативне навчання – утворюють наріжні камені сучасної теорії навчання

дорослих, зокрема у виді неформального навчання. У центрі цих теорій і моделей перебуває дорослий індивід, який бере участь у формальній і неформальній навчальній діяльності, зумовленій певною усвідомленою потребою або інтересом.

Гуманістична педагогіка в освіті дорослих також найчастіше пов'язується з ім'ям основоположника *андрагогіки* М. Ноулза. Вчений чітко розрізняв способи, за допомогою яких навчаються дорослі і діти, і заявляв, що існують чотири основних положення, які відрізняють андрагогіку від педагогіки, а саме:

- зміна в уявленні про себе («Я – концепція»): дорослим необхідно бути більш «само-спрямованими»;

- досвід: зрілі люди накопичують запас досвіду, який стає надзвичайно багатим джерелом учіння;

- готовність вчитися: дорослі хочуть вчитися в тих проблемних сферах, з якими вони стикаються, і які вони вважають такими, що «відносяться до справи», або релевантними;

- орієнтація на самоучіння: малоімовірно, що дорослі, які орієнтуються на проблему, орієнтуватимуться на предмет [52, с. 126].

Завдяки М. Ноулзу, його співавторам і послідовникам, андрагогіка набула широкого поширення [53] не тільки в США, але і у всьому світі. На даний час термін андрагогіка широко використовується в країнах Східної і Центральної Європи, в тому числі і в Україні, саме в тому значенні, який американці надають освіті дорослих [43].

Сам М. Ноулз зазначав, що андрагогіка є не стільки теорією, скільки «моделлю припущень щодо навчання або концептуальною основою, яка служить в якості бази для теорії, що виникає» [55, с. 112]. Теорія М. Ноулза акцентує увагу на учні як вільній, автономній особистості, яка контролює своє навчання, і саме це є визначальним для системи НФО, що створює можливості реалізації такої особистості дорослої людини у будь-яких умовах і формах.

Отже, андрагогіка зосередилася на «самокерованому» учні та акцентувала місце «Я» в навчальному процесі. Було зроблено величезний акцент на самості,

або «Я», виявлено такі цінності, як особиста автономія, з чим погоджуються всі, хто навчає дорослих. М. Ноулз розробив принципи процесу викладання дорослим, який, на його думку, передбачає таке: створення клімату для навчання; встановлення структури для спільного планування; діагностування навчальних потреб; формулювання напрямків вчення; розробка форми навчального досвіду; управління виконанням навчальним досвідом; оцінювання результатів і повторне діагностування навчальних потреб.

Таким чином, прогресивна освіта, гуманістична психологія й андрагогіка внесли в неформальну освіту дорослих зосередженість на потребах учнів, значимість попереднього досвіду, побудовані на принципах рівності відносини між вчителем і учнями, що дозволяє цьому виду освіти зайняти рівнозначне місце поряд з формальною освітою, реалізуючи гуманістично-демократичний підхід в освіті.

Однією з теорій, покладених в основу неформального навчання дорослих, є *самокероване, або самоспрямоване, навчання* (Self-directed learning). Згідно цієї теорії, дорослий має незалежну самооцінку, і з віком він стає все більш самокерованим. М. Ноулз написав книгу «Самокероване навчання», пояснивши феномен такого навчання і запропонувавши використовувати навчальні контракти як спосіб його імплементації [56]. Процес навчання дорослих починається з самодіагностики потреб в навчанні, потім ідентифікуються ресурси і формати навчання, реалізується план і, нарешті, оцінюються результати.

Багаторічні дослідження в США та Європі в області самокерованого навчання зацентрували увагу на його гуманістичній меті особистісного зростання і саморозвитку. З іншого боку, самокероване навчання слід використовувати як засіб звільнення та соціальної дії.

На розвиток системи НФО дорослих у зарубіжних країнах, в першу чергу, англомовних, вплинула *теорія трансформативного навчання* Дж. Мезіроу та його послідовників (Е. Тейлор, Т. Робертс, В. Вонг, Л. Сарбо, П. Крентон, Л. Баумгартнер, М. Ньюмен та ін), що вважається одним із головних напрямків у

загальному розвитку теорій навчання дорослих. Ця теорія розроблялася переважно представниками США, і намагалася дати відповіді на виклики швидкоплинної сучасності і кризи в розвитку глобального суспільства. Згідно цієї теорії, оскільки світ перманентно трансформується, то освіта має адекватно трансформувати індивіда, тобто бути трансформативною освітою. В умовах постійної мінливості вона має супроводжувати індивіда протягом усього його життя і сприяти його позитивній індивідуалізації й автономізації. Така вимога усвідомлена у постіндустріальних демократичних країнах як життєво важлива потреба не лише окремого індивіда, а й суспільства в цілому [6].

Тому, на думку зарубіжних дослідників, слід говорити про неперервну освіту для дорослих, формальну, і, головним чином, неформальну, як таку, що сприяє становленню дорослого індивіда, здатного мислити і діяти як автономний і відповідальний суб'єкт у контексті комунікації і співпраці, який реалізує своє громадянство в рамках демократії і прийняття моральних рішень в ситуації швидких змін. Д. Мезіроу і його послідовники вважають, що метою навчання дорослих має бути навчання, що приводить до трансформації мислення, яка здійснюється за допомогою критичної рефлексії, самопізнання, що є передумовою автономії в самокерованому навчанні [60, с. 27].

У той час як андрогогіка і самокероване навчання приділяли увагу особистісним атрибутам і можливостям дорослих учнів, трансформативне навчання займається когнітивним процесом шляхом розвитку здатності до комунікації. Трансформативне навчання розглядає теорію навчання дорослих як теорію глибинної зміни індивідів, що залежить від їх життєвого досвіду, його осмислення і від більш зрілого рівня їх когнітивного розвитку. Це теорія про навчання, що є осмисленням, трансформацією нашої системи життєвих координат а не просто придбанням знань чи оволодінням змістом [60]. У теорії Д. Мезіроу йдеться про перетворення саме життєвого світу індивіда, в якому він діалектично пов'язаний з культурно-соціальним контекстом.

Трансформативне навчання, за Д. Мезіроу, є процесом ефективною зміни «системи координат», яка визначається як система когнітивних і нормативно-

ціннісних орієнтацій індивіда, досвід, «особистісну парадигму», яка зазнає трансформативних змін. Як правило, дорослі індивіди вже мають певну сукупність досвіду – асоціацій, концепцій, цінностей, почуттів, умовних рефлексів – систему орієнтацій, яка визначає їх життєвий світ. У процесі трансформативного навчання дорослий індивід залучений в дії, які дозволяють йому «виявити і розпізнати» світогляд, відмінний від його власного. Таке навчання допомагає індивіду, з одного боку, розкрити його потенціал як трансгресивної особистості, завойовує нові культурні простори, з іншого – розвинути здібності комунікації і взаєморозуміння з метою вибудовування нових загальних смислів і ціннісних орієнтацій [34; 40; 51].

Отже, теорія трансформативного навчання стала значною подією в області дослідження освіти. Можна стверджувати, що ця теорія змінила спосіб, за допомогою якого можна навчати дорослих. Трансформація не обмежується лише раціональним і когнітивним аспектами, а включає в себе навчання, спрямоване на розвиток духовності. У даний час саме теорія трансформативного навчання, як «навчання переучуватися», завойовує провідне місце в сучасних дослідженнях освіти дорослих у США, Канаді, Великобританії та інших розвинутих країнах..

Описуючи освітні перспективи неформальної освіти, метою яких є соціальні зміни і перетворення, в американській освіті використовуються такі філософські терміни як *критична педагогіка*, засновані на філософських ідеях бразильського педагога Пауло Фрейре та розвинуті американськими вченими. Навчаючись в 1950-х роках, П. Фрейре дійшов висновку, що традиційні методи навчання не дають потрібних результатів. Тому педагог відмовився від навчання, відірваного від життя учнів, і використовував новий метод – проблемне навчання, заохочуючи дорослих говорити про свої реальні проблеми, шукати коріння цих проблем у суспільстві, обговорювати шляхи їх вирішення, щоб відбулися позитивні зміни [1].

Критична педагогіка розкриває взаємозв'язок освіти і свободи, яка є обов'язковою умовою становлення креативної особистості. П. Фрейре визначив мету освіти – звільнити людину від будь-якого приниження, а місію людини – у

тому, щоб бути суб'єктом, відмовившись від “культури мовчання». Тому освіта в критичній педагогіці постає як практика свободи, яка розуміється як неодмінна умова процесу становлення особистості. На думку П. Фрейре, визволення можливе через діалог і критичне осмислення реального світу, тобто через відкритість і постійну взаємодію з ним у процесі пізнання. Таким чином, суб'єктом критичної педагогіки виступає активна особистість, яка здатна до самотворення і самостановлення, а освіта виконує емансипаторську роль [33].

Інший представник цього напрямку теорії освіти А. Ілліч у книзі «Дешколяризація суспільства» представляє свою концепцію людини в системі відкритої освіти, яка зводиться до наступного:

1) заперечення монополії освітніх закладів на освіту, їх деінституціоналізація через їхню здатність до консервації й тиражування стереотипів, міфів, ідеологічних штампів та підтримку нерівності в освіті;

2) диверсифікація шляхів освіти через створення своєрідної мережі з обміну знань;

3) відмова від Номо Faber як освітнього ідеалу, який зорієнтований на активне перетворення оточуючого середовища.

А. Ілліч вважає, що освітнім ідеалом має стати людина, яка визнає автономність і значимість індивідуальної свободи в міжособистісному спілкуванні, будує свої стосунки з іншими людьми та природою на основі взаємоповаги, творчості і етичної самоцінності [32].

Важливими для розуміння теоретичних засад НФО та нової парадигми освіти є положення *трансгресивної освіти*, розроблена на основі трансгресивної концепції особистості та граничної педагогіки Г.Жиру,що презентують емансипаторсько-педагогічний і постмодерністський напрямки освіти [11]. Послідовниками трансгресивної педагогіки були американські дослідники Б. Хукс, Н.Флоренс, Д. Хеек, С. Хілл, Л. Фіцджералд та ін.

Ключовим поняттям тут виступає “трансгресія» (лат. trans – крізь, через; і gressus – наближатися, переходити) – поняття, що означає феномен переходу непрохідної границі, і передусім – границі між можливим і неможливим). Згідно

трансресивної концепції особистості, за Ю. Козелецьким, трансресія виступає як подолання меж можливостей і досягнень особистості внаслідок чого особистість здобуває нові цінності – винаходи, відкриття невідомих закономірностей, нові способи розв'язання проблем тощо. Особистісні трансресії виконують важливі розвиваючі функції. Трансресивний характер має тільки такий розвиток індивіда, який супроводжується свідомим наміром здійснення змін [30]. Акт трансресивного переходу пов'язується, перш за все, з можливостями вибору різних шляхів подальшого розвитку особистості.

Завданням освіти, зокрема, неформальної, з позицій трансресивного підходу, є створення таких педагогічних умов, в яких учні і викладачі стають «трансресорами», спроможними подолати бар'єри свого соціокультурного, психоемоційного, когнітивного поля шляхом спростування існуючих меж знання і створення нових через залучення різних культурних кодів. Використання трансресивного переходу у педагогіці дозволяє виявити інтеркультурні механізми формування соціокультурного досвіду індивіда, вивчити практику створення інтеркультурних цінностей [32].

На підставі зазначеної концепції Ю. Козелецького західними педагогами було розроблено теорію трансресивної освіти, метою якої є всебічний розвиток особистості, що відповідає завданням і принципам НФО дорослих. Виходячи з трансресивного підходу, неформальна система освіти дозволяє засвоювати дорослому учню знання лише у взаємодії з наявним знанням, його включенням до складу вже існуючої когнітивної структури. Отже, тільки знання, вбудоване у пізнавальну структуру особистості, є дієвим і активним, яке може бути втілене у діяльності, творчо перетвореним [58]. Отже, концепція неформальної освіти дорослих у західних країнах ґрунтується на засадах трансресивного підходу, що спрямований на всебічний розвиток молоді та дорослих.

У другій половині ХХ ст. поява концепції відкритої освіти та розширеного доступу до освіти дала додатковий поштовх розвитку НФО дорослих. Ця складна соціальна система, базуючись на світоглядних і методологічних засадах відкритості й безперервності процесу пізнання, здатна швидко реагувати на

мінливі соціально-економічні ситуації, індивідуальні та групові освітні потреби і запити і спрямована на підготовку дорослого населення до ефективної участі у громадській та професійній діяльності в умовах інформаційного та телекомунікаційного суспільства, забезпечення ширшого доступу до будь-якої освіти. Перший заклад відкритої освіти – Вікритий університет Великобританії було відкрито у 1969 р., який діяв на принципах відкритого доступу до навчання всіх бажаючих, гнучкості, модульності, використання новітніх технологій і засобів навчання, паралельності навчання і професійної діяльності, інтернаціональності тощо [26, с. 54-57].

Як зазначалося вище, теорія людського капіталу була розроблена американськими економістами Т. Шульцем і Г. Беккером у 60-х рр. ХХ ст. минулого століття й обґрунтовувала значення розвитку освіти для економіки, її вплив на ефективність праці і виробництва, оскільки у виробництві тісно взаємодіють два фактори – засоби виробництва і людський капітал. Виходячи з того, що кожний працівник є втіленням набору знань і навичок, здобутих під час освіти, які використовуються роботодавцем, то освіта розглядається як ключовий фактор економічного зростання, соціального й економічного добробуту, як інвестиційна галузь духовного виробництва [26, с. 496] Набуті за допомогою програм неформальної освіти вміння, навички, погляди, відносини дорослої людини складаються в капітал компетенцій, який входить у загальний людський капітал, що, в свою чергу, обумовлює економічне значення НФО дорослих і є предметом розгляду економічних теорій освіти [15, с. 5]. Сутність економічного потенціалу неформальної освіти дорослих для розвинутого демократичного суспільства полягає в тому, що доступність цього виду освіти забезпечує навчання трудовим навичкам, підготовку та перепідготовку працездатного населення саме тоді, коли це потрібно, і в тому обсязі, який потрібний. Такі якості, як гнучкість і адаптабельність, конкурентостійкість, індивідуалізм, демократизація відносин між керівником і виконавцем, – все те, що цінується на ринку праці, стає головною цінністю освітніх програм для дорослих.

Таким чином, конструювання та впровадження нових освітніх моделей

потребує певних змін у світоглядних засадах освіти, зокрема вітчизняної. Одним із її засадничих принципів має бути дотримання світоглядного та культурного самовизначення людини. В особистісному ракурсі освіта має враховувати зміни стереотипів поведінки, образи мислення. У соціальному плані вона має брати до уваги зміни моделей освіти, способи трансляції соціокультурного досвіду поколінь, відповідність змісту освіти сучасній науковій картині світу та сучасним освітнім ідеалам, стиль соціально-політичної діяльності та ін. Сучасні знання все більше орієнтуються на гуманістичні цінності, на людину, на те, яким має бути світ.

Неформальна освіта дорослих у контексті неперервної освіти. У багатьох дослідженнях зарубіжних авторів Дж. Філда, Ч. Хееса, Г. Фішера, К. Уайт, Д. Еспіна та ін., наголошується на тому, що неформальна освіта дорослих виступає основною складовою і ланкою системи неперервної освіти. Виходячи із завдань дослідження, доцільно розглянути сутність даного поняття, його зв'язки з неформальним навчанням.

У зв'язку з кардинальною зміною системи генерації й передачі знань і прискореним зростанням обсягів інформації потрібне постійне підвищення кваліфікації, відновлення знань фахівців, оволодіння новими видами діяльності й розширення навчальних технологій. Це обумовлює потребу в навчанні впродовж усього життя та суттєве вдосконалення процесу освіти дорослих. Постійне оволодіння новими знаннями, методиками і технологіями, що підтримує відповідну кваліфікацію фахівців, лежить в основі провідного принципу сучасної освіти – її неперервності. Неперервність освіти в усіх її формах виступає в сучасному культурно-освітньому контексті як ідея, принцип навчання, якість освітнього процесу, умова становлення людини [27].

З 1990-2000-х років проблеми неперервної освіти, зокрема освіти дорослих, активно розробляються зарубіжними й українськими дослідниками. Значний внесок у розробку теоретичних основ неперервної освіти зробили американські дослідники Ш. Меріем, Р. Кеферелла, С. Аймел, Б. Хукс, Д. Лівінгстоун, С. Ліб, британські Д. Еспін, Дж. Чепмен, К. Уайт, австралійські М. Ньюмен, Р. Дейв,

С. Інграм, П. Лендгранд та інші.

При тому, що освіта дорослих існувала упродовж усієї історії людства, тільки для невеликої частини суспільства навчання було класовим привілеєм і перевагою, а найбільш численна частина людей виявилася позбавленою такої можливості. Водночас результати досліджень із психології дорослих показали, що людина в усі періоди життя здатна засвоювати нові знання, розширювати світогляд, поглиблювати досвід у ході професійної діяльності, а за потреби – здобувати нові й суміжні професії.

Уперше концепція навчання впродовж життя, або неперервного навчання («life-long learners») з'явилася в Данії ще в 1971 р. У 1972 р. Концепція неперервної освіти була проголошена ЮНЕСКО і підтримана рядом впливових міжурядових організацій, серед яких – Міжнародна організація праці, Рада Європи, Європейське економічне співтовариство [31, с. 33]. По суті, було змінено освітню парадигму, яка пов'язана з суспільним виробництвом і відтворенням знань, навичок, інформації, цінностей, традицій. Згідно цієї Концепції навчання впродовж життя розглядалася в якості глобальної перспективи, що фокусується на таких аспектах:

- потреби і права людей на навчання впродовж життя;
- формування комплексного підходу між формальним і неформальним навчанням;
- охоплення всіх людей, починаючи з наймолодших і закінчуючи найстарішими;
- адекватне фінансування для обох вказаних видів навчання;
- пошук шляхів демократизації доступу до навчання.

Цей термін було уворено від терміну «довічні учні», «учні, що вчать все життя» («life-long learners») Л. Уоткінсоном і вжито професором К. Тейлором у 1993 р. Йдеться про те, що навчання не обмежується дитячим віком або класною кімнатою, але відбувається протягом усього життя і в різних ситуаціях. Як стверджував канадський педагог і дослідник, А. Таф ще у 1979 р., майже 70% навчальних проектів є самостійно спланованими [65, с. 1].

Отже, як було визначено у програмному документі Європейської Комісії «Навчання дорослих: ніколи не пізно вчитися» (2006 р.), неперервне навчання – це тривале, добровільне, і самомотивоване прагнення до знань для особистих або професійних цілей. Таким чином, воно не тільки посилює соціальну інтеграцію, активну громадянську позицію та особистий розвиток, а й самодостатність, а також конкурентоспроможність і зайнятість [36].

Теоретична розробка концепції неперервної освіти активізувалася в середині 80-х років і продовжується дотепер. Основна ідея полягає в тому, що кожна людина в будь-який період свого життя повинна мати можливість участі у навчальному процесі. Навчальна діяльність є складовою частиною способу життя людини на всіх етапах її життєвого циклу. На основі неперервності вдалося побудувати єдину модель накопичення та обробки людського капіталу, яка включає професійну підготовку (*learning to know, learning to do*), загальнокультурний розвиток (*learning to be*) і громадянське виховання (*learning to live together*) [43].

Слід зазначити, що неперервну освіту як сучасне соціально-економічне і освітнє явище характеризують як освіту довжиною в життя (*lifelong education*) та освіту шириною в життя (*lifewide education*). *Освіта довжиною в життя* (частіше використовується термін «освіта впродовж життя») передбачає, що можливості навчання повинні бути рівномірні протягом усього життя людини і не мають вираженого початку і кінця. Крім традиційної дитячо-юнацької освіти, тут виділяються освіта дорослих та освіта літніх людей. *Освіта шириною в життя* означає доступність всіх основних форм освіти (формальної, неформальної та інформальної) для кожної людини і для всіх без винятку соціальних груп. На розсуд самої людини перевага віддається будь-якому виду освіти, а самоосвіта при цьому стає одним з основних видів навчальної діяльності [66].

Як зазначає відомий дослідник неперервної освіти Г. Фішер, засновник Центру освіти впродовж життя Університету Колорадо, за останні п'ятдесят років постійні наукові й технологічні інновації та зміни мали значний вплив на

потреб і стилі навчання. Тепер навчання не може бути розподілене і закріплене за місцем і часом з метою отримання знань (школа) і місце і час, щоб застосовувати отримані знання (виробництві) [45]. Замість цього, навчання розглядається як те, що відбувається постійно на основі наших щоденних взаємодій з іншими людьми і з навколишнім світом. Воно може приймати форму формального або неформального чи інформального навчання (самонавчання).

Отже, неформальна система навчання визнана однією з ключових складових навчання впродовж життя. У контексті зазначеного, відмітимо, що в цілому основною теоретичною новацією сучасної парадигми освіти впродовж життя стало розширення цього поняття завдяки появі неформальної та інформальної освіти. Тепер під освітою розуміється все, що має на меті змінити установки і моделі поведінки людей шляхом передачі їм нових знань, розвитку нових умінь і навичок. Традиційне поняття формальної освіти, яка відбувається в спеціально призначених для цього місцях, характеризується системою контролю знань, методикою навчання і завершується отриманням диплома або сертифіката, додається неформальна й інформальна освіта [8, с. 12].

Отже, неперервність освіти, у тому числі шляхом неформальної освіти, є найважливішим соціально-педагогічним принципом неперервного становлення і розвитку особистості. Цей принцип на всіх етапах освіти особистості покликаний забезпечити в перспективі адекватність дорослої людини вимогам часу, підготовку всієї спільноти і кожної людини окремо до життя у швидко змінюваних умовах. Освіта має стати одним із головних чинників у створенні такого суспільства, яке дозволить людству вижити в умовах глобальних катаклізмів. Швидко змінювана ситуація в соціоприродному середовищі висуває до інституту освіти нові неординарні вимоги. Специфіка системи фундаментальної освіти виявляється в тому, що будь-яка освітня система повинна бути здатна не тільки озброювати знаннями, але і внаслідок постійного і швидкого оновлення знань формувати потребу в неперервному самостійному оволодінні ними. Уміння і навички самоосвіти, а також самостійний і творчий підхід до здобуття знань будуть супроводжувати людину впродовж усього

активного життя. Нова освіта «повинна навчити людину класифікувати і перекласифікувати інформацію, оцінювати її, змінювати категорії при необхідності руху від конкретного до абстрактного і навпаки, розглядати проблему з нової позиції: як навчити самого себе. Неграмотною людиною завтрашнього дня буде не той, хто не вміє читати, а той, хто «не навчився вчитися» [27]. І саме в системі НФО дорослих забезпечуються можливості реалізації зазначених завдань.

Отже, як було зазначено, найважливішим концептуальним положенням неперервної освіти стає наділення економічно активного, дорослого населення статусом потенційних і дійсних учнів. На відміну від дітей та юнацтва, доросле населення на основі соціального статусу та наявного життєвого досвіду спроможні робити самостійний вибір змісту, форм і способів занять. При цьому виявляється, що дорослі учні досить часто демонструють несподіваний вибір своїх індивідуальних освітніх траєкторій як в професійному, так і в загальнокультурному і громадянському напрямках. Надання дорослому, передусім економічно активному населенню статусу учня має велике соціальне значення, оскільки завдяки застосуванню освітніх технологій поступово трансформується власне соціальна структура суспільства при збереженні його відносної сталості і цілісності [8, с. 18].

Потенційно кожна людина, яка працює, працевлаштовується, одержує соціальну допомогу або пенсію, розглядається як учень, якому необхідно забезпечити рівні можливості для продовження перерваного колись раніше в житті процесу навчання. Тобто, як вказувалося, одне з найважливіших положень сучасної теорії неперервної освіти полягає в тому, що кожна людина наділяється правом навчатися у будь-який з періодів свого життя. Доступність неперервної освіти робить життя людини більш осмисленим і повноцінним, підвищує рівень самооцінки і світосприйняття. При такому підході освіта виступає як соціокультурний процес, що розгортається на різних рівнях, суб'єктом якого є не просто окремі зацікавлені в освітніх послугах особи, а й суспільство в цілому, що в результаті сприяє накопиченню людського капіталу, зростанню якості

індивідуального та суспільного життя [8].

У змісті неформальної освіти як складової неперервної освіти прийнято виділяти три основні значимі компоненти, пов'язані з навчанням дорослого населення: навчання грамотності в широкому сенсі, включаючи комп'ютерну, функціональну, соціальну та ін.; професійне навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації (job qualification); загальнокультурну додаткову освіту, не пов'язану з трудовою діяльністю (life qualification) [27].

Аналіз досліджень зарубіжних авторів (Х. Еден, М. Ейзенберг, Д. Філд та ін.), свідчить, що сьогодні теорія неперервної освіти розвивається у двох основних напрямках. Перший, інструменталістський підхід, використовуючи поняття людського капіталу, вважає завдання освіти в розвитку професійної компоненти, в економічному розвитку та конкурентоспроможності. Другий напрям акцентує увагу на громадянській і особистісній (дозвіллевій, буттевій) компонентах навчального процесу, оскільки цілі освіти визначаються перш за все позаринковими, «буттевими» чинниками. Отже, завдання неперервної освіти полягає в переході як учнів, так і викладачів у рефлексуючий стан, який передбачає здатність підтримки контактів і комунікацій, а розвиток пізнавальної та емоційної компетентності є найбільш важливим [8, с. 17].

Останнім часом дослідники неперервної освіти відзначають тенденцію, яка виявляється в наступному: навчальна діяльність поступово зміщується зі сфери загальної освіти до професійної та корпоративної освіти і досягає сфери оплачуваної праці та економічної поведінки. Крім того, за допомогою неформальної та інформальної освіти навчальна діяльність поширюється на сфери дозвілля та громадянської участі, а іноді і на сфери оплачуваної праці.

Серед функцій неперервної освіти, які можна поширити також на неформальну освіту дорослих, виділяють: розвивальну (задоволення духовних запитів особистості, потреб творчого зростання); компенсаторну (заповнення пробілів у базовій освіті); адаптивну (оперативна підготовка й перепідготовка в умовах мінливої виробничої й соціальної ситуації); інтегруючу в незнайомий

культурний контекст; функцію ресоціалізації (повторної соціалізації). Завданнями неперервної освіти вважають створення цілісної системи освітніх установ, яка забезпечує навчання і виховання людини протягом усього її життя і відповідає розвитку свідомої потреби в нових знаннях, уміннях і навичках [8; 10].

На сучасному етапі за підтримки ЮНЕСКО (*United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization, UNESCO*), міжнародної організації Організації Об'єднаних Націй, що спеціалізується на питаннях освіти, науки і культури і включає 195 держав-членів, по всьому світу йде процес поширення і впровадження концепції навчання впродовж життя. Більшість країн в світі мають певні закони, правових актів, державних і громадських заходів та ініціатив щодо підтримки навчання впродовж життя, що представлено в табл. 1. За даними Інституту статистики ЮНЕСКО, у 18 країнах Європи прийняті і впроваджуються «Стратегії освіти впродовж життя».

Упродовж десятиріч надруковано безліч міжнародних документів щодо розвитку навчання впродовж життя та освіти дорослих. Головні серед них – Рамкова програма «Освіта для всіх (ОДВ)» (Дакар, 2000), Десятиліття освіти для сталого розвитку ООН, 2005-2014 роки (2005), Стратегія освіти ЮНЕСКО на 2014-2021 (2014), Резолюція Європейської ради з навчання протягом усього життя (2004). Доводиться констатувати, що в Україні більшість документів, за якими живе і розвивається весь світ, широкому колу освітян невідома.

Таблиця 1

Наявність законів, правових актів, державних і громадських заходів та ініціатив щодо підтримки навчання впродовж життя

	Африка	Арабські держави	Азія і Океанія	Європа і Північна Америка	Латинська Америка і Карибський басейн	Усього
ТАК	24	4	16	35	17	96
НІ	3	1	6	2	2	14
УСЬОГО	27	5	22	37	19	110

Зауважимо, що при всій очевидній актуальності та своєчасності для суспільства розвитку неперервної та неформальної освіти дорослих, виділяють низку дискусійних аспектів. Серед них:

- посилення нерівності у доступі до освіти, внаслідок чого грамотні особи знаходяться у найбільш вигідному становищі на ринку праці. Нерівність в освіті посилюється й за такими ознаками, як матеріальне становище, місце проживання, кількість дітей тощо;

- неконтрольований доступ до інформації, знань і навичок, що може бути використано на шкоду суспільству, державі та самому індивіду;

- небажане, на погляд певних груп населення, розвиток рефлексії у дорослих громадян (учнів), що породжує критичні судження про стан суспільства як на мікро-, так і на макрорівнях.

До того ж, у міжнародному контексті розвитку НФО залишається відкритим питання, як враховувати регіональні, національні, соціально-культурні та економічні фактори. Так, у більшості європейських країн основне завдання неперервної освіти полягає в консолідації суспільства шляхом залучення маргінальних груп, зміни їх способу життя і найбільш повної соціальної адаптації. У країнах Африки, навпаки, акцент робиться на просвітницькій роботі серед широких верств населення з метою підвищення загальної культури і грамотності дорослих людей.

Таким чином, неперервна освіта покликана підвищувати рівень загальних знань і розширювати можливості участі громадян у культурній, соціальній і політичній діяльності країни. Вона повинна внести вклад у подальшу демократизацію суспільства, а також сприяти посиленню позиції людини в професійній діяльності, забезпечити умови для самореалізації кожної особистості, морального вдосконалення за рахунок надання широких можливостей у виборі напряму й форм освітньої діяльності, як у професійній сфері, так і в різних сферах дозвілля.

Суб'єкти неформальної освіти дорослих. Сфера неформальної освіти дорослих неоднорідна і розвивається багато в чому стихійно. Важлива роль в

організації неформальної освіти дорослих відводиться суб'єктам неформальної освіти, які забезпечують її реалізацію. Вона представлена різними суб'єктами зі своїми цілями, інтересами та підходами, принципами і способами організації діяльності. Узагальнення праць зарубіжних дозволяє виділити три групи суб'єктів, або провайдерів, освіти дорослих [2; 3; 28]:

- державні структури, які спрямовані на підвищення кваліфікації співробітників(галузеві, секторальні) у сфері продовженої чи подальшої освіти дорослих;

- бізнес- та комерційні недержавні організації, які працюють у сфері підвищення професійної кваліфікації своїх працівників, і які надають освітні професійні чи особистісні послуги на комерційній основі (мовні, автомобільні курси, школи йоги тощо);

- некомерційні громадські (недержавні) організації, які працюють за грантової підтримки (міжнародних організацій або органів місцевої влади), або можуть надавати освітні послуги своїм членам на іншій основі.

Отже, гуманістично-демократичний характер неформальної освіти виявляється у різноманітності суб'єктів освітнього простору, що здійснюють цей вид освіти: як установи формальної освіти, так і громадські, некомерційні організації. Розглянемо ці сегменти неформальної освіти дорослих більш детально.

Комерційні недержавні організації і бізнес-структури. Перелік програм неформальної освіти, які існують на комерційному ринку освітніх послуг є надзвичайно широким за своєю тематикою та формами. Це цілий ряд комерційних курсів та семінарів для професійного та особистісного росту, цікавого проведення вільного часу, розвитку креативно-творчих умінь, турботи про здоров'я і т.д., які значно розширюють спектр змістовної пропозиції програм з боку бізнес-організацій.

У розвинених країнах у даному сегменті неформальну освіту надають численні структури: консалтингові фірми, бізнес-школи, навчальні центри, кадрові агентства, тренінг-центри тощо. Комерційні провайдери неформальної

освіти, в більшій мірі, ніж сектор некомерційних організацій, діють автономно, і жорстко конкурують один з одним, а також з профільними державними установами, центрами додаткової освіти при держструктурах. Вони прагнуть максимально відповідати потребам клієнтів і створювати освітні продукти, які були б затребувані на ринку освітніх послуг [16].

Один із напрямів роботи комерційних недержавних організацій і бізнес-структур у сфері неформальної освіти дорослих – це бізнес-освіта, або корпоративне навчання. Бізнес-освіта являє собою освітню діяльність з підготовки професійних менеджерів для підприємств і господарських організацій, що працюють в умовах ринкової економіки, а також включає в себе підвищення кваліфікації персоналу організацій різної форми власності з метою оптимізації та підвищення ефективності бізнес-процесів. Так, багато великих компаній ІТ-сфери та телекомунікацій, а також холдингових структур, орієнтованих на інтенсивну роботу з клієнтами, створюють структури власного корпоративного навчання, власні навчальні центри навчання та підвищення кваліфікації персоналу з метою реалізації стратегії підприємства і швидкого способу впровадження змін, оскільки компетентний і мотивований персонал є джерелом конкурентоспроможності та фінансової результативності будь-якого підприємства чи фірми.

Як показує практика, бізнес-освіта використовує різнопланові короткострокові семінари і тренінги, при цьому постійно пропонує нові освітні продукти. Програми в бізнес-освіті присвячені, насамперед, прикладному навчанню: тренінгам оптимізації продажів, розвитку менеджерських компетенцій, а також маркетингу в різних формах. Так, популярною і затребуваною формою короткострокових освітніх програм у бізнес-секторі залишаються тренінги та бізнес-семінари з продажу, комунікації, командоутворенню та семінари, спрямовані на підвищення ефективності бізнес-процесів, розробку та оптимізацію маркетингової стратегії підприємств, управління фінансовими потоками і людськими ресурсами, оволодіння новими технологіями і способами ведення бізнесу. Таке навчання носить практико-орієнтований

характер і базується на проектному методі, який дозволяє слухачеві вирішувати реальні проблеми свого підприємства.

При цьому в навчальному процесі використовуються переважно активні методи навчання: бізнес-кейси, рольові ігри, симуляції бізнес-процесів, ситуаційні завдання і вправи, тести, мозкові штурми, аналітичні завдання, дискусії, виїзні заняття, польові дослідження, комп'ютерне моделювання, конкретні приклади, аналіз проблем, стажування, екскурсії на підприємства тощо [17].

Останнім часом у розвитку бізнес-освіти використовується дистанційне навчання, і кількість дистанційних програм у сфері бізнес-освіти постійно збільшується. Завдяки розвитку інформаційних технологій дистанційний формат навчання дозволяє гармонійно поєднувати групові заняття в очному вигляді і віртуальному просторі, а також самостійну роботу з використанням інформаційних технологій. Ця технологія забезпечує гнучкий графік навчання, індивідуальний підхід до кожного слухача програми. Багаторівнева структура дистанційних програм бізнес-освіти передбачає можливість старту навчання з різних рівнів програми. Також активно розвивається навчання за допомогою вебінарів, яке проводять як організації, так і індивідуальні викладачі, тренери та консультанти в сфері бізнес-освіти.

Крім бізнес-освіти в сфері НФО дорослих, активно розвивається сегмент комерційних освітніх програм. Серед найбільш популярних – мовні курси, курси із засвоєння різних прикладних комп'ютерних програм, веб-дизайну, електронних систем обробки даних та бухгалтерського обліку. Стійким попитом користується також навчання прикладних професій і спеціалізацій, затребуваних на ринку в форматі «інтенсивного навчання». Такі освітні послуги надають приватні навчальні центри, центри професійного навчання, які пропонують широкий пакет освітніх курсів і програм. Йдеться про гнучкі й мобільні центри, які своєчасно реагують на мінливу ситуацію попиту на ринку праці у зв'язку з бажанням або необхідністю своїх клієнтів знайти або змінити роботу. Складно переоцінити їх значення в умовах соціально-економічної кризи в суспільстві та

на ринку праці.

У комерційному секторі НФО дорослих діють також численні так звані «компенсаторні програми», спрямовані на соціально-особистісний розвиток людини: тренінги особистісного зростання, а також різноманітні курси: ораторська майстерність, ефективне спілкування, йога та інші техніки релаксації, взаємини між статями, сімейне виховання, догляд за дітьми, ландшафтний дизайн, здоровий спосіб життя, хенд-мейд-рукоділья, фото, відео і т. д. На даний час приватні освітні послуги, як і послуги в некомерційній сфері, в основному носять додатковий компенсуючий характер і виконують факультативну функцію по відношенню до основної формальної освіти.

Некомерційні недержавні організації та структури в сфері неформальної освіти становлять окрему групу неформальної освіти дорослих. Дану групу представляють громадські організації, фонди, недержавні установи, асоціації, профспілки тощо, які працюють для різноманітних цільових груп (молодь, соціально незахищені верстви населення, професійні спільноти: педагоги, журналісти, господарі сільських садиб тощо) і в різних сферах (правова, економічна, громадянська, політична, екологічна освіта та просвіта, професійна перепідготовка і навчання, розвиток місцевих громад і т. д.). Певною мірою сюди можна віднести і конфесійну освіту.

Специфікою діяльності громадських організацій у сфері неформальної освіти є те, що саме вони найбільшою мірою є носіями демократичних цінностей і соціальних проектів у суспільстві. Саме вони сприяють реалізації, наприклад, принципів освіти демократичного суспільства: «освіта, навчання, просвітницька, інформаційна, практична діяльність і активні дії, спрямовані на розвиток тих, хто навчається; формування знань, умінь, міркувань, моделей поведінки і ціннісних відносин у плані здійснення і захисту демократичних прав і обов'язків людини, як члена суспільства; цінувати різноманітність і відігравати активну роль у суспільному житті для підтримки та захисту демократії і утвердження верховенства права» [28].

Неформальна освіта дорослих в секторі некомерційних недержавних

організацій звільнена від системи стандартів, ліцензування, акредитування і контролю спеціальними інстанціями. Громадські організації в своїх програмах зосереджуються на розвитку особистості, її соціальних і громадянських компетентностей, задоволення інших освітніх запитів людини, пов'язаних із швидкою мінливістю навколишньої дійсності. Освітні програми некомерційних недержавних організацій більшою мірою орієнтовані на результат, ніж на процес, участь у них заснована виключно на принципі добровільності. Тут відбувається пошук нових форм організації освітніх програм, інновацій, експериментів не лише в сфері освіти дорослих, а й освіти в цілому. Саме в неформальній освіті реалізуються методи, форми і зміст, які з різних причин не можуть реалізовуватися в системі формальної освіти. Тут вони можуть бути апробовані з подальшою адаптацією, перевірені на життєздатність і впроваджені в формальну освіту.

У неформальній освіті, як правило, немає такого поняття як навчальний рік. Тривалість навчання в цій сфері може бути від однієї години (наприклад, для окремої лекції), кількох днів (тренінг), до декількох років (тривалий навчальний курс). Хоча, як зазначалося, практика показує, що в неформальній освіті переважають саме короткострокові освітні курси. Багато організацій достатньо успішно впроваджує таку демократичну та доступну форму неформальної освіти дорослих, як навчальні гуртки.

У даному секторі активно використовуються інноваційні освітні підходи, напрями і методи активного навчання (інтерактивні, рольові та ділові ігри, case-study, симуляції та ін.), різного роду освітні технології (open-space / відкритий простір, майстерня майбутнього, world-cafe / всесвітнє кафе, peer-education / рівний навчає рівного, навчальні гуртки для дорослих і т.п.).

Діяльність громадських організацій у сфері НФО реалізується в декількох напрямках:

- освіта для соціально-незахищених категорій громадян – та сфера освіти дорослих, яка безпосередньо сприяє зняттю напруженості і розвитку стабільності в країні, оскільки є дієвим інструментом соціальної адаптації та реінтеграцію

людини в суспільство;

- освіта літніх людей – нові освітні програми для людей старшого віку, які допомагають відчувати себе більш комфортно в новому інформаційному просторі, а інноваційні форми навчання передбачають активне і відповідальне включення літніх людей в освітній процес як активних учасників, соавторів;

- громадянська освіта, що надається організаціями, які спеціалізуються на роботі з педагогами, дорослої молоддю, соціально незахищеними верствами населення, проводять екологічну просвіту;

- освіта для людей з обмеженими можливостями є важливим напрямком діяльності багатьох громадських організацій, що діють для забезпечення принципу інклюзивності та розширення доступу до освітніх послуг;

- професійна підготовка, якою займаються деякі недержавні організації (журналістів; операторів сільського туризму, соціальних аніматорів, менеджерів з розвитку спільнот, ряд регіональних організацій – центри підтримки сільського розвитку та підприємництва, депутатів місцевих Рад і чиновників місцевих самоврядувань та ін.);

- правова освіта, програми у сфері якої пропонують недержавні організації;

- освіта в інтересах сталого розвитку – новий напрямок неформальної освіти, який в останні роки успішно реалізується.

Державні установи та структури подальшої освіти. Як засвідчує досвід зарубіжних країн щодо надання неформальної освіти дорослих цими структурами, необхідно враховувати наступне:

- термін «неформальна освіта» можна застосувати до цієї групи досить умовно, оскільки більше їм відповідає термін «продовжена» або «подальша» освіта;

- для більшості державних установ освіти, перш за все вищої освіти, програми неформальної освіти є не основним видом діяльності, а другорядним, що дозволяє заробляти додаткові фінансові кошти;

- можна говорити про розширення функцій установ вищої освіти, при яких існують спеціалізовані навчальні центри, що пропонують для дорослих освітніх

послуги на комерційній основі поза рамками здобуття вищої освіти;

- існує цілий ряд державних провайдерів освітніх послуг з соціальної та культурно-масової сфери, для яких даний вид діяльності носить неформальний характер і не передбачає видачу дипломів та сертифікатів встановленого зразка. До них відносяться, наприклад, центри соціального обслуговування населення, бібліотеки, музеї, заклади культури, центри мистецтв та художньої творчості тощо. Освітні програми таких структур схожі багато в чому з тими, що пропонують недержавні організації відповідних напрямів [3].

Провідне місце серед державних провайдерів у даному сегменті освіти дорослих займають установи освіти дорослих, насамперед професійного розвитку, чії цільові групи - педагоги, лікарі, медичні працівники, фахівці установ культури, соціальної сфери та інші фахівці. Для представників багатьох професій періодичне підвищення кваліфікації є обов'язковим, терміни і тривалість навчання регламентуються відповідними нормативними документами. В той же час існує цілий ряд державних провайдерів з соціальної та культурно-масової сфери, які також можуть або вже надають освітні послуги різним групам населення.

Стан і перспективи розвитку неформальної освіти в Україні. Для успішної розбудови неформальної освіти дорослих в Україні слід ураховувати результати теоретичних і практичних здобутків у цій сфері у різних країнах, що підтверджують перспективність її застосування. Важливого значення в цьому контексті набуває вивчення досвіду організації неформальної освіти дорослих у таких країнах, як США, Великобританія, Канада та ін. При тому, що освіта протягом життя в усьому світі й особливо в розвинених країнах стає все більш важливою сферою освітніх послуг, слід констатувати, що в Україні вона перебуває у зародковому стані. Отже, позитивний закордонний досвід освіти дорослих має особливе значення для України щодо розвитку освітньої галузі взагалі та передумови для впровадження освіти дорослих зокрема.

Зазначимо, що неформальна освіта дорослих, як сегмент освіти в Україні, не є кардинально новим явищем, якщо взяти до уваги культурні та соціальні

традиції розвитку суспільства (від приватних вчителів і наставників для вивчення наук до вчителів-ремісників). Але нинішня соціально-економічна ситуація вимагає кваліфікаційного та інституційного визнання знань і навичок, отриманих людиною, на ринку праці. Особливо це актуально для молодшої людини, яка може не мати необхідного досвіду роботи.

Як було вказано, на сучасному етапі в усіх розвинених країнах світу на рівні державної політики досягнуто визнання того, що знання стають основою розвитку суспільства, а необхідним засобом соціально-економічного прогресу в XXI ст. є трансформація людства в суспільство «навчання впродовж життя» та розвиток освіти дорослих, у той час як в Україні процес визначення, теоретичного обґрунтування та державного визнання неформальної освіти і освіти дорослих знаходяться ще на етапі становлення. Тому зустрічаються різні підходи, подекуди суперечливі, однобічні, що відрізняються від загальноприйнятого підходу у європейських і американських країнах та загальної світової тенденції.

Так, наприклад, дещо звужено подається визначення поняття НФО в Енциклопедичному словнику «Освіта дорослих», а саме: «Неформальна освіта – освіта інституціалізована, цілеспрямована та спланована освітнім закладом зазвичай без надання кваліфікацій, визнаних національними органами управління освітою, або без кваліфікації взагалі, і є додатковою до формальної освіти» [26]. Як бачимо, поза межами НФО залишається освітня діяльність громадських організацій і волонтерів, асоціацій, індивідуальних тренерів, професійне навчання на робочому місці, загальноосвітні та дозвіллеві форми навчання тощо. У той час, як для країн Америки і Європи характерна тенденція розширення ролі, функцій і змісту НФО дорослих і надання їй значення на рівні формальної освіти, визначення її вагомим самостійним внеском у соціально-економічний демократичний розвиток суспільства. Більшість дослідників, міжнародних організацій, зокрема ЮНЕСКО, наголошують, що НФО не є другорядною і доповнюючою ланкою формальної освіти, а рівноправною і повноцінною освітою [69].

Більш ґрунтовне і цілісне визначення подає Л. Лук'янова, зазначаючи, що «термін «неформальна освіта» використовується для характеристики освітнього процесу, організованого поза межами традиційної (формальної, нормативної) освітньої системи й призначений для задоволення пізнавальних потреб певної групи людей» [17, с. 59]. Автор наголошує, що цей вид освіти призначений для всіх вікових категорій населення, має організований, цілеспрямований характер, але на відміну від формальної освіти здійснюється поза офіційними навчальними закладами, акредитованими суспільством для освітньої діяльності.

У термінологічному словнику «Освіта дорослих» говориться, що «Неформальна освіта здійснюється в освітніх установах або громадських організаціях (клубах, гуртках), під час індивідуальних занять з репетитором, тренером й зазвичай не підтверджується наданням документа» [26]. Наголошується, що це – структуровані програми, які формально не визнаються національними системами освіти. НФО здійснюється згідно з інтересами і потребами окремих категорій дорослих у спеціалізованих навчальних центрах, шляхом навчання на різних курсах, у гуртках за інтересами, завдяки спілкуванню через мережу Інтернет. У розвинених країнах, як правило, система неформальної освіти займає один і той самий щабель із формальною, а іноді й вищий за значимістю, оскільки саме тут людина опиняється в оптимальних умовах для розвитку свого творчого потенціалу.

Також можна знайти думку в українській педагогічній літературі, що «неформальна освіта зазвичай пов'язана із хоббі у будь-якій галузі науки або мистецтва. Така освіта асоціюється із прагненнями розширити кругозір, набути знань і вмінь, необхідних у галузі як особистого, так і професійного життя» [25]

С. Гончаренко в Українському педагогічному словнику визначає, що неформальна освіта – будь-яка освітня діяльність, організована поза формальною освітою; вона доповнює формальну освіту, забезпечуючи те освоєння умінь і навичок, які необхідні для соціально й економічно активного громадянина країни, щоб він має інтегруватися в суспільстві й на ринку праці [6, с. 319].

О. Огієнко, досліджуючи освіту дорослих скандинавських країн, значну

увагу приділяє НФО дорослих як надзвичайно поширеному виду навчання у цих країнах. Науковець зазначає, що неформальна освіта здійснюється поза формальною у різноманітних формах (навчання в освітніх закладах, громадських організаціях, в клубах, за допомогою тренерів), але носить цілеспрямований, системний характер [23, с. 31].

Л. Сігаєва розглядає неформальну освіту як спільне, групове навчання, що здійснюється за трьома формам: курси; гуртки за інтересами; громадські об'єднання [31, с. 212].

Слід зауважити, що в Україні разом із створенням у 2003 р. в Академії педагогічних наук України Відділення професійної освіти і освіти дорослих та Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, прийняттям Концепції освіти дорослих було розпочато наукові дослідження як освіти дорослих, так і її складової – НФО дорослих.

У 2009 р. в Академії педагогічних наук України було представлено «Концептуальні положення освіти дорослих» (д. пед. н. Лук'янова Л.Б.) [25], що передбачає визнання освіти дорослих, в т. ч. і неформальної, невід'ємною складовою системи освіти України, що забезпечує право кожного громадянина України на неперервну освіту протягом життя. У цілому, питання неформальної й інформальної освіти досить широко представлені в концепції. Запропоновані концептуальні положення освіти дорослих поки не знайшли свого відображення в законодавчій базі України. Повноцінна і впорядкована нормативно-правова база щодо освіти дорослих і неформальної освіти в Україні відсутня, хоча існують суттєві передумови для її формування.

Зауважимо, що при законодавчо-нормативній невизначеності та невизнаності, НФО дорослих широко представлена в реальному секторі освітніх послуг. В Україні існування неформальної освіти охоплює наступні галузі: позашкільна освіта; післядипломна освіта та освіта дорослих; громадянська освіта (різнопланова діяльність громадських організацій); шкільне та студентське самоврядування (через можливість набуття управлінських, організаторських, комунікативних та ін. умінь); освітні ініціативи, спрямовані на розвиток

професійних і загальноосвітніх умінь та навичок (комп'ютерні та мовні курси, гуртки за інтересами тощо). Останнім часом розпочали роботу кілька університетів третього віку, що надають освітні послуги особам старшого віку, центри освіти дорослих, народні школи.

У цілому, неформальна освіта поступово все більш глибоко проникає в систему освіти України, що не тільки відображає одну з провідних тенденцій розвитку української освітньої системи, але і є проявом об'єктивної закономірності розвитку систем освіти в сучасному світі.

Підтримка і поширення НФО як складової системи освіти України зумовлюють переваги соціального, економічного, психологічного, педагогічного характеру. Розширення застосування неформальної освіти може бути корисним:

а) для суспільства в цілому (сприяння демократизації, розвитку громадянського суспільства, громадської активності та лідерства; вирішення проблеми дозвілля молоді та осіб похилого віку);

б) для формальної освіти (можливість гнучко та швидко реагувати на потреби ринку праці та послуг, задовольняючи вимоги учнів, робітників та роботодавців і доповнюючи освітні пропозиції; зростання мотивації учасників навчально-виховного процесу, їх особистісної зацікавленості);

в) для учасників (можливість самовдосконалення та виховання самооцінки; розвиток громадянських навичок; виховання почуття причетності, солідарності; оптимальне поєднання свободи і відповідальності; можливість самостійного вибору часу, місця, тривалості навчання).

Проте, вітчизняні дослідники обґрунтовують низку проблем, які обумовлені відставанням і низьким ступенем реформування даного сектора:

- низький рівень реагування на зміну зовнішніх соціально-економічних умов, прогресу розвитку в науці і технологіях, особливостей економічної моделі;

- превалювання фундаментально-теоретичного знання над практико-орієнтованим, низьке залучення викладачів-практиків до сфери навчання дорослих;

- значний консерватизм в організації навчального процесу: превалюють

лекційно-семінарські заняття, рідко використовуються активні форми і методи навчання, практично не використовуються елементи дистанційного навчання;

- слабкий взаємозв'язок установ підвищення кваліфікації та перепідготовки з реальним сектором економіки і запитами ринку праці.

Крім того, проведене дослідження дає можливість виявити наявність таких тенденцій :

1) в Україні сформовані передумови для визнання неформальної освіти на законодавчому, інституціональному, професійному рівнях провайдерів освітніх послуг;

2) головною складністю для здійснення процесу визнання є неузгодженість, відсутність діалогу і системних дій між усіма зацікавленими сторонами, і насамперед, головними провайдерами послуг неформальної освіти;

3) відсутність цілісної освітньої стратегії в Україні, залежність реформ освіти від позиції політичної еліти, не дає можливості послідовно й ефективно працювати в певному напрямі;

4) традиції пострадянської системи освіти, підготовки кадрів, ціннісних засад освітнього процесу часто не узгоджуються з новими походами до освіти в цілому, і до неформальної освіти дорослих зокрема;

5) громадські організації, як одні з найбільш активних представників сфери неформальної освіти, є тими, хто може сприяти формуванню демократичних цінностей у суспільстві, і насамперед – молоді, відповідати на виклики динамічних змін у суспільстві та сприяти співпраці влади і бізнесу для підвищення загального рівня життя [28, с. 94].

Отже, науковці дійшли висновку, що в сучасній Україні складаються реальні передумови для визначення та визнання ролі неформальної освіти, для реалізації ідей неформальної освіти дорослих, а саме:

- культурно-історичні, зумовлені значним історичним досвідом соціального навчання дорослих, починаючи з періоду приходу християнства;

- соціальні, що виявляються у демократизації освіти, подоланні соціальної зумовленості отримання освіти, становленні та розвитку освітніх установ і

організацій різних організаційно-правових форм (державних і недержавних);

- економічні, які полягають у тому, що у зв'язку з кризою економіка все більше вимагає від працівника вищого рівня соціальної та професійної компетентності;

- технологічні, пов'язані з удосконаленням технологій передачі інформації та навчання; психологічні, що відображаються в традиційно високій навченості громадян;

- педагогічні, що характеризуються інтенсивною модернізацією форм і методів навчання в різному віці, зростаючим ступенем академічної свободи освітніх установ та організацій [12].

З метою повномасштабного включення неформальної освіти в загальну систему освіти країни та реалізації процесу визнання та акредитації результатів НФО, як це відбувається в багатьох розвинених країнах світу, необхідно впроваджувати певні заходи. По-перше, для відповідності наявних сегментів ринку праці та закладів неформальної освіти необхідно ґрунтовно переглянути структуру, природу і зміст інформації, наданої системі освіти дорослих і НФО. Зараз одним із серйозних завдань для розвитку неформальної освіти, що залишається невирішеною, є відсутність ефективної співпраці між ринком праці та системою професійної (спеціальної) освіти. Навчальні заклади професійної освіти не володіють систематизованою інформацією про ринок праці, наприклад, про можливе й очікуване безробіття, про вакансії, про пересування людей, які могли б слугувати основою для організації та проведення НФО.

Для надання послуг через систему НФО з навчання, перенавчання, професійного розвитку чи підвищення кваліфікації суб'єкти неформальної освіти повинні складати програми короткострокового навчання, не повторюючи повну програму навчання даної спеціальності. На думку фахівців, що працюють в сфері неформальної освіти, впровадження модульних програм, модульний підхід забезпечить зворотній зв'язок між системою неформальної освіти та ринком праці, що сприятиме оздоровленню економічної системи в цілому.

Виходячи з зазначеного, є нагальною необхідність у розробці наукових

теоретично обґрунтованих, практично значимих і переконливих концептуальних підходів до організації системи неперервної, неформальної освіти і освіти дорослих в Україні. Навчання протягом життя на національному рівні повинно бути визначене як повноправне освітнє поле з відповідною увагою до контролю й перевірки якості та забезпеченням визнання різноманітних форм освіти. Необхідно в масштабах країни проаналізувати діяльність сформованої сфери нетрадиційних видів і форм освітньої діяльності дорослих. Це дозволить виявити специфіку навчальної діяльності різного контингенту дорослих, їхні запити і потреби, мотиваційні особливості й механізми самоорганізації цієї діяльності.

На думку Я. Меліхеда, для розробки стратегії неформальної освіти дорослих у країні необхідно вирішити низку проблем, а саме: формування нормативно-правової бази, що регулює процедуру оцінки і визнання часткових кваліфікацій, в тому числі і отриманих в ході неформального навчання; мобільність в рамках освітніх траєкторій (диверсифікація форм і видів неформальної освіти дорослих); індивідуалізація змісту освіти в системі додаткової освіти дорослих, розробка спеціальних технологій навчання, орієнтованих на суб'єктивний досвід того, хто навчається, і розвиток його пізнавальної активності [18]. Крім того, з метою повномасштабного впровадження практики неформальної освіти дорослих, всілякої підтримки і визнання її ролі в системі освіти впродовж життя, важливо зробити наступне:

- 1) Внести зміни до Закону про освіту, в якому чітко прописати такі поняття: освіта дорослих, освіта впродовж життя, формальна, неформальна та інформальна види освіти, неформальна освіта дорослих. Також потребують законодавчого врегулювання можливості впровадження освіти та навчання дорослих і неформальної освіти в Україні, європейське та міжнародне співробітництво в галузі освіти, обмін досвідом, взаємодія між державними, недержавними та громадськими організаціями, що задіяні в сфері освіти дорослих.

- 2) Обґрунтувати критерії та механізми визнання й утвердження неформальних видів освіти в навчальній та професійній діяльності. Реалізація та

імплементация в українські освітні реалії положень Європейської системи кваліфікацій (ЄСК), а також розвиток національних кваліфікаційних структур будуть також сприяти перевірці неформального і неофіційного навчання в Україні.

3) Розробити критерії із перевірки заходів неформальної освіти на основі рекомендацій Європейського Центру розвитку професійного навчання із врахуванням оцінювання професійних навичок та компетенцій, адекватності методів навчання та відповідності оцінювання засвоєних знань.

4) Готувати персонал для системи навчання протягом життя за наступними напрямками діяльності: викладання; управління; науково-аналітичне забезпечення; використання новітніх технологій; планування навчальних програм; підтримка (технічна, адміністративна, організаційна).

5) Системно науково досліджувати механізми взаємодії усіх трьох гілок освіти – формальної, неформальної та інформальної.

Виконання цих рекомендацій сприятиме приведенню у відповідність програм неформальної освіти у країнах ЄС та Україні.

Таким чином, можна зробити висновок, що в усіх розвинених країнах Європи та Америки неформальна освіта дорослих є однією з ключових складових концепції освіти впродовж усього життя. Основна освіта, яка виступає в формі загальної масової, необхідної й обов'язкової для кожного члена суспільства, все більше потребує доповнення видами і формами навчання, які відповідають широким освітнім потребам населення у зв'язку зі складною ситуацією на ринку праці (особливо в період кризи) і особистісними потребами громадян, які мають стійку тенденцію до зростання. Тому поступово відбувається перехід до багатопольярної системи, заснованої на балансі інтересів держави, різних соціальних груп і індивідуумів. Сучасна складна система освіти дорослих характеризується збільшенням і розширенням програм неформальної освіти, спрямованих як на професійний, так і особистісний розвиток населення всіх вікових і соціальних груп.

Неформальна освіта дорослих дає можливість залучити до освітнього

процесу різні соціальні, вікові групи (від молоді до осіб третього віку), визначає взаємодію громадянського суспільства, громадських організацій і формальної освіти, а також є пріоритетною складовою сучасних соціальних трансформацій, задекларованою, але законодавчо не оформленою в Україні. Тому для України вкрай важливо найближчим часом вжити дієвих заходів для подолання відставання у цій сфері на основі аналізу світового досвіду освіти дорослих.

Література

1. Беркон И. Неформальное образование взрослых в США / И. Беркон [Електронний ресурс]. – URL : <<http://www.bercon.ru/nauka-i-obrazovanie-statya/html>>. Загол. з екрану. – Мова рос.

2. Бычкова Н.И. Социальное обучение взрослых в условиях неформального образования дис. ... доктора пед. наук : 13.00.01 / Наталья Ильинична Бычкова. – Пятигорск, 2004. – 322 с.

3. Веремейчик Г. Освіта дорослих в Білорусі, Молдові, Україні / Галина Веремейчик // Європейська освіта дорослих за межами ЄС. – Мн.: Пропілеї, 2010 [Електронний ресурс]. – URL : <http://edu.gov.by/main.aspx?guid=654128>

4. Вершловский С. Образование взрослых в России: вопросы теории / С. Вершловский [Електронний ресурс]. – URL : <<http://znanie.org/docs/Versh1.html/>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

5. Горбунова Л. Университетское образование: трансформативное обучение как путь к автономному мышлению / Людмила Гобунова // Науковий вісник. Серія «Філософія». – Харків: ХНПУ, 2014. – Вип. 43. – С.13-39

6. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / С.У. Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 375 с.

7. Горук Н. Історичні аспекти розвитку неформальної освіти дорослих у США / Наталія Горук // Вісник Львівського університету. Серія педаг. – 2010. – Вип. 26. – С. 201–207.

8. Горшков М.К. Непрерывное образование в контексте модернизации

/ М.К. Горшков, Г.А. Ключарев. – М.: ИС РАН, ФГНУ ЦСИ, 2011. – 232 с.

9. Греф М. Влияние обучения на протяжении всей жизни на социальную интеграцию в общество / М. Греф, М. Серес, Д. Верте // Обучение на протяжении всей жизни в Европе. Дайджест. – 2014. – С. 26-40.

10. Десятов Т. Актуальны проблеми освіти дорослих у контексті глобалізації / Тимофій Десятов // Порівняльна професійна педагогіка. – 2012. – Вип. 1. – С. 6-13

11. Жиру Г. Гранична педагогіка і постмодерністські політики. II Гендерна педагогіка: Хрестоматія / За ред. В. Гайденко. – Суми: ВТД «Університетська книга», 2006. – С. 80-92.

12. Жукова Л.В. Неформальное образование: социально-философский анализ (на примере США) : автореф. дис... канд. социол. наук : 09.00.11 / Лариса Викторовна Жукова. – Ростов-на-Дону, 1994. – 22 с.

13. Карпиевич Д. Субъекты неформального образования: ключевые игроки и возможные направления для сотрудничества. Материалы круглого стола «Улучшению качества жизни белорусов может способствовать развитие сферы неформального образования» / Дмитрий Карпиевич // Адукатар. – 2009. – №2 (16). – С. 8-10.

14. Коваленко С. М. Тенденції розвитку освіти дорослих в Англії (остання чверть Хх – початок ХХІ ст.): автореф. дис. ... канд. пед. наук: 13.00.01 / Світлана Миколаївна Коваленко. – Житомир, 2005. – 22 с.

15. Кузьмич Е. В. Экономическая роль, механизм функционирования и тенденции развития неформального образования взрослых: автореф. дисс. ... канд. экон. наук / Кузьмич Елена Валентиновна. – СПб, 2002. – 21 с

16. Лобода С. Неформальное образование в Беларуси: провайдеры, ключевые тенденции и перспективы для будущего / Сергей Лобода [Электронный ресурс]. – URL : <adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/book-final.pdf>

17. Лук'янова Л.Б. Неформальна освіта дорослих як невід'ємна складова освіти впродовж життя / Л.Б. Лук'янова // Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки. – 2012. – Вип. 1 (214).

18. Мелихеда Я.И. Дополнительное образование взрослых как социально-экономическая и педагогическая проблема / Я.И. Мелихеда // Педагогика. – 2010. – № 3. – С. 59.

19. Меморандум Європейської Комісії «Навчання протягом усього життя»
URL : http://www.nbuiv.gov.ua/old_jrn/soc_gum/npo/2002_3/Kvyatkovskiy.pdf.

20. Меморандум Європейської Комісії 2000. Рекомендація 1437 (2000) Про неформальну освіту [Електронний ресурс] – URL : <http://www.coe.kiev.ua/docs/pase/rec1437%282000%29.htm>.

21. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза // Адукатар. – 2006. – №2 (8). – С. 24-27.

22. Мухлаева Т.В. Международный опыт неформального образования / Т.В. Мухлаева // Человек и образование. – 2010. – № 4. – С. 158-162.

23. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах : монографія / О.І.Огієнко / За ред. Н.Г. Ничкало. – Суми :Еллада, 2008. – 444 с.

24. Огурцов А. П., Платонов В. В. Образы образования. Западная философия образования. XX век. – СПб: РХГИ, 2004. – 520 с.

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

26. Освіта дорослих: енциклопедичний словник / За ред. В. Г. Кременя, Ю.В. Ковбасюка. – К. : Основа, 2014. – 496 с.

27. Освіта протягом життя: світовий досвід і українська практика – [Електронний ресурс]. – URL : <http://old.niss.gov.ua/monitor/March2010/07.htm/> – Загол. з екрану. – Мова укр.

28. Парашук О. Неформальное образование в Украине / Оксана Парашук [Електронний ресурс]. – URL : adukatar.net/wp-content/uploads/2012/12/book-final.pdf. Загол. з екрану. – Мова рос.

29. Практическая андрагогика / Под. ред. В.И. Подобеда, А.Е. Марона. – СПб.: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. – 396 с.

30. Савченко Н. Трансгресивний підхід у позашкільній освіті Польщі / Наталія Савченко // Наукові записки [Кіровоградського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка]. Сер. : Педагогічні науки. – 2014. – Вип. 125. – С. 28-32.

31. Сігаєва Л.Є. Освіта дорослих в Україні (друга половина ХХ ст. – початок ХХІ ст.): моногр. / Л.Є. Сігаєва. – К.: ТОВ ВД «ЕКМО», 2010. – 420 с.

32. Терепищій С. Сучасний філософсько-освітній дискурс / С. Терепищій [Електронний ресурс]. – URL : <http://terepishchy.com/philosophy-of-education/>

33. Фрейре П. Формування критичної свідомості / П. Фрейре. – К.: Юніверс, 2003. – 176 с.

34. Baumgartner, L. An Update on Transformational Learning // New Directions for Adult and Continuing Education. The New Update on Adult Learning Theory. – 2001. – № 89. – P. 15-24.

35. Cedefop (2015). European guidelines for validating non-formal and informal learning. Luxembourg: Publications Office. Cedefop reference series. – 2015. – № 104. – 64 p. – URL : <http://www.cedefop.europa.eu/en/publications-and-resources/publications/3073>

36. Commission of the European Communities: «Adult learning: It is never too late to learn». COM(2006) 614 final. – Brussels, 23.10.2006

37. Coombs P. and Ahmed M. Attacking Rural Poverty. How non-formal education can help. – Baltimore: John Hopkins Press., 1974

38. Coombs P. H. World Educational Crisis: a systems approach. – New York: Oxford University Press, 1968.

39. Council Recommendation of 20 December 2012 on the validation of non-formal and informal learning // Official Journal of the European Union. – URL: <http://eurlex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>

40. Cranton, P. Understanding and Promoting Transformative Learning: A Guide for Educators of Adults. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1994.

41. Dewey. My pedagogic creed. 1897. – URL:

dewey.pragmatism.org/creed.html

42. Draper J. A. The metamorphoses of andragogy. *Canadian Journal for the Study of Adult Education*. – 1998. – 12 (1). – P. 3-26

43. Field J. *Lifelong learning: education across lifespan*. – London: Routledge, 2007.

44. Finger M. New Social Movements and Their Implications for Adult Education. // *Adult Education Quarterly*. – Fall 1989. – 40, №1. – P. 15-22.

45. Fischer Gerhard // *Lifelong Learning – More than Training*: in *Journal of Interactive Learning Research*. – 2000. – Volume 11 issue ¾. – Pp. 265-294.

46. Fordham P.E. Informal, non-formal and formal education programmes' in *YMCA George Williams College ICE301 Lifelong Learning Unit 2*. – London: YMCA George Williams College, 1993.

47. Grattan H. *In quest of knowledge: A historical perspective of adult education*. NY: Association Press, 1955. – 546 p.

48. Heaney T. When Adult Education Stood for Democracy // *Adult Education Quarterly*. – 43, № 1 (Fall 1992). – P. 51-59.

49. Susan E. Hill, Linda May Fitzgerald, Joel Haack, and Scharron Clayton. *Transgressions :Teaching According to ‘bell hooks’* // *The NEA Higher Education Journal*. – 1998. – P. 41-48. – URL : http://www.nea.org/assets/img/PubThoughtAndAction/TAA_98Fal_05.pdf.

50. Humanistic education [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.learningandteaching.info/learning/humanist.htm>.

51. Imel S. *Teaching Adults: Is It Different?* // *ERIC Digest № 82*. Columbus: ERIC Clearinghouse on Adult, Career, and Vocational Education, Center on Education and Training for Employment, The Ohio State University, 1989.

52. Jarvis P. *Adult Education and Lifelong Learning / Theory and Practice*. – 3rd edition. – London and New York: RoutledgeFalmer, Taylor and Francis Group, 2004. – P. 126.

53. Knowles M. S., & Associates. *Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning*. – San Francisco: Jossey-Bass, 1984.

54. Knowles M. The modern practice of adult and continuing education: from pedagogy to andragogy. – N. Y.: Cambridge University Press, 1980. – 345 p.
55. Knowles M.S. The making of an adult educator. – San Francisco: Jossey-Bass, 1989.
56. . Knowles M.S. Self-directed learning. – Chicago: Association Press, Follett, 1975.
57. Mezirow J. A critical theory of self-directed learning. In S. Brookfield (Ed.), Self-directed learning: From theory to practice (New Directions for Continuing Education, 25). – San Francisco: Jossey-Bass, 1985.
58. Koziielecki J. Transgresja i kultura. – Warszawa, 1997.
59. Lindeman E. The Meaning of Adult Education. – N. Y.: New Republic, 1926. (University of Oklahoma edition, 1989). – 328 p.
60. Mezirow J. Transformative learning: Theory to practice // In P. Cranton (Ed.), New directions for adult and continuing education: № 74. Transformative learning in action: Insights from practice. – San Francisco, CA: Jossey-Bass, 1997. – Summer. – Pp. 5-12.
61. Mezirow J. Understanding Transformation Theory // Adult Education Quarterly. 44, № 4 (Summer 1994). – Pp. 222-244.
62. Non-formal Education. In: Glossary of Adult Learning in Europe, ed. by Paolo Federighi. – Hamburg: UNESCO Institute for Education, 1999. – P. 23. – URL: <http://www.eaea.org/index.php?k=15112>.
63. OECD Glossary of Education terms// Educationata Glance). – 2006. – URL : http://www.oecd.org/findDocument/0,3354,en_2649_201185_1_119678_1_4_1,00.html
64. Rogers A. Looking again at non-formal and informal education – towards a new paradigm. 2004. – URL : www.infed.org/biblio/non_formal_paradigm.html.
65. The Adult's Learning Projects, A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning p. 13 – The Adult's Learning Projects, A Fresh Approach to Theory and Practice in Adult Learning p.
66. The Encyclopedia of Informal Education / Non-Formal Education. [Электронный ресурс]. – URL : <http://www.infed.org/biblio/b-nonfor.htm>.

67. The International Encyclopedia of Education. – Oxford, 1985. – Vol. 6.
68. Merriam S. (2004). The Changing Landscape of Adult Learning Theory / Review of Adult Learning and Literacy, volume 4 (2003). Project of the National Center for the Study of Adult Learning and Literacy. Lawrence Erlbaum Associates, Inc. Boston, 2004 URL : <http://www.ncsall.net/index.php?id=497.html>.
69. UNESCO Guidelines for the Recognition, Validation and Accreditation of the Outcomes of Non-formal and Informal Learning. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning (2012). – URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0021/002163/216360e.pdf>
70. UNESCO post-2015 education development agenda «Ensure equitable education and lifelong learning for all by 2030». – Paris: UNESCO, 2015. – 9 p.
71. UNESCO Draft Recommendation on the Development of Adult Education. Hamburg: UNESCO Institute for Lifelong Learning (2015). – URL : <http://unesdoc.unesco.org/images/0023/002325/232596e.pdf>.
72. Welton M. Social Revolutionary Learning: The New Social Movements as Learning Sites // Adult Education Quarterly. – Spring 1993. – 43, № 3. – P. 152-164.

ПСИХОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ ОСОБИСТІСНОГО РОЗВИТКУ ДОРΟΣЛИХ

Вступ. Освіта дорослих – невід’ємна і в той же час відносно відособлена частина системи освіти. Комплекс проблем, пов’язаних з її функціонуванням і розвитком, має змістову специфіку, зумовлену особливостями контингенту учнів, а також своєрідністю завдань [33]. У зв’язку з цим освіту дорослих можна визначити як сферу освітніх послуг (формальної й неформальної освіти) для осіб, віднесених до дорослих, які навчаються. Саме розвиток цієї сфери освіти привів до значних змін сучасної освіти, позитивно вплинув на розвиток формальної, традиційної освіти і привів до появи нових форм і видів навчання людей у різному віці. Розвиток дорослих поставив перед науковцями, які займаються проблемами освіти, нові питання й проблеми, змусив переглянути деякі погляди на сам процес навчання, на освітню справу [89].

З огляду на зазначене вище, основний постулат андрагогіки, на відміну від традиційної педагогіки, полягає в тому, що провідну роль у процесі навчання відіграє не учитель, а учень. Функцією навчання в цьому випадку є надання допомоги учневі у виявленні, систематизації, формалізації особистісного досвіду останнього, коректуванні та поповненні його знань. У цьому випадку відбувається зміна пріоритетності методів навчання. Андрагогіка, замість лекційних, переважно передбачає практичні заняття, часто експериментального характеру (дискусії, ділові ігри, кейси, вирішення конкретних завдань і проблем). Крім того, міняється підхід до отримання теоретичних знань. Перевага віддається дисциплінам, що містять інтегрований матеріал з декількох суміжних галузей знань.

Психолого-педагогічні засади навчання дорослих учнів, що сприяють їх особистісному розвитку. Зазвичай дорослі хочуть навчатися, якщо вони розуміють необхідність навчання і бачать можливості застосувати його

результати для покращення своєї діяльності. Крім того, дорослі намагаються брати активну участь у процесі навчання, використовують в навчальних ситуаціях власний досвід з опорою на свої життєві цінності, намагаються поєднати навчальну ситуацію зі своєю метою. Дорослі, переважно, вже мають сімейні та соціальні обов'язки, тому навчаються без відриву від основної професійної діяльності. Проте вони засвоюють нові знання та навички з різною швидкістю. Тому потрібно звертати увагу на індивідуалізацію навчання, підвищувати самооцінку та почуття власної гідності кожного дорослого учня.

Відповідно у навчальному процесі потрібно враховувати психологічні особливості дорослих: усвідомлене відношення особистості до навчання; потреба в самостійності; практична спрямованість на навчання, використання отриманих знань, умінь, навичок у повсякденній діяльності; набутий життєвий досвід як важливе джерело знань; вплив на процес навчання професійних, соціальних, побутових факторів.

Отже, викладачі повинні володіти професійними якостями та мати сформовані особистісні якості. У межах експериментальної діяльності ми проаналізували ставлення студентів Львівського державного університету безпеки життєдіяльності Державної служби України з надзвичайних ситуацій щодо важливості професійних та особистісних якостей викладачів ВНЗ за п'ятибальною шкалою. До таких показників належить здатність викладача викликати зацікавленість студентів до навчальної дисципліни; застосування різноманітних форм проведення занять, зокрема, тестувань, рольових ігор, ситуаційних завдань; створення позитивної психоемоційної атмосфери на заняттях; насиченість, змістовність матеріалу; поважне, доброзичливе ставлення до студентів; чіткість викладання; захопленість власним предметом; вміння активізувати аудиторію; ерудиція, володіння термінологією; вимогливість до навчальної роботи студентів; стимулювання викладачем самостійної роботи студентів. Градацію цих якостей відображено на рис. 1.

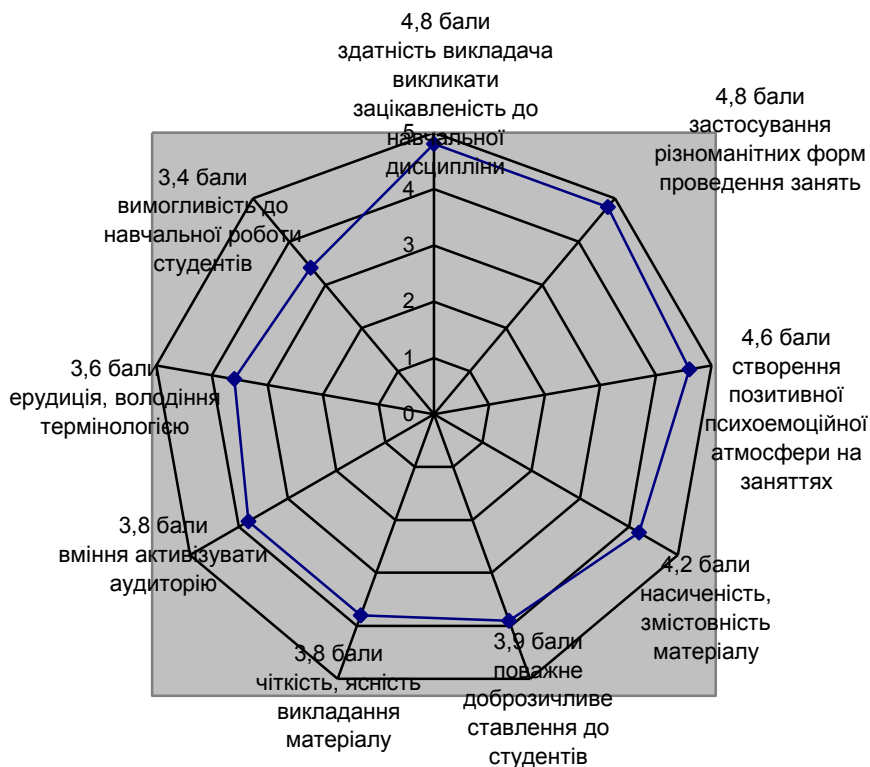


Рис. 1. Ставлення студентів щодо важливості професійних та особистісних якостей викладачів за п'ятибальною шкалою

Вона має такі вияви: здатність викладача викликати зацікавленість студентів до навчальної дисципліни (4,8 бали), застосування різноманітних форм проведення занять, зокрема, тестувань, рольових ігор, ситуаційних завдань (4,8 бали), створення позитивної психоемоційної атмосфери на заняттях (4,6 бали), насиченість, змістовність матеріалу (4,2 бали), поважне, доброзичливе ставлення до студентів (3,9 бали), чіткість, ясність викладання (3,8 бали), захопленість власним предметом (3,8 бали), вміння активізувати аудиторію (3,8 бали), ерудиція, володіння термінологією (3,6 бали), вимогливість до навчальної роботи студентів (3,4 бали), стимулювання викладачем самостійної роботи студентів (3,2 бали).

Для з'ясування ставлення студентів щодо їх особистісного розвитку нами було проведено опитування за допомогою анкети, яка містить запитання:

1. При виникненні навчальної проблеми ти:

а) виконаєш завдання самостійно;

- б) виконаєш завдання за допомогою довідника;
- в) звернешся за допомогою до викладача;
- г) звернешся за допомогою до студента;
- д) пошукаєш іншого способу вирішення проблеми?

2. Чи задоволений ти своїм ставленням до навчання (підкресли, так чи ні)?

Аналіз відповідей дав підстави для висновків про те, що переважна більшість студентів (68 %) покладаються на себе у вирішенні проблем (відповіді а, б); за допомогою до викладача та колеґ звернуться 25 % студентів; водночас незначна кількість студентів збирається шукати іншого розв'язання проблеми (7 %) (рис. 2). На друге запитання: «Чи задоволений ти своїм ставленням до навчання?» позитивну відповідь дали 37 % студентів, що свідчить про схильність до самоаналізу. Узагальнення результатів самоаналізу навчання студентів дає змогу викладачу визначити проблеми та шляхи їх подолання.

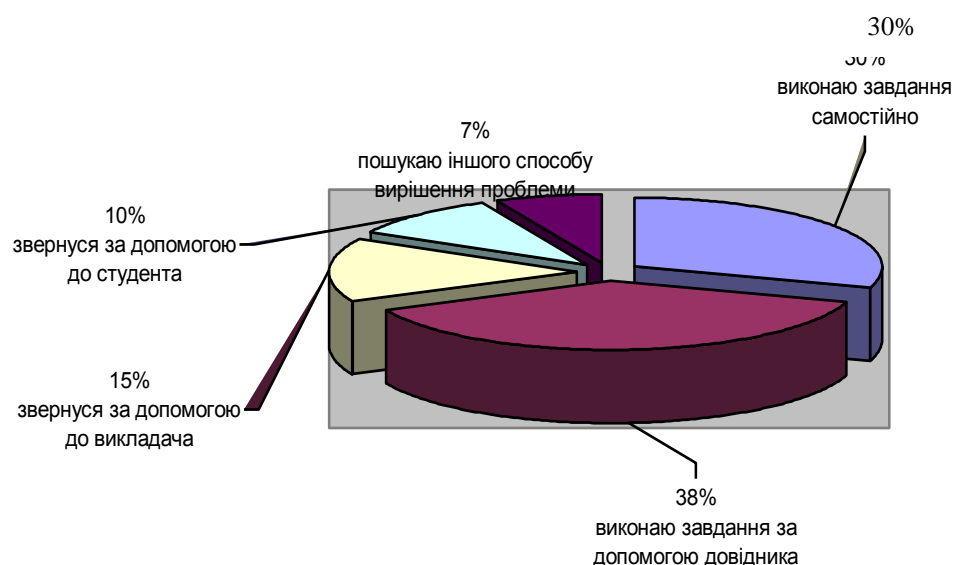


Рис. 2. Відповіді студентів щодо їх особистісного розвитку

Підсумки анкетування уможлиблюють висновки про те, що студенти є більш вимогливі до викладачів, ніж до себе, оскільки такі якості, як вимогливість до навчальної діяльності студентів, стимулювання викладачем самостійної роботи студентів, отримали найменший бал. Отже, є підстави для посилення уваги до самостійної роботи студентів. Результати проведеного опитування було враховано у подальшій експериментальній роботі.

Цілісність підготовки дорослих учнів передбачає такий рівень навчального процесу, коли забезпечується формування системи необхідних знань і вмінь, творчої пізнавальної активності. Тому ефективним методом є ускладнення навчального матеріалу певної дисципліни, що сприяє закріпленню і збагаченню теоретичних знань, практичних умінь і навичок, комунікативної компетенції, розвитку творчості.

Зміст освіти в цілому містить такі взаємопов'язані компоненти:

- систему знань, засвоєння яких забезпечує дорослих учнів правильним методологічним підходом до пізнавальної та практичної діяльності;
- систему загальних умінь і навичок, що покладено в основу конкретної діяльності;
- головні риси творчої діяльності, що забезпечують готовність до пошуку розв'язання нових проблем, творчого перетворення дійсності;
- систему норм ставлення людей до світу, один до одного, тобто, систему світоглядних і поведінкових якостей особистості, що є основою гуманістичних переконань та ідеалів [19, с. 14].

В результаті дорослі учні повинні ефективно використовувати потенційні можливості (знання, уміння, навички, цінності, психологічні особливості), зовнішні ресурси (інформаційні, матеріальні) для досягнення поставленої мети, активно включатися в діяльність, ефективно розв'язувати конкретну ситуацію, мобілізуючи при цьому знання, уміння, досвід, цінності. На перший план виходить категорія «здатність діяти» як уміння використовувати знання у практичній діяльності. Враховуючи вищезазначене, на перший план у навчанні дорослих виходить творча діяльність.

Творча діяльність є процесом створення суб'єктивно нового. У процесі творчої діяльності відбувається активне вивчення навчального матеріалу, розвиток творчого потенціалу та особистісних якостей. Причому знання, здобуті в процесі творчої діяльності, є особливо цінними. Вони характеризуються усвідомленістю, глибиною, дієвістю. Для навчання творчої особистості потрібна нова методика викладання. Адже проблема педагогічної творчості розглядається

як оригінальне та високоефективне розв'язання викладачем навчальних завдань, які вимагають майстерності, глибини знань, загальнокультурної ерудиції. Новизна педагогічної творчості пов'язана не стільки з продукуванням нових ідей, скільки з видозміною прийомів навчальної роботи, їх модернізацією. Тобто, проявляючи творчість, педагог вносить у навчально-виховну діяльність ті чи інші методичні модифікації, раціоналізуючи прийоми та методи навчання [38, с. 49]. Творчий викладач – «...це творча особистість з високим ступенем розвиненості мотивів, характерологічних особливостей і творчих умінь, що сприяють успішній творчій педагогічній діяльності, яка, внаслідок спеціальної професійної підготовки та постійного самовдосконалення, набуває знань, умінь і навичок педагогічної праці, оволодіває вміннями формування творчої особистості» [60, с. 40]. Виховати всебічно розвинену особистість може тільки творчий викладач, який достатньо володіє професійною культурою.

Розглянемо проблему творчості і механізм творчої діяльності особистості з урахуванням дослідження М. Стась. Так, на думку науковця, у ході історичного розвитку змінювалися не тільки засоби і форми творчої діяльності, але і суб'єктивний фактор, тобто, сама людина. [76, с. 253].

Слід зазначити, що педагогічній творчості присвячено роботи як вітчизняних, так і зарубіжних учених (Н. Литвинової, Я. Пономарьова, М. Поташника, О. Рудницької, О. Семенюк). Творчість є рушійною силою розумового розвитку особистості. У філософському розумінні творчість – це цілеспрямована діяльність, завдяки якій створюються нові, соціально значущі матеріальні та духовні моральні цінності. В основу класифікації видів творчості вітчизняні філософи (Г. Заїченко, В. Шубін) поклали характер практичної діяльності людини і виділили кілька видів творчості: наукову, технічну, художню, філософську, соціальну [86, с. 339-346].

Болгарський філософ Г. Гиргинов підкреслює, що творчість можна розглядати у широкому значенні слова як творчість першого рівня, яка іманентно притаманна людському мисленню, практиці. Творчість у вузькому значенні – творчість другого рівня, з якою пов'язане винахідництво, наукова творчість тощо

[12, с. 65-67]. У психологічному словнику творчість тлумачиться як діяльність, результатом якої є створення нових матеріальних або духовних цінностей [36, с. 351]. На сторінках педагогічного словника творчість визначається як свідомо, цілеспрямована, активна діяльність, спрямована на пізнання та перетворення дійсності, створення нових оригінальних предметів, що ніколи раніше не існували, витворів з метою вдосконалення матеріального та духовного життя суспільства [37, с. 311]. Творчість, на думку І. Волощука, передбачає подальший розвиток матеріальної та духовної культур, які є вихідним пунктом у творчому процесі [10, с. 36]. Творчість, за Л. Крутченко, – діяльність людини, що породжує нове, відрізняється неповторністю, оригінальністю й суспільно-історичною унікальністю [38, с. 49]. Отже, справжня творчість спрямована на розвиток і саморозвиток особистості [62, с. 55].

У процесі наукового пошуку нашу увагу привернуло таке розгорнуте та глибоке визначення дефініції «творчість», яке вбирає різні аспекти та напрями, що описують поняття творчість, зокрема як:

- інтегральне явище, що передбачає врахування комплексу факторів (моральних цінностей, особистісних і соціальних рис, мотивації, «Я-концепції», активності, саморегуляції, уяви, волі, здатності переборювати стереотипи, широти асоціацій тощо), які забезпечують багатогранність творчого процесу;
- феномен культури, що дозволяє простежити гуманістичну спрямованість творчого процесу, орієнтованого на спілкування та передачу культурних надбань, створення цінностей культури, втілення ідеалу істини, добра, краси;
- феномен людської цілісності, засіб самореалізації та саморозвитку особистості [28, с. 98].

З точки зору М. Стась, творчість – це вміння самостійно, неординарно розв'язувати завдання педагогічного процесу. У творчості особистість досягає рівня свободи, в якому нівелюються викликані зовнішніми впливами протиріччя між потребами особистості та процесом її професійного розвитку, що є умовою

подальшого самовдосконалення. Необхідно створити певні умови, щоб розкрити та реалізувати творчий потенціал кожної особистості [76, с. 253]. Водночас В. Кузін наголошує, що пізнання людиною навколишнього світу, природної та соціальної дійсності забезпечує їй свободу і розвиває широкі перспективи творчості [39, с. 36].

Аналізуючи шляхи вдосконалення викладацької діяльності, слід звернути увагу на розвиток творчого потенціалу викладача. Це є умовою його всебічного розвитку у професійній діяльності, оскільки у процесі творчості реалізуються творчі, потенційні можливості особистості, а сам процес змінює суб'єкт творчості.

Поняття «потенціал» (від латинського «potential» – сила) «поєднує джерела, можливості, засоби, що можуть бути приведені в дію, використані для вирішення колективного завдання, досягнення певної мети» [38, с. 50]. Творчі потенції людини (задатки) мають тенденцію перетворюватися на здібності (природні, творчі сили), а здібності згодом стають складовою творчості, завдяки якій відбувається творча діяльність. Це інструмент уможливлення розвитку духовного потенціалу особистості. Виходячи з цього, в освіті дорослих мають відбутися концептуальні, структурні та організаційні зміни. В умовах реформування вітчизняної системи освіти слід звернути увагу на актуальні протиріччя освітнього процесу та способи їх розв'язання, на проблему перетворення факторів освіти дорослих із руйнівних у креативні:

1. Протиріччя розвитку: механізм творчості та зміст освітнього процесу (сучасний зміст освіти (штучний) і вікові перетворення психіки, свідомості, діяльності особистості (природні) несумісні та не сприяють розвитку механізму творчості).

2. Освітні можливості людини і зміст освіти (дорослий учень не буде активно використовувати у процесі діяльності знання, отримані в процесі навчання. Отже, в освітньому процесі слід пропорційно та відповідно поєднувати освітні можливості людини та сутність освіти (її зміст, форми).

3. Предметоцентричні протиріччя освіти дорослих (передбачають спеціалізацію, вивчення базових навчальних дисциплін. Проте система освіти, побудована на основах розвитку механізму творчості, має на меті формувати у

людини цілісну картину світу, розвивати духовність, культуру особистості).

4. Протиріччя концепції росту та розвитку людини (процеси зростання відбуваються за рахунок збільшення обсягу механізмів пам'яті, тоді як інші складові механізму творчості мають другорядні функції і тому не розвиваються. Головну увагу слід приділяти не кількісним показникам, а розвитку оперування навчальним матеріалом).

5. Протиріччя способів оволодіння змістом освіти (освітній процес будується на засвоєнні шаблонного матеріалу у формі знакових систем. Разом з тим спостерігається тенденція навчання, під час якого дорослі учні набувають знань, використовуючи методи наукових досліджень) [26, с. 54-58].

Зазначимо, що рівень розвитку творчого потенціалу дорослого учня позначається не тільки на його професійній діяльності, а й власне на процесі життя, самореалізації як засобі самоствердження через самовираження і саморозвиток. При цьому, у різних видах активності особистості (пізнавальній, світоглядній, трудовій, комунікативній і емоційній) зберігається її творча сутність: пошуково-перетворююча спрямованість [71, с. 27], що призводить до формування творчої індивідуальності. Розвиток творчої індивідуальності викладача сприяє:

- його творчій самореалізації;
- отриманню морального задоволення від результатів праці;
- підвищенню ефективності викладацької діяльності, досягненню високих якісних результатів у навчанні дорослих учнів.

Чим яскравішою є індивідуальність викладача, тим гармонійніше у ньому поєднуються професіоналізм і духовна культура, тим своєрідніше він сприймає, оцінює й перетворює оточуючу дійсність, і тим цікавішим стає для дорослих учнів. Завдяки цьому він володіє більшими можливостями впливу на розвиток особистості [58, с. 31-32].

На думку В. Сухомлинського «проблема творчості є однією з ділянок педагогічної цілини. Творче натхнення – людська потреба, в якій особистість знаходить щастя. Переживаючи духовне задоволення від того, що вона творить, людина по-справжньому відчуває, що вона живе. Без творчості, без

одухотвореності процесом і результатами творення духовних цінностей неможливо уявити життя» [77, с. 565-566]. Творчість починається там, де інтелектуальні й естетичні багатства, засвоєні, здобуті раніше, стають засобом пізнання, освоєння, перетворення світу, а людська особистість немовби зливається зі своїм духовним надбанням. У творчому процесі викладача завжди переважає прагнення творити щось незвичайне, використовуючи при цьому нетрадиційне, оригінальне рішення. Кращим підґрунтям для народження творчої ідеї є особистий досвід. Підготовку, отриману на основі особистого досвіду, можна назвати активною. Пасивна підготовка дається побічним досвідом (читання, огляд матеріалів, слухання лекцій тощо). Творчість вимагає внутрішньої дисципліни. Якщо людина береться за вирішення важкої проблеми, то вона володіє якостями, необхідними для творчої діяльності [47, с. 29].

У творчості значне місце посідає уява і в цілому емоційно-образна сфера. Вищим щаблем уяви є творча уява – створення образів, що відображають новітні, невідомі зв'язки та якості предметів і явищ внутрішнього світу. Тобто творча уява складає основу формування творчого потенціалу. Уява – це психічний (інтелектуальний) процес створення образів предметів, ситуацій, обставин шляхом встановлення нових зв'язків між відомими образами та знаннями [82, с. 315]. У житті людини уява виконує ряд специфічних функцій. Перша полягає в тому, щоб уявити дійсність в образах; друга – в регулюванні емоційних станів, що сприяє зняттю напруги; третя – у довільній регуляції пізнавальних процесів і станів: уваги, пам'яті, емоцій; четверта – у формуванні внутрішнього плану дій, тобто, здібності виконувати дії мисленнєво, маніпулюючи образами; п'ята – у плануванні і програмуванні діяльності [53, с. 265-266].

Важливим є твердження про те, що ступінь принципової новизни уявного може бути різним [82, с. 317-320]. Це й уможлиблює поділ уяви на види і типи, зокрема, уяву пасивну й активну (відтворюючу та творчу). Водночас творча уява якраз і є психолого-педагогічним підґрунтям багатьох видів творчої діяльності, завдяки чому виникають нові оригінальні образи та ідеї.

У цьому контексті важливого значення набуває готовність до творчості, оскільки вона є одним із механізмів психологічного захисту особистості як у професійній, так і у викладацькій діяльності. В основі творчої уяви – новизна й оригінальність.

Образи творчої уяви не бувають повністю відірваними від реальності. Якщо будь-який продукт творчої уяви розкласти на елементи, з яких він складається, то серед них важко віднайти ті, яких в дійсності не існувало. «Потреба в творчій діяльності обумовлена суспільною необхідністю у створенні конкретного нового продукту» [39, с. 192].

Таким чином, творчий задум стає чітким і конкретизованим. Звідси випливає, що провідною метою навчання дорослих учнів є навчання творчості. Якщо механізм творчості активовано, то дорослі учні здатні не лише сприймати та відтворювати матеріал, засвоювати його й користуватися ним як інструментом дій, а й здатні працювати творчо.

Уява є основним механізмом творчості, що впливає на інші механізми. Таким чином, людина набуває здібностей вирішувати нові завдання – розумові чи психомоторні. У процесах творчої уяви поєднано глибокі знання людини, досвід, напруження уваги, вольових і психомоторних зусиль, неперервний пошук у відомому нового і, звичайно, раптова аналогія, інтуїція тощо. Звідси випливає, що творча уява пов'язана з мисленням і поєднується з розумінням важливості уявлюваного. Отже, формування уяви є важливим компонентом психотехніки викладача. Недостатньо підготувати необхідну кількість викладачів, потрібно, щоб вони відповідали сучасним вимогам професії. Між викладачем й дорослими учнями має відбуватися активна взаємодія. Процес навчання повинен зацікавити дорослих учнів. Отже, творчість – продуктивна людська діяльність, завдяки якій створюються якісно нові матеріальні та духовні цінності суспільного значення. Розвиток творчого потенціалу діяльності є важливою умовою культурного прогресу суспільства й виховання людини [13, с. 326].

Творчий стиль викладацької діяльності як складне особистісне утворення характеризується [24, с. 181]: позитивним ставленням до власної професійної

діяльності; настановою та готовністю до творчої педагогічної праці; стійкістю педагогічних дій; постійним пошуком нових ідей.

Використовуючи метод активного соціологічного тестового аналізу і контролю (МАСТАК) [43], нами виокремлено умови, що впливають на формування творчого викладача і є важливими для нашого дослідження:

- знання психолого-педагогічних основ навчання;
- володіння теорією та методикою викладання навчального предмета;
- уміння виділяти головне, емоційно подавати інформацію;
- уміння передбачати результати власної діяльності;
- здійснення міжпредметних зв'язків;
- володіння інструментом аналізу власного результату діяльності та процесу, що призводить до нього;
- уміння планувати власну діяльність і вчити цьому учнів;
- наявність відповідних особистісних якостей.

Ці умови можна вважати передумовою педагогічної творчості, так само як і активного процесу творчості.

Систематичне виконання творчих завдань з поступовим ускладненням сприятиме їх реалізації у професійній діяльності. Це, на думку вчених, є цілеспрямованим процесом формування творчо активної особистості, здатної бачити, відчувати, любити, захоплюватися, творити красу в природі, житті, в якому головною метою є розвиток культурних людських почуттів [3].

Знаходячись у стані творчості, особистість перебуває у рівновазі, оскільки працює на позитиві. Формування у особистості здібностей до художнього зв'язку з дійсністю є процесом багатоаспектним не тільки по вертикалі (від сприймання до естетичного перетворювання), а й по горизонталі (від формування естетичного ставлення до природи до формування ставлення до самого себе). Останнє диктується специфікою цінностей у різних сферах дійсності, що вносить деякі особливості в естетичне засвоєння цих сфер [81, с. 282-283].

Виходячи з зазначеного, викладацька діяльність набуває нових ознак. Вона

стає більш різноманітною, варіативною, такою, що враховує потреби, можливості й психологічні особливості дорослих учнів, гнучкою, адаптивною, здатною реагувати на зміни в освітньому просторі, неповторною, більш творчою за характером, спрямованою на самореалізацію, саморозвиток особистості як викладача, так і студентів.

Згідно ретроспективному аналізу документів міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО), підготовлених і прийнятих за останні 40 років, проблема підготовки викладачів була і залишається однією з ключових у модернізації освіти. Так, Рекомендації її ЮНЕСКО відповідно Ухвали Міжнародного бюро освіти охоплюють п'ять основних тем [54, с. 27-28]:

- новий професійний профіль педагогічного персоналу та поліпшення соціального статусу викладачів;
- участь викладачів в управлінні змінами в галузі освіти;
- відносини з іншими соціальними партнерами.

Викладацьку діяльність тлумачать як «вид соціальної активності, спрямованої на передачу цінностей культури та досвіду, створення умов для особистісного розвитку й підготовки до виконання певних соціальних ролей у суспільстві» [49, с. 152]. З соціально-педагогічної точки зору, викладацька діяльність – «складний багатofакторний процес, надзвичайно динамічний, що здійснюється в умовах, які постійно змінюються», розвивається з урахуванням індивідуальних особливостей дорослих учнів і особистості викладача [96, с. 38]. Важливою ознакою викладацької діяльності є всебічне співробітництво викладача з дорослими учнями та студентами. Адже викладання є діяльністю педагога у процесі навчання, що полягає у наданні дорослим учням пізнавальних завдань, повідомленні нових знань, організації спостережень, практичних занять, організації діяльності по засвоєнню, закріпленню та застосуванню знань, вмінь і навичок, перевірці їх якості [61, с. 41].

Викладацька діяльність відображає цілеспрямовану активність викладача, оскільки «характеризує здійснення різноманітних педагогічних впливів на дорослих учнів, практичну реалізацію педагогічного процесу» [16, с. 3]. Її

досліджують в дефініціях і категоріях, що є загальнозначущими для розуміння різних видів діяльності людини. Це мотиви, умови, що впливають на вибір способів досягнення цілей. Діяльність, зокрема викладацька, існує у формі дій. Відповідно, дію можна брати до уваги як процес, підпорядкований усвідомленій меті. Визначальним у розмежуванні понять «діяльність» і «дія» виявляється їх відношення до мотивів. Діяльність як процес характеризується тим, що її мотив, спрямованість завжди співпадає з її предметом. У дії ж мета не співпадає з предметами мотиву, а має свій предмет, який виступає як засіб для реалізації мотиву. Мотив діяльності визначає галузь можливих дій. Під його впливом відбувається процес висунення суб'єктивних цілей. Вибір цілей визначається умовами, в яких реалізується мотив. Умови зумовлюють способи досягнення мети, способи здійснення самої дії [44; 29, с. 37-38].

Викладацька діяльність супроводжується особливим психічним станом – наявністю постійної спрямованості свідомості на виконання певних дій. Спрямованість свідомості включає різноманітні настанови на усвідомлення педагогічної задачі, оцінку можливостей у їх співвідношенні з майбутніми труднощами та необхідністю досягнення певного результату.

З точки зору Л. Кацової, викладацька діяльність здійснюється на трьох рівнях [29, с. 37]:

- соціально-педагогічному – характеризує викладацьку діяльність як важливий різновид соціальної діяльності;
- психолого-педагогічному – спрямований на визначення структурних компонентів, розкриття особистісних факторів і внутрішніх механізмів, без яких неможливе здійснення суспільно-професійних функцій;
- конкретно-методичному – пов'язаний зі змістом діяльності викладача й, відповідно, виокремленням тих знань, умінь і навичок, що повинні бути сформовані у педагогів цієї спеціальності.

Наведені рівні аналізу дають підстави для визначення типів діяльності викладача, які ми взяли до уваги в своєму дослідженні (рис. 3).

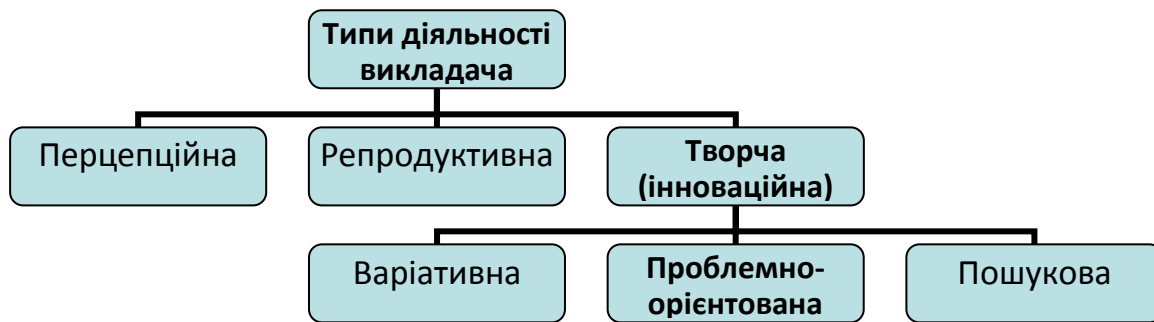


Рис. 3. Типи діяльності викладача (за О. Євсєєвою)

Більш детальний аналіз показує, що перцепційна діяльність, спрямована на сприймання явищ оточуючого середовища й обробку образної інформації. Тоді як репродуктивна – на відтворення наукових фактів, теорій, гіпотез, дій без суттєвих змін. Творча ж діяльність надає можливість створювати щось нове і має три підтипи:

- варіативна (перекомбінування, переконструювання способів подачі наукових фактів, виконання дій);
- проблемно орієнтована (спрямована на розв’язання проблем);
- пошукова (спрямована на пошук виходу із проблемної ситуації) [25, с. 46-47].

Реалії сучасної освіти дорослих висувають різноманітні та достатньо високі вимоги до викладацької діяльності. Серед провідних проблем, пов’язаних із викладацькою діяльністю, ми виокремлюємо такі:

- відрив традиційної академічної освіти від потреб сучасної викладацької діяльності;
- спрямування підготовки на зміст майбутньої діяльності, а не на способи її здійснення та їх відпрацювання;
- слабкий рівень врахування варіативного, творчого характеру викладацької діяльності.

Оскільки у нашому дослідженні важливу роль відіграє інноваційна діяльність викладача, проаналізуємо окремо дефініцію «інновації», яку запозичено із

латинської мови («innovates»), що означає нове, нововведення. Інновації враховують очевидні, стратегічні закономірності розвитку освіти дорослих. Вони ґрунтуються на методологічних засадах, включають певні закономірності, систему вихідних загальних принципів, за якими визначаються зміст, форми, способи, підходи організації та характерні особливості пізнавальної діяльності в теоретичному і практичному процесах [7, с. 5].

Інноваційну діяльність викладача М. Меладзе характеризує як особистісну категорію, як процес, результат творчої діяльності [48]. Діяльність може бути інноваційною за характером, якщо до неї залучається нове (знання, технології, прийоми) не заради нового, а для одержання необхідного практичного результату [9, с. 23-25]. Так, Л. Даниленко вважає, що інноваційною у системі освіти є діяльність з удосконалення чи оновлення освітньої практики шляхом створення, поширення та освоєння нових ефективних способів і засобів досягнення встановлених цілей освіти [20, с. 96-99].

Слід звернути увагу на розмежування понять «інноваційна освітня діяльність» та «інноваційна педагогічна діяльність». Поняття «інноваційна освітня діяльність» передбачає «особливості процесу оновлення, внесення нових елементів у традиційну систему освіти» [31, с. 20], тоді як термін «інноваційна педагогічна діяльність» є більш конкретним. У контексті цього поняття викладач розглядається як суб'єкт діяльності.

Інноваційна викладацька діяльність пов'язана з відмовою від штампів, стереотипів у навчанні та розвитку особистості, виходить за межі нормативів, оскільки в ній створюються нові нормативи особистісно-творчого, індивідуального спрямування діяльності викладача. Безперечно, важливим елементом системи «викладач-дорослий учень» є зворотний зв'язок, завдяки якому забезпечується формування готовності дорослих учнів до сприйняття інновацій. Тим часом у сучасній освітній діяльності складною проблемою є налагоджування відносин між викладачами та дорослими учнями. Дорослі учні прагнуть до співробітництва з викладачами, відстоюють власну думку, оскільки вони зацікавлені в якості отриманої освіти [55, с. 15].

Специфіка інноваційної викладацької діяльності полягає в її творчому характері, спрямованості не просто на повторення, відтворення відомих способів, а на створення нових підходів і технологій.

Особистісний розвиток дорослих: психологічний контекст. Однією з важливих і актуальних проблем сучасної психології залишається проблема особистісного розвитку. Аналіз вітчизняної та зарубіжної психолого-педагогічної літератури з даної проблеми свідчить про неоднозначність, різноманітність підходів до її розгляду.

Особистісний розвиток – найбільш загальне поняття, що описує всі позитивні зміни в особистості в результаті внутрішніх процесів і зовнішніх впливів. Тобто потенціал особистості підвищується.

Одним із найважливіших результатів розвитку особистості є соціалізація. Основний показник рівня розвитку особистості – здатність людини жити самотійно і бути сильнішою за обставин. Конкретні показники рівня розвитку особистості – розвиток інтелекту, рівень культури, володіння емоціями, розвиток ініціативи та відповідальності, піднесення мотивів [30].

Особистісний розвиток – це процес досить складний і тривалий. Для того, щоб стати успішним, необхідно постійно займатися саморозвитком. Від особистісного розвитку залежить задоволення людини власним життям. У кожній людини цей процес проходить по-різному, так як кожна особистість неповторна й унікальна. Розвиток особистісних якостей необхідно починати з виявлення власних достоїнств і недоліків. Необхідно налаштуватися на позитивний результат, але в той же час на тривалий і складний період особистісного розвитку. Щоб досягти бажаного, людині потрібно прикласти багато зусиль. Особистісний розвиток – це процес формування стилю поведінки, а також набуття нового життєвого досвіду. Це допомагає людині вирішувати проблеми, конфлікти.

Враховуючи багатомірність процесу особистісного розвитку дорослої людини, гетерохронність досягнень в різних сферах, можливо виділити низку ознак дорослості: здатність реагувати на зміни й успішно пристосовуватися до

нових умов, позитивно вирішувати протиріччя та труднощі; здатність брати відповідальність за себе та інших; формування певних рис характеру (твердість, надійність, поміркованість, чесність, здатність до співчуття та співпереживання); соціальні та культурні орієнтири (ролі, відносини тощо) для визначення успішності і своєчасності розвитку в період дорослості [59].

Період часу, необхідний для розвитку, у кожного має ту чи іншу тривалість. Більшість людей удосконалюються впродовж життя. Це допомагає досягти успіху й гармонії. Водночас є ряд причин, які можуть гальмувати особистісний розвиток, незважаючи на бажання людини:

1. Страхи та сумніви. При виникненні будь-яких перешкод людина починає розмірковувати, чи вийде задумане? А чи варто взагалі це робити? У такому випадку треба постаратися переконати себе в тому, що все вийде. У разі невдачі необхідно проаналізувати свої дії і з'ясувати причини.

2. Відсутність мети. Багато людей не задумуються про важливість постановки мети, а деякі й зовсім не вміють цього робити. Чітко поставлена і сформульована мета – це запорука успіху. Не маючи мети, людина не буде знати, до чого прагнути.

3. Відсутність планування. Не спланувавши дії, людина не буде мати чіткої мети і даремно витрачатиме час.

4. Відсутність дій. Поставивши мету і спланувавши кроки, необхідно відразу діяти. Тільки постійний рух вперед допоможе досягти результату.

5. Думка оточуючих. Часто люди прислухаються до близьких, друзів, колег, які відмовляють їх від певних дій. Проте, якщо не вийшло у когось, не означає, що не вийде у іншій людині.

6. Відсутність наполегливості. На шляху до заповітної мети можуть виникати різні труднощі. Не можна перед ними пасувати. Адже проблеми і складнощі тільки загартовують характер.

7. Відсутність наставника. У деяких випадках потрібна допомога досвідчених людей, які допоможуть вам швидко розібратися у всьому.

8. Оточення. Для того, щоб стати успішною людиною, необхідно

постійно спілкуватися з цілеспрямованими людьми, які стали успішними.

9. Недостатній рівень знань. Особистісний розвиток неможливий без освіти. Чим вищий у людини рівень знань, тим більше вона має можливостей і шансів на успіх [57].

Навіть надзвичайно розумна, талановита, обдарована від природи людина повинна постійно працювати над собою. Особистість повинна розвиватися, щоб не відстати від життя, адже науковий прогрес очевидний. Крім того, чим більше людина знає та вміє, тим цікавіше та насиченіше її існування. Зрештою, треба враховувати і такий факт: з допомогою саморозвитку легше зробити кар'єру, зміцнити своє становище в суспільстві.

Якщо людина перестає займатися самоосвітою, вчитися чомусь новому, вона може поступово деградувати [94].

Вперше феномен особистісного розвитку був сформульований у межах гуманістичної концепції К. Роджерса і А. Маслоу, згідно якій внутрішня природа особистості дорослої людини розкривається через самоактуалізацію, що біологічно обумовлена, забезпечується “ростом зсередини”, і важливо, щоб соціальні умови суспільства не заважали цьому розвитку. Креативні сторони проявляються яскравіше, якщо особистість перебуває у сприятливому оточенні та докладає активних зусиль у напрямі реалізації власної природи [32].

У працях зарубіжних психологів Е. Берна, М. Джеймса, Д. Гордона, Л. Камерон-Бендлера, Ф. Перлза, Дж. Рейнуотера аналізується проблема особистісного розвитку. Самоактуалізація особистості розглядається К. Абульхановою-Славською, Є. Горячевою; самореалізація особистості – Л. Коростильовою, Д. Леонтєвим, Р. Мамеркуловою; самовдосконалення особистості – Н. Гаджиєвою, Ю. Орловим, саморозвиток особистості – Г. Цукерманом, Б. Мастеровим.

Особистісний розвиток є процесом набуття абсолютно нового досвіду, формування певного стилю поведінки та ставлення до оточуючих.

Кількість часу, необхідного для повноцінного особистісного розвитку, може бути абсолютно різною, і, в першу чергу, залежить від бажання дорослої

людини щось змінити в своєму житті і витрачених зусиль. Постійний розвиток допомагає особистості впоратися з багатьма не тільки психологічними, але й психосоматичними труднощами. Адже існує загальновідомий доведений факт взаємозв'язку між здоров'ям дорослої людини та її психологічним станом. Тобто, особистісний розвиток – це позитивні зміни в особистості, активізація її потенціалу [65]. Креативність, безпосередність, сміливість і наполеглива робота є основними характерними рисами дорослих, які самоактуалізуються [88, с. 406].

Як зазначають С. Братченко, М. Миронова, головний психологічний сенс особистісного розвитку – знаходження свого життєвого шляху, самоактуалізація та розвиток цілеспрямованості, самостійності, динамічності, цілісності, конструктивності, індивідуальності. Взаємодія особистості з власним внутрішнім світом в цілому є не менш значущою, ніж зі світом зовнішнім. Також принципово важливим є визнання її внутрішнього світу іншими людьми. Тобто повноцінний особистісний розвиток можливий тільки в тому випадку, якщо інтраперсональність не буде пригнічуватися інтерперсональністю [6, с. 38-46].

Інтраперсональними критеріями особистісного розвитку є: прийняття себе, відкритість внутрішньому досвіду переживань, розуміння себе, відповідальна свобода, цілісність, динамічність. Інтерперсональними критеріями особистісного розвитку є: прийняття інших, розуміння інших, соціалізованість, творча адаптивність [78, с. 294-296]. Узгодженість цих критеріїв впливає на особистісний розвиток.

Дорослість є найбільш тривалим періодом життя людини, протягом якого вона досягає найвищого рівня в розвитку Я-концепції, гармонії в собі й у взаємодії зі світом, у пізнанні й реалізації своїх можливостей, самостверджується у професії, суспільстві, облаштовує сімейне життя, виявляє піклування не тільки про себе, а й про своїх близьких. Неминучими стають для неї і різноманітні вікові кризи, спричинені послабленням психофізичних функцій, зниженням можливостей, зміною провідних видів діяльності, а також соціального статусу.

Тому андрагогіка визначає всі параметри навчання дорослих. Визначення психолого-педагогічних засад навчання дорослих вимагає аналізу таких термінів,

як: доросла людина, можливості й здібності дорослих людей до навчання, умови організації навчання дорослих і т.ін. На сьогоднішній день не існує єдиних підходів щодо визначення терміна «доросла людина». Це пояснюється тим, що залежно від розуміння самого суб'єкта процесу навчання будується і теорія навчання, і його організація. Неможливо розглядати цей феномен без урахування соціологічної, психологічної, педагогічної та інших точок зору [89].

Дорослість – найменш вивчений період онтогенезу, для якого характерні найвищий рівень розвитку духовних, інтелектуальних, творчих і фізичних здібностей людини. На цьому етапі виникають специфічні особливості Я-концепції, спонукальної та емоційної сфер особистості, змінюється спосіб життєдіяльності (створення сім'ї, сімейні стосунки, батьківські функції, кар'єра, творчі досягнення тощо).

Індивідуальний розвиток дорослої людини є продовженням онтогенезу із закладеною в ньому філогенетичною програмою. Дорослість – неоднорідний віковий період, що починається після юності і триває до кінця життя. У цьому віці продовжується психічний та особистісний розвиток людини, пошук своєї ідентичності (на основі професії та способу життя), розширюються її можливості як суб'єкта діяльності, пізнання, спілкування. На дорослу людину покладається відповідальність не тільки за реалізацію власного життєвого покликання, а й за долю інших людей. Вона повинна вирішувати безліч складних соціальних завдань, долати професійні та особистісні випробування, переживати втрати, які часто загрожують психічному здоров'ю особистості. Досягнення соціальної зрілості є передумовою самостійності дорослої людини на роботі й у сім'ї, реалізації її здібностей і мрій. Вона здатна критично оцінити життя, приймаючи рішення про правильність обраного життєвого шляху чи шукаючи нову ідентичність.

Розвиток особистості дорослої людини відбувається за такими напрямками:

а) зростання самостійності людини, її свободи та відповідальності, розвиток індивідуальності (неповторності), творчого ставлення до дійсності та власного життєвого шляху;

б) посилення соціально-духовної інтегрованості людини, соціальної відповідальності, збагачення форм її життєдіяльності.

Крім того, дорослий, який навчається, володіє п'ятьма основними характеристиками, які відрізняють його від недорослих, що навчаються:

- усвідомлює себе самостійною, самокерованою особистістю;
- накопичує все більший запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, що стає важливим джерелом навчання його самого і його колег;
- готовність до навчання (мотивація) визначається прагненням за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети;
- прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;
- навчальна діяльність значною мірою обумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами) [89].

Стверджувати, що конкретна людина перебуває на певній стадії дорослості, досить складно, оскільки на її поведінку та розвиток суттєво впливають особливості життєвого шляху, суб'єктивне уявлення про себе і свій вік. Тому часто щодо дорослої людини використовують поняття «віковий час» – внутрішній часовий графік життя; спосіб виявлення того, наскільки людина у своєму розвитку випереджає ключові соціальні події, що припадають на період дорослості, або відстає від них. Такими подіями є навчання у навчальному закладі, одруження, народження дітей, досягнення певного соціального статусу, вихід на пенсію тощо.

Для визначення віку людини використовують також поняття «біологічний вік», «соціальний вік» і «психологічний вік». Так, біологічний вік найчастіше вказує на відповідність стану організму та його функціональних систем певному моменту життя людини. Межі його не є чітко окресленими, оскільки існують значні відмінності тривалості життя, стану здоров'я людей. Його беруть до уваги

передусім під час розгляду закономірностей розвитку когнітивної сфери, зіставляючи її особливості з особливостями динаміки психофізіологічних функцій, які визначають закономірності дії пізнавальних процесів. Це зумовлено тим, що будь-яка психічна властивість формується як певне поєднання психофізіологічних функцій (сенсорної, мнемічної, моторної), дій з різними операціями (перцептивні, мнемічні, логічні та ін.) і мотивацій (потреби, настанови, інтереси та ціннісні орієнтації). Психологічний вік вказує на рівень адаптованості людини до вимог навколишнього світу, характеризує розвиток її інтелекту, здатність до навчання, рухові навички, а також такі суб'єктивні фактори, як ідентичність, життєвий план, переживання, установки, мотиви тощо. Соціальний вік визначають з огляду на відповідність становища людини існуючим у конкретному соціумі нормам [64].

Розвиток особистості є неперервним процесом, що відбувається впродовж усього життя людини. Психічний розвиток є основним способом існування особистості, зокрема й дорослої людини. У дорослих вікових групах він відбувається за своєрідного поєднання зі стабільністю. Якщо в пізнавальній сфері людини на момент переходу до дорослого життя основні структури вже сформовані, то у структурі її особистості настає період глибоких змін.

У дорослому віці розвиток ніколи не відбувається прямолінійно, а лише як накопичення та розширення раніше засвоєних життєвих принципів, поглядів, потреб і соціальних настанов. На всіх стадіях дорослості розвиток є нерівномірним, у ньому спостерігаються літичні (пов'язані з важкими захворюваннями) та кризові періоди, під час яких активізуються інволюційні процеси, відбуваються переходи на нові рівні розвитку (трансформації у мотиваційно-смісловій сфері особистості зумовлюють нове розуміння сутності і сенсу життя). Але на відміну від криз дитинства, кризи дорослості відбуваються більш приховано, не так гостро і бурхливо, жорстко не прив'язані до певних хронологічних меж.

Розвиток дорослої людини супроводжують кризи тридцятиріччя, середини життя і переходу до старості. Вони можуть бути швидкими чи подовжуватися в

часі й перетворюватися на постійний негативний стан людини. Особливо складні особистісні проблеми можуть перетворити вікову кризу на затяжну життєву зі складним перебігом. Усі кризи дорослості мають спільну природу – кардинальні зміни способу життя й діяльності людини, але причини виникнення та шляхи їх подолання на різних стадіях є різними і суто індивідуальними.

Вікові кризи не є неминучими, оскільки розвиток дорослої людини залежить від її готовності до пов'язаних із віком змін та проблем дорослого життя. Детальне планування свого майбутнього, внутрішня готовність до активного вирішення проблем сприяють запобіганню кризам дорослості, подоланню складних періодів власного життя.

Отже, психічний і особистісний розвиток не обмежується стадіями дорослості. Він характеризується непрямолінійністю, нерівномірністю психічних функцій і наявністю криз [64].

Рання дорослість є періодом, який настає після юності й характеризується стабільністю у психофізіологічному, психологічному та соціальному аспектах розвитку. На цьому етапі людина активно реалізує свій особистісний потенціал у різних сферах життєдіяльності, насамперед у професійній.

Ранній дорослий вік охоплює період від 20 до 40 років. Людина в цьому віці є статево дозрілою, у неї розвинуті розумові здібності й інтереси, сформовані система цінностей (світогляд, життєва позиція), цілісний Я-образ, готовність до самовдосконалення та професійні наміри. На етапі ранньої дорослості людина досягає піку у своєму фізичному розвитку, завдяки включенню у різні сфери соціального життя їй доводиться вирішувати важливі проблеми та завдання професійної кар'єри, досягати ідентичності, розв'язувати суперечність між близькістю та ізоляцією у стосунках з людьми.

Самосвідомість є центром внутрішнього світу людини і виявляється у пізнанні нею себе у світі, самопізнанні, сприйнятті численних образів себе у найрізноманітніших життєвих ситуаціях, соціальній взаємодії, індивідуальній та спільній діяльності. На етапі ранньої дорослості ці уявлення (когніції) поєднуються у цілісне, узагальнене уявлення про себе – бачення себе у контексті

життєдіяльності, бачення вічних і перехідних цінностей [45].

На етапі ранньої дорослості відбуваються зміни у спонукальній сфері особистості, спричинені соціальною ситуацією розвитку, об'єктивними завданнями та проблемами цього етапу її життя. Однак головні мотиваційні тенденції, що сформувалися у попередніх вікових періодах, залишаються актуальними, наприклад гуманістична чи егоїстична спрямованість особистості, конструктивність чи деструктивність мотивації поведінки та діяльності, прагнення до творчості чи до рутинності, активна життєва позиція чи пасивність тощо. Людина, яка вступає в доросле життя, опиняється перед необхідністю розв'язання багатьох проблем, серед яких найважливішими є одруження, народження й виховання дітей, вибір професійного шляху. Ці події очікує і в певний час переживає більшість людей. Такі події вимагають прийняття особливих рішень, що свідчать про підтримання, розширення чи зміну раніше сформованих поглядів, виникнення нових потреб і мотивів поведінки.

Ранній дорослий вік є періодом життєвих починань, які здебільшого відповідають сформованим у юнацькому віці планам щодо особистого та професійного життя, кар'єри. Тому одним із найважливіших завдань особистості є узгодження мрії з реальністю, бажаного і можливого. Цілі, що ставлять перед собою молоді люди, нерідко бувають нереальними. Найчастіше вони є наслідком непомірно високих домагань чи нав'язаного батьками життєвого сценарію. Результатом такого вибору життєвого шляху часто стають розчарування і втрата сенсу життя, а юнацька мрія про майбутні досягнення може так і залишитися нереалізованою. Щоб подолати таку мотиваційну настанову, людина повинна цілком перебрати на себе відповідальність за своє життя, а для реалізації планів мусить самостійно обрати життєву стратегію з урахуванням зовнішніх обставин і своїх можливостей.

Перехід тридцятирічного рубежу супроводжується переглядом життєвих цілей, планів і цінностей. Цей етап чоловіки і жінки переживають по-різному. Чоловіки можуть змінити роботу чи спосіб життя, але їх зосередженість на роботі й кар'єрі не знижується. Найпоширенішим мотивом добровільного звільнення з

роботи є незадоволення чимось на виробництві чи в установі. У жінок на межі тридцятиріччя переважно змінюються сформовані на початку ранньої дорослості пріоритети. Тих, хто раніше орієнтувався на заміжжя та виховання дітей, починають більше приваблювати професійні цілі, а ті, хто більше зусиль віддавав професійному самоствердженню, переорієнтовуються на сім'ю чи на її створення.

Після 30 років сім'я стає важливою цінністю людини, щасливому сімейному життю поступається першістю навіть кохання. З віком знижується значущість потреби в друзях, однак залишаються стабільними пов'язані з роботою цінності (інтерес до неї, повага колективу, підвищення кваліфікації, кар'єрне зростання). На цьому етапі людина починає реально дивитися на світ, жити поточними подіями та досягненнями. Впевненість у власних силах, усвідомлення своєї компетентності, а також визнання певних обмежень і адекватний рівень домагань, що ґрунтуються на життєвому досвіді, забезпечують відчуття цілісності життя, задоволення ним. А небажання об'єктивно сприймати відмінності між бажаним і досягнутим породжує відчуття порожнечі і безглуздості свого існування.

Криза тридцяти років – зумовлена життєвими труднощами і помилками розчарування людини в значущості культивованих нею цінностей, норм, ідеалів, що призводить до зміни сенсу її життя, переоцінки життєвих цінностей. Назва ця умовна, оскільки криза може виникнути раніше чи пізніше 30 років. Полягає вона у ґрунтовній переоцінці людиною зробленого і того, що належить зробити. Кожен дорослий на період тридцятиріччя вже має чималий досвід переживань, поразок та успіхів, підводить перші підсумки щодо реалізації своєї життєвої програми, планів і сподівань. Він виявляє помилковість своїх уявлень про життя, розмірковує про власну недосконалість і неоптимальність життя, а також про необхідність змінити багато чого в житті і проблематичність, а то й неможливість таких змін (зміни професії, сім'ї, звичного способу життя тощо). Можуть викликати глибокі переживання неусвідомлено обрана професія, невдачі у професійній кар'єрі, й спричинена цим незадоволеність собою та професійними

досягненнями. Виявлені й осмислені людиною недоліки нерідко підштовхують її до раптової зміни життя, внаслідок чого відбувається загострення кризи, професійна та життєва нереалізованість.

У ранньому дорослому віці емоційне життя людини стабілізується, а загальна емоційність, яка не стосується значущих видів діяльності та ситуацій, знижується. На цьому етапі особистість здатна контролювати власні емоційні переживання, зокрема не допускати виникнення афектів, легко переживати їх, приховувати емоційний стан у значущих ситуаціях соціальної взаємодії, збагачувати емоційний досвід. Ідеали, обов'язки, моральні норми стають предметом її стійких емоційних ставлень. Вищим рівнем розвитку емоційної сфери людини раннього дорослого віку є почуття, які виникають як результат узагальнення ситуативних емоцій. Сформовані почуття стають головними детермінантами її емоційного життя, від яких залежать виникнення і зміст ситуативних емоцій і афектів. У ранньому дорослому віці формується емпатія – здатність емоційно відгукуватися на переживання іншої людини, що виявляється у співчутті, співпереживанні, співстражданні.

У зрілому дорослому віці людина набуває життєвого досвіду, реалізовує життєві плани, формуються нові аспекти її Я-концепції, стабілізуються основні інтереси й емоційна сфера. На цьому етапі її життя погіршуються психофізіологічні функції і здоров'я. Зрілий дорослий вік є своєрідним проміжним етапом, що охоплює період життя людини приблизно від 40 до 60 років. Однак ці межі досить умовні, адже людина може зараховувати чи не зараховувати себе до цієї категорії залежно від особливостей свого життя: віку дітей, самопочуття, професійних досягнень тощо. Тому і тривалість зрілого дорослого віку у різних людей буває різною. Людина, яка досягла середини життя, усвідомлює свою відмежованість не тільки від молоді, а й від тих, хто дожив до старості. У цей час вона починає відчувати, що від стану здоров'я залежать професійні успіхи.

Психологічні ознаки зрілого дорослого віку пов'язані з проблемами наступності та зміни життя. На цьому етапі людина усвідомлює, що вона вже

прийняла важливі рішення щодо своєї професійної кар'єри та сімейного життя, а тому необхідно сконцентруватися на їх реалізації. Настання зрілого дорослого віку людина фіксує тоді, коли діти починають залишати рідний дім. Воно може бути пов'язане і з професійною кар'єрою, тобто зайняттям вищої посади чи здобуттям певного статусу, або з усвідомленням нереалізованості життєвих планів. Подолання вікових меж молодості індивіди переживають по-різному. Одні розглядають цей життєвий етап як нову можливість у реалізації свого потенціалу, інші відчувають незадоволеність, внутрішнє збентеження і депресію.

На оцінювання людини самої себе з точки зору зрілої дорослості можуть впливати економічні умови життя, соціальні обставини та особливості «часу», в якому вона живе. Загалом, більшість дорослих без особливих проблем усвідомлюють, що вони вже немолоді, оскільки вважають, що перебувають у розквіті сил. Водночас деяке зниження фізичної активності вони успішно компенсують набутими досвідом і знанням своїх можливостей, що забезпечує їм успіх у житті. Тому на етапі зрілої дорослості людина впевнена у своїх силах, легко приймає рішення. Внутрішній стан людини у зрілому дорослому віці може бути досить суперечливим. Радіючи з приводу сімейного благополуччя, кар'єри чи творчих здібностей, вона все частіше замислюється над проблемами смерті, швидкоплинності часу. Кожна значна подія – втрата близьких, зміна роботи, розлучення – змушує поглянути на власне життя під новим кутом зору, задуматися над його минучістю. Очевидно, тому серед психологів побутує думка, що перехід до середини життя є етапом помірної або навіть важкої кризи.

Криза середини життя – психологічний феномен, що переживається людьми, які досягли 40-45 років, і полягає в критичній оцінці та переоцінці досягнутого в житті. Нерідко така переоцінка зумовлює усвідомлення того, що життя минуло безглуздо і час уже втрачено. Внаслідок цього в настрої людини починають домінувати депресивні стани, знижується її життєдіяльність. Але криза середини життя стосується не всіх. У багатьох людей перехід до середнього віку відбувається непомітно і плавно. Вони об'єктивно оцінюють свої колишні плани й реальні можливості щодо їх втілення в життя, усвідомлюють

цілі, яких необхідно досягнути. Отже, у зрілому дорослому віці людина веде доцільний спосіб життя, відчуває соціальну відповідальність за рідних, допомагає їм. Цей період життя характеризується втратою відчуття молодості, зниженням професійної активності, посиленням інтимності у подружніх стосунках, усвідомленням незворотності фізіологічних змін і пристосуванням до них.

Життєдіяльність людей у 40-60 років значною мірою залежить від сприйняття ними свого віку, а також від соціальних умов. Провідним видом діяльності протягом зрілого дорослого віку залишається праця. Нагромаджений професійний досвід дає змогу людині компенсувати вікові зміни в організмі. Основним чинником розвитку особистості в цьому віці є успіхи на роботі. Серйозною проблемою людей зрілого дорослого віку в Україні є зміна місця роботи, професійної діяльності. Багато з них втрату роботи, проблеми працевлаштування, перекваліфікації сприймають як життєву катастрофу, що спричинює конфлікти у сім'ях та внутрішньо-особистісні конфлікти. Значну частину вільного від основної роботи часу вони витрачають на додаткові заробітки, забезпечення побуту та добробуту. У більшості людей зрілого дорослого віку значних змін зазнає сімейне життя. Їхні думки досить часто спрямовані на вирішення проблеми допомоги дітям, а також батькам похилого віку. Інтимнішими, теплішими стають подружні стосунки. Чоловік і дружина все більше часу проводять разом, турбуються одне про одного.

На індивідуальний спосіб життя людини зрілого дорослого віку впливають також такі соціально-психологічні характеристики особистості, як професійна активність, інтереси, фізична активність, яка відповідає стану здоров'я, умовам і способу діяльності. Успішні у своїй справі особистості легше переносять неминучі для зрілої дорослості різноманітні вікові проблеми і труднощі, гармонійнішим є їх внутрішнє життя, оптимістичнішим погляд у майбутнє.

У зрілому дорослому віці рівень домагань особистості стає адекватним. Вона чітко усвідомлює свої реальні можливості і відповідно діє. Проте багатьом дорослим властиві дуже низький рівень домагань, втрата сенсу життя, зневіра в

собі, намагання жити минулим, ілюзорність щодо своїх можливостей.

З набуттям зрілості до людини приходить відчуття впевненості у собі, усвідомлення, що вдалося досягти певних результатів у житті, здобути авторитет. Водночас вона відчуває стурбованість, що більша частина життя проминула, попереду старість. У зв'язку з цим актуальне у ранньому дорослому віці прагнення високих досягнень змінюється відчуттям потреби діяти без зволікання, негайно отримувати результат. Необхідність задовольняти нагальні потреби суттєво змінює спонукальну сферу. Людину спонукають до активності потреба в реалізації творчого потенціалу, прагнення створити і передати щось значуще наступному поколінню, відчуття застою, втрачених можливостей, намагання скоригувати свою діяльність, турбота про збереження близьких стосунків з родичами і друзями, необхідність підготовки до спокійного та забезпеченого життя в похилому віці.

У зрілому дорослому віці емоційне життя людини ще досить стабільне. Однак спостерігається зниження загальної емоційності в різних життєвих ситуаціях, при виконанні усіх видів діяльності. Багато професій (педагог, психолог, лікар) вимагають від людини вміння володіти емоціями, адекватно сприймати і реагувати на прояви емоцій інших людей, без чого неможливо повноцінно виконувати професійні обов'язки. Адже зрілий дорослий вік пов'язаний з великим ризиком виникнення стресу - стану організму, що виникає у відповідь на дію несприятливих зовнішніх чи внутрішніх факторів. Прояви стресу залежать від суті проблеми, глибини її переживання, володіння навичками щодо її вирішення, особливостей особистості (спонукальної сфери, інтелекту тощо), системи соціальної підтримки, історії стресогенних (таких, що породжували стрес) подій і переживань. Загалом, емоційне життя людини зрілого дорослого віку збіднюється. Вона стає менш вразливою, ніж у ранній юності, не так бурхливо реагує на явища, події та ситуації. Однак праця, сім'я, відпочинок збагачують, урізноманітнюють світ її емоцій, друзі є джерелом оптимістичного настрою.

У людей, які досягли віку зрілої дорослості, послаблюються

психофізіологічні функції. Однак це суттєво не позначається на функціонуванні їх когнітивної сфери, не знижує працездатності, трудової і творчої активності. На розвиток когнітивних навичок у зрілому дорослому віці впливає праця. Люди, чия трудова діяльність є досить складною і різноплановою, мають гнучкіші розумові здібності, ніж зайняті рутинною працею. Високим рівнем інтелектуальної гнучкості відзначаються дорослі, яким у процесі роботи часто доводиться проявляти ініціативу, приймати самостійні рішення. Тим, хто має необхідні для оволодіння новими знаннями, виконання складної роботи когнітивні навички, легше пристосуватись до мінливих умов праці (зміни технології, організації виробництва тощо). Це особливо важливо у сферах діяльності, в яких динамічно змінюються професійні знання (медицина, комп'ютерні технології, технічне конструювання тощо). У період зрілої дорослості людина активно розширює свої знання, оцінює події та інформацію в широкому контексті. Попри зниження швидкості і точності оброблення інформації, що є наслідком біологічних змін, здатність послуговуватися інформацією залишається на високому рівні. Хоч когнітивні процеси у людини зрілого віку відбуваються повільніше, ніж у молодій, ефективність її мислення вища. Інтенсивність інволюції інтелектуальних функцій людини (зниження довільного ментального контролю, дивергентних здібностей, звуження ментального простору, неадекватність ментальної репрезентації тощо) залежить від професійної активності, обдарованості та освіти [66].

За своїм психологічним значенням освіта дорослих спрямована на збагачення творчого потенціалу та всебічного розвитку особистості. На якому б етапі життєвого і професійного шляху не знаходилася людина, вона ніколи не вважатиме себе остаточно сформованою особистістю і професіоналом. У цьому полягає важлива особливість індивідуального досвіду, самосвідомості, розвитку мислення особистості. Займаючись тією чи іншою формою навчальної роботи, доросла людина виконує певну соціально-психологічну роль, роль учня.

Специфіку психології навчання дорослих, а саме: психологічні характеристики дорослого як суб'єкта освіти проаналізовано Б. Ананьєвим,

С. Вершловським, Ю. Кулюткіним, С. Рубінштейном, Г. Сухобською; можливість успішної реалізації в освіті на різних етапах зрілості доведена Л. Анцифоровою, Л. Виготським, Д. Роджерсом, Л. Лук'яною, Н. Ничкало та ін.

З урахуванням того, що освіта дорослих може ефективно вирішувати завдання поповнення дефіциту психологічної компетентності дорослої людини, актуалізується необхідність наукового осмислення її психологічних засад, розробки теоретико-методологічних основ.

Відправним моментом у цьому процесі є розуміння дорослості як найважливішого етапу життєвого шляху особистості, етапу, на якому відбувається розквіт її творчих сил, соціальних і трудових досягнень, внеску не лише у власний індивідуальний розвиток, але і в розвиток суспільства. За психологічною природою освіта дорослих є процесом, за допомогою якого доросла людина поєднує індивідуальний досвід, що накопичується в практичній діяльності, з колективним досвідом інших людей, з широким соціальним досвідом, узагальненим в науці та культурі. Тому метою навчання дорослих є розвиток категоріального апарату мислення, методології рішення проблем, що виникають у громадському, професійному і особистісному житті дорослої людини [41].

Суспільство визнає дорослою таку особистість, яка має високу міру соціальної та професійної компетентності, необхідної для ухвалення життєво важливих рішень, здатна реально і зважено планувати процес власної життєдіяльності в загальній системі соціальних відносин, самостійно та продуктивно реалізовувати намічені плани, передбачати наслідки своїх рішень і нести за них відповідальність на основі засвоєних соціальних норм і цінностей. Маючи усі соціальні права й обов'язки, доросла людина виступає з позиції активного суб'єкта громадського та виробничого життя.

Тією мірою, якою особистість у процесі власного розвитку виконує громадські очікування, вона і набуває статусу дорослості, здатності до самоврядування на основі громадських норм, інтеріоризованих в якості

внутрішніх переконань [42].

Доросла людина, яка навчається, відрізняється такими характеристиками: а) усвідомлює себе більш самостійною, самокерованою особистістю; б) накопичує більший запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, який стає важливим джерелом навчання; в) готовність до навчання (мотивація) визначається намаганням за допомогою навчальної діяльності вирішувати свої життєво важливі проблеми і досягати конкретної мети; г) прагне до невідкладної реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей; д) навчальна діяльність значною мірою обумовлена тимчасовими просторовими, професійними, побутовими, соціальними чинниками (умовами). Ці характеристики є підґрунтям у визначенні підходу до організації процесу навчання дорослих [51].

Проте дорослі засвоюють нові знання та навички з різною швидкістю. Тому при роботі з ними потрібно приділяти особливу увагу індивідуалізації навчання, підвищенню самооцінки і відчуття власної гідності [1].

Одне з найбільш широких досліджень, присвячених психічному розвитку дорослих, було організовано Б. Ананьєвим. У дослідженні послідовно, рік за роком, починаючи з періоду юності (з 18 років) і закінчуючи досить зрілим віком (до 55 років), простежувалася динаміка розвитку психічних функцій: уваги, пам'яті, мислення, інтелекту в цілому.

Згідно дослідженню, рівень функціонального розвитку інтелекту залишається досить високим на усіх етапах вікової еволюції дорослої людини. Цей факт свідчить передусім про її високий потенціал [67]. Важливе значення має також криза дорослості, яка несе в собі позитивні витоки, оскільки сприяє самопізнанню, саморозвитку, самовдосконаленню, якісним новоутворенням у психіці. Проте, чи приведе ця криза до застою або творчості, залежатиме безпосередньо від кожної людини. Виходячи з зазначеного вище, навчання дорослих сприяє перетворенню внутрішнього світу дорослої людини і проходить у кілька етапів:

- прийняття людиною на себе відповідальності за власні дії, результат яких

завчасно невідомий;

- переживання щодо реалізації різних варіантів майбутнього, власної приналежності до побудови образу бажаного результату, здібності реалізувати задумане;
- реалізація можливостей, що відкриваються в певній діяльності;
- прийняття відповідального рішення про припинення дій;
- усвідомлена оцінка результату як особистісного новоутворення, що досягається завдяки власній активності.

Перетворення внутрішнього світу дорослої людини відповідно пов'язане з рядом категорій:

1) категорія потреб, детермінована рівнем духовності, людяності, розумності (знаходиться під впливом соціокультурних умов і внутрішніх норм, а також інтересів активності, мети, потреб);

2) категорія здібностей, зумовлена природними задатками (знаходиться під впливом соціокультурних умов і внутрішніх норм, а також інтересів, активності, мети, потреб);

3) категорія внутрішніх норм, пов'язана з інформованістю, правилами власних дій (залежить від стану потреб, рівня розвитку здібностей) [15, с. 30].

Розвиток цих категорій передбачає: гуманність (турботливе створення умов для зростання потреб і здібностей), цілісність (забезпечення навчання і розвитку), дієвість (активність і тренінговість).

Важливе значення при включенні дорослих в освітні процеси має адаптація. Передусім це психологічна адаптація, заснована на перебудові стереотипу мисленневих дій особистості у виборі стратегії та методів роботи. Психологічна адаптація спрямована на досягнення прогнозованого результату навчання. Для того, щоб успішно пройшла психологічна адаптація, дорослим слід навчитися керувати своїм емоційним і психологічним станом [84, с. 131]. Існує ряд факторів, що впливають на відношення дорослих до навчання [42]. Це, зокрема, мотивація навчальної діяльності дорослих, характер позиції дорослих у навчанні, вплив практичного досвіду дорослих на засвоєння знань.

1. Мотивація навчальної діяльності дорослих. Ціннісне ставлення дорослих до освіти залежить від їх життєвої позиції, зокрема від їх позиції щодо професійної діяльності. Саме ступінь задіяності особистості в діяльності, перш за все професійній, відіграє вирішальну роль у формуванні особистісного сенсу освіти дорослої людини.

2. Характер позиції дорослих у навчанні. Зацікавленість особистості у самостійному прийнятті рішень, цілеспрямованій організації навчальної роботи надає процесу навчання дорослих значення самоосвітньої діяльності. Самостійність дорослих передбачає свободу вибору змісту, організаційних форм, термінів навчання, активну участь у навчальному процесі.

3. Вплив практичного досвіду дорослих на засвоєння знань. Життєвий досвід дорослих позитивно впливає на якість знань, сприяє глибокому розумінню навчального матеріалу та підвищує його значущість [95].

Соціальна, психолого-фізіологічна і педагогічна концепції особистості виходять з того, що людина у своїй життєдіяльності є включеною у процес постійного і неухильного входження в нове пізнання і перевтілення світу. Це істотно змінює саме розуміння суспільно освітньої та професійної підготовки лише як певного, обмеженого в часі етапу становлення особистості. У свою чергу, такий підхід корінним чином змінює і розуміння сутності педагогічного процесу, його цілей, змісту, методів та форм. Головне полягає у тому, що навчання, пізнавальна діяльність, система відносин з іншими людьми повинні опиратися на власну активність особистості в набутті і неперервному збагаченні знаннями, вміннями, навичками, творчими здібностями, моральними якостями [93, с. 3-8].

Розвиток дорослих учнів відбувається у взаємодії двох структур: особистісної та організаційно-процесуальної. Особистісна структура – це система властивостей і якостей особистості, що взаємодіють у професійному становленні. Мета особистісної структури – сформувати у особистості позитивне ставлення до себе та до професійної діяльності, створити систему мотивів і професійних цінностей.

Таким чином, успіх особистісного та професійного розвитку значним

чином залежить від особистісних якостей, у тому числі від специфічної спрямованості всіх психічних процесів і властивостей. Формування здатності до емпатії є основою оновлення гуманістичних засад освіти. Гуманістична орієнтація освіти має на меті втілення в практику навчальної діяльності пріоритетів загальнолюдських цінностей, поєднання здобутків національної духовної культури та освіти, власного і світового досвіду. На глибоку залежність суспільного розвитку від якості освіти вказували відомі діячі української культури І. Борецький, М. Грушевський, С. Зизаній, Л. Зизаній, П. Могила, І. Огієнко, Ф. Прокопович, Г. Смотрицький, І. Франко, М. Шашкевич. Вони наголошували, що система національної освіти має відповідати світовому рівневі, бути національною за характером, творчою та науковою за змістом [83, с. 450].

Пропагуючи ідеологію гуманістичної освіти, науковці акцентують увагу на її позитивних сторонах:

- «активне» навчання і набуття особистістю безпосереднього та значущого для неї пізнавального досвіду;
- «персоналізоване» знання як єдино значущий продукт навчання;
- спрямованість навчально-пізнавальної діяльності на індивідуальні потреби особистості, розвиток її самостійності, відповідальності;
- атмосфера відкритості та взаємної довіри на заняттях [92, с. 129-130].

С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Семиченко, виходячи з проблем гуманізації освіти, виокремлюють необхідно важливі якості особистості: емпатія (здатність відчувати емоційний стан іншої людини, уміння співчувати), толерантність (здатність розуміти і сприймати людину такою, якою вона є), прагнення до емоційної підтримки, спроможність обґрунтовувати свої вчинки, рефлексія. Розвиток цих якостей сприяє формуванню естетики педагогічної дії, рівню професійної та особистісної культури. Тому естетичне повинно бути компонентом змісту психологічної підготовки, а також сприяти розвитку такої форми організації процесу навчання, яка б відповідала специфіці естетико-художнього процесу засвоєння. «Якісним є той освітній процес, який здатний запускати процеси

особистісного розвитку і повноцінно виконувати свої фундаментальні функції – людиноутворюючого, смислоутворюючого, культуротворчого, високотехнологічного педагогічного процесу» [5, с. 120]. Виникає проблема цільового переорієнтування освіти дорослих з предметної підготовки на особистісно орієнтовану.

Мета освіти дорослих полягає у тому, щоб надавати дорослому учневі індивідуальну допомогу у набутті ним таких якостей, як готовність діяти та вдосконалювати свій інтелект і моральний потенціал, адаптуватися до середовища, проявляючи настирливість та протистояння його негативним впливам. На основі наукового знання забезпечити пізнання реальності шляхом рефлексивного осмислення емоційно-духовного досвіду людства [35, с. 20-21]. До технологій особистісно орієнтованої освіти є ряд істотних вимог: діалогічність, діяльнісно-творчий характер, надання особистості необхідного простору для дій з метою прийняття самостійних рішень, творчості, вибору змісту та способів навчання, направленість на підтримку індивідуального розвитку студента [5, с. 120]. Сутність особистісно орієнтованого навчання та шляхи його реалізації висвітлено у працях І. Беха, В. Бочелюк, В. Давидова, І. Якиманської. Особистісно орієнтоване навчання – це навчання, центральною фігурою якого є особистість, її самобутність, самоцінність: суб'єктивний досвід кожної особистості спочатку розкривається, а потім узгоджується із змістом навчання [4, с. 100-101].

Людина в усі періоди її життя здатна оволодівати новими знаннями, а у процесі трудової діяльності оволодівати новими і суміжними професіями. Ось чому для забезпечення таких можливостей необхідно враховувати аспекти (табл. 1), пов'язані з розвитком творчих здібностей особистості [50].

Таблиця 1

Основні аспекти розвитку творчих здібностей дорослих

Назва аспекту	Зміст аспекту
Віковий	спрямований на діагностику задатків і здібностей особистості засобами андрагогіки та геронтології.

Освітній	націлений на діагностику та розвиток знань і умінь в системі професійної та неперервної освіти.
Професійний	пов'язаний з визначенням можливостей і результатів здійснення трудової діяльності через з'ясування профпридатності, психологічної готовності до певного виду праці та міри соціальної відповідальності за її процес і результати.
Креативний	визначає рівень професіоналізму, потенціал його вдосконалення згідно з мірою майстерності та оцінки соціальної значущості інновацій, отриманих в процесі творчості.
Рефлексивний	забезпечує оптимальну взаємодію аспектів, зазначених вище.

У зв'язку з цим одним із основних завдань психології освіти є виявлення і вивчення форм «непедагогічної» освіти, при яких рух освітньої інформації втрачає односторонній, односпрямований характер (тобто, учитель відсутній; учень безумовно має пізнавальну або освітню потребу та стає єдиним суб'єктом процесу освіти; сам визначає, яка інформація йому потрібна і як її отримати). Саме від учня залежить систематизація, упорядковування знань, встановлення істинності й усунення суперечності.

Перехід до неперервної освіти означає, що відбувається не лише відмова від «кінцевої» освіти, при якій засвоєні готові знання використовуються усе подальше життя, але і відмова від переконання, що існують готові знання, які необхідно лише засвоїти. Адже готові знання застарівають і будь-яке знання носить умовний характер. Крім того, освіта – це не стільки засвоєння готових знань, скільки навчання способам пошуку інформації та її обробки з метою отримання нових знань згідно з потребами, що виникають.

Таким чином, з точки зору психології освіти, сфера освіти є полем взаємодії двох основних форм навчання, кожна з яких має свої принципи і методи: педагогічної та непедагогічної (табл. 2). Слід мати на увазі, що йдеться про виробничу, військову, сімейну педагогіку.

Основні відмінності педагогічного та непедагогічного навчання

Характеристики навчання	Форма навчання	
	Педагогічна	Непедагогічна
1. Мета навчання	Передача знань	Вирішення конкретного завдання
2. Зміст	Знання	Інформація
3. Форми спілкування	Навчання	Обмін інформацією
4. Ініціатор	Педагог	Учень
5. Характер відносин учасників	Домінування	Змінне домінування чи рівність
6. Той, хто навчає	Спеціаліст, професійний педагог	Будь-який носій інформації

Концепція неперервної освіти, що розглядає освіту як процес, який триває впродовж усього життя людини, аналізує передусім проблему: в якій формі повинна здійснюватися неперервна освіта, чи не вигадка вона, чи не виллється вона в «поновлюване навчання або нудне довічне навчання за аудиторними столами» [27].

Це означало б поширення педагогічної форми освіти упродовж життя людини і на усі сфери життєдіяльності суспільства. Навряд чи це можливо і, тим більше, необхідно. Ще менш ймовірно, що педагогічні форми освіти будуть повністю витіснені формами непедагогічного навчання, наприклад в результаті розвитку технічних засобів та інформаційних систем, що дозволяють користувачеві самостійно знаходити інформацію з будь-якого питання, що цікавить його, не прибігаючи до допомоги посередника, яким є педагог, викладач.

Вирішення проблеми в аспекті психології освіти припускає не ігнорування

однієї форми освіти (педагогічної) за рахунок іншої (непедагогічної), але вивчення умов найбільш ефективного використання кожної з них або обох форм одночасно, залежно від віку людини, її психологічних характеристик, особливості галузі знання, технічних можливостей навчання, завдання, що вирішується, цілей навчання, рівня початкової підготовки особистості, характеру її мотивації [98].

Відповідно соціально-рольова освіта дорослих, яка сприяє самовизначенню людини в різних сферах діяльності, покликана дати можливість людині придбати або вдосконалити її професійні знання, уміння, навички, необхідні у сфері виробничого життя; знання, уміння, навички і якості, необхідні їй у суспільному (колективному) і сімейному (особистому) житті. Це пов'язано з навчанням дорослої людини в галузі філософії, соціології, психології, педагогіки, андрагогіки, медицини, права, економіки. Особливостями змісту всіх напрямів освіти дорослих, крім загальної середньої й професійної, є функціональна залежність її від потреб конкретної особистості й відсутність твердої її прив'язки до традиційних рівнів освіти (початкова, середня, вища) [89]. У цьому розумінні будь-яка соціальна дія, будь-яка форма або спосіб поведінки, що здійснюються вперше, усе, що сприяє накопиченню знань про світ, способи поведінки в ньому, пов'язані зі становленням особистості, її визначенням.

У зрілому дорослому віці емоційне життя людини ще досить стабільне. Однак спостерігається зниження загальної емоційності в різних життєвих ситуаціях, при виконанні усіх видів діяльності. Зміст основних переживань особистості пов'язаний із сенсом життя, станом здоров'я, очікуванням старості. Успіхи дітей та онуків викликають у людей зрілого дорослого віку позитивні емоції, а їхні невдачі – негативні переживання.

Розвиток емоційної сфери людини в період зрілої дорослості відбувається нерівномірно. Емоційність її реагування на світ, на своє життя характеризують такі особливості:

- воно стає стійкішим, але негативні переживання поступово починають переважати позитивні;

- встановлюється індивідуальний фон переживань. Реагування на одні відчуття і враження послаблюється (на кольори, пейзажі, гармонію звуків), на інші – посилюється (на сильні звуки, запахи, яскраві кольори);
- переживання стають не такими глибокими, як у період ранньої дорослості, рідше виникають афекти;
- почуття менше усвідомлюються і не пов'язуються з конкретними діями, вчинками, предметами;
- переживання менше піддаються регулюванню, мають невизначений характер;
- знижується виражальний компонент емоційного реагування (очей, міміки, рухів, поз);
- відчутнішим стає фізіологічний компонент емоційного реагування (змінюється функціонування внутрішніх органів, насамперед, серця).

У зрілому віці людина часто відчуває самотність, дефіцит родинного спілкування, оскільки діти підрастають і залишають батьківський дім. Так, порівняно з самотніми людьми, одружені більше задоволені життям. Дорослі, які змогли створити міцну сім'ю, відчувають до когось прив'язаність, щасливіші, мають більше можливостей для душевного спілкування, більше уваги і турботи, ніж ті, хто цього позбавлений.

У зрілому дорослому віці важливим джерелом емоцій та почуттів є праця. Успіхи в роботі живлять відчуття людиною своєї значущості, потрібності іншим, вселяють їй оптимістичне бачення своєї перспективи. Невдачі, особливо критика керівництва, виробничі конфлікти провокують ображеність, замкнутість, зневіру. За таких обставин людина або замикається в собі, або проявляє надмірну конфліктність, імпульсивність, істеричність тощо.

Багато професій (педагог, психолог, лікар) вимагають від людини вміння керувати своїми емоціями, адекватно сприймати і реагувати на прояви емоцій інших людей, без чого неможливо повноцінно виконувати свої професійні обов'язки.

Зрілий дорослий вік пов'язаний з великим ризиком виникнення стресу

(англ. stress – напруження) – стану організму, що виникає у відповідь на дію несприятливих зовнішніх чи внутрішніх факторів. Ними можуть бути втрата близьких, розлучення, хвороби, передчасний вихід на пенсію тощо. Його глибина та сила залежать від того, наскільки болісно сприймає конкретна людина такі події.

Прояви стресу залежать від суті проблеми, глибини переживання її, володіння навичками щодо її вирішення, особливостей особистості (Я-концепції, спонукальної сфери, інтелекту тощо), системи соціальної підтримки, історії стресогенних (таких, що породжували стрес) подій і переживань.

Загалом, емоційне життя людини зрілого дорослого віку збіднюється. Вона стає менш вразливою, ніж у ранній юності, не так бурхливо реагує на явища, події та ситуації. Однак праця, сім'я, відпочинок збагачують, урізноманітнюють світ її емоцій, друзі є джерелом оптимістичного настрою [8].

Отже, особистісний розвиток є еволюційно необхідним процесом та запорукою психологічного, етичного, духовного здоров'я дорослої людини, а відповідно і її соціального та фізичного здоров'я. Таким чином, практичне розуміння та застосування концепції особистісного розвитку є актуальним.

Цінність саморозвитку в особистісному зростанні педагогів і дорослих учнів. Проблема особистісного розвитку є важливою не тільки для психологів, але й для педагогів. Адже педагоги впливають на психічний стан дорослих учнів. Особистісно незрілий, психічно нездоровий педагог закладає патологічні стереотипи особистості, характеру, взаємовідносин. Тому особистісний розвиток є еволюційно необхідним процесом, основою психологічного, етичного, духовного, соціального, фізичного здоров'я особистості. Характеристиками зрілої особистості є: цілеспрямованість, самостійність, динамічність, цілісність, конструктивність, індивідуальність.

Підґрунтям особистісного розвитку є саморозвиток, оскільки ним обумовлено здатність людини перевтілювати власну життєдіяльність у предмет практичного перетворення. Тобто особистість має потребу у внутрішньому самовдосконаленні, оскільки прагнення реалізувати власний потенціал є

природним і необхідним [87].

Саморозвиток сприяє активізації самоосвіти. Необхідність удосконалення навчального процесу зумовлює потребу педагогів постійно розширювати і поглиблювати професійні знання, уміння та навички, широко використовувати у практиці досягнення психолого-педагогічних і суміжних з ними наук, а також передового досвіду [40, с. 145]. Німецький педагог А. Дістервег, аналізуючи місце самоосвіти в розвитку особистості, стверджував, що виховання завершене, досягло своєї мети, коли людина настільки дозріла, що володіє силою і волею самостійно навчатися впродовж подальшого життя, знає способи та засоби, яким чином це можна здійснити, як впливати на зовнішній світ [22, с. 118].

Науковці О. Сердюк, О. Шевченко [70, с. 14-25] вважають, що принцип свідомої навчально-пізнавальної діяльності полягає у тому, що самостійне навчання має базуватися на мотиваційній орієнтованості та спрямованості діяльності дорослої особистості. Відповідно під час навчання потрібно дотримуватися принципу відповідності соціально-психологічних та індивідуально-психологічних особливостей дорослих учнів до специфіки навчання: педагоги мають враховувати їх вік, стать, попередню освіту, трудовий стаж, а також індивідуальні особливості сприйняття, уваги, мислення, уяви, волі, темпераменту, характеру, здібностей тощо.

Якщо в педагогічному процесі здійснюється цілеспрямований розвиток потреби дорослої особистості у самоосвіті, то у неї зростають потреби в нових знаннях, у поліпшенні особистісних якостей, підвищується рівень сформованості знань, вмінь працювати з джерелами інформації, удосконалюються організаційно-управлінські вміння.

Слід зазначити, що доросла людина, навчаючись, використовує знання з тих галузей, які потрібні їй для самореалізації. Лише у цьому випадку відбувається збагачення інтелектуального потенціалу й емоційно-вольової сфери, яке призводить до якісних змін, що дозволяють особистості по-новому поглянути на себе і навколишній світ.

Численними дослідженнями встановлено, що ефективність і

результативність процесу самоосвіти особистості суттєво залежать від рівня розвитку спеціальних особистісних якостей, від засвоєння знань, умінь здійснювати самоосвіту. Тому в педагогіці вирішуються питання ефективності навчання, цілеспрямованого формування готовності до самоосвіти (Ю. Бабанський, А. Громцева, В. Ільїн, Н. Половнікова, Л. Рувинський, А. Усова, Т. Шамова та ін.).

Самоосвіта дорослих залежить від багатьох факторів, а саме: від досягнутого рівня освіти, міри оволодіння професією та професійною майстерністю, основами професіоналізму, прояву пізнавальних і професійних інтересів, єдності загальної і спеціальної освіти. Головним завданням самоосвіти є самостійний розвиток і вдосконалення особистості для максимальної підготовки її до життя; формування особистості, здатної не тільки пізнавати оточуюче середовище, але й цілеспрямовано змінювати його на краще. Таким чином, самоосвіта пов'язана з проявом значних вольових зусиль, високим ступенем свідомості й організованості, ухваленням внутрішньої відповідальності за своє самовдосконалення. Знання, набуті шляхом самоосвіти, міцно зберігаються в пам'яті та продуктивно реалізуються.

Головною рисою самоосвіти педагогів, які навчають дорослих учнів, є творчість, поєднана з ідеєю творення нового, створення авторських методик з конструюванням і реконструюванням педагогічних процесів. Для запобігання ризику почуватися дискомфортно, сучасний педагог повинен бути ознайомлений зі світовою педагогічною культурою, історією розвитку і сучасним станом педагогічної думки, навчально-виховних закладів, технологій навчання.

Самоосвіта педагога, на думку А. Кузьмінського, повинна спиратися на систему наукових засад: професійно-особистісне авансування професійної поведінки, існування в умовах парадигми випереджаючої педагогічної реальності, суб'єктивізації, індивідуалізації змісту підготовки, рух від цілісних інтегрованих характеристик особистості педагога до конкретних умінь і навичок [40, с. 147].

Враховуючи зазначене вище, освітній процес спрямований не тільки на

теоретичну й практичну підготовку, але й на самоосвіту, і, в кінцевому результаті, – на стимулювання саморозвитку, оскільки доросла людина «повинна керувати своїм життям і, не відкидаючи впливу інших, розраховувати лише на себе» [72, с. 28].

Відповідно саморозвиток є свідомим саморегулятивним процесом становлення особистості, який полягає у її прагненні брати відповідальність за власні справи, вчинки; розкритті потенційних можливостей і здібностей; вдосконаленні особистісних якостей. Основними характеристиками саморозвитку особистості є життєдіяльність, активність [46, с. 66-67], самостійність, самовизначеність [91, с. 62]. Саморозвиток неможливий без оволодіння певною сумою знань, тією чи іншою інформацією, що забезпечує готовність до саморозвитку. Усвідомлені мотиви і визначена мета активізують дорослу особистість до повсякденного збагачення власного запасу знань [73, с. 56]. Наведемо компоненти саморозвитку, обґрунтовані Л. Хомич [90, с. 129]:

- самовизначення – вироблення власної позиції у житті, світогляду, ставлення до себе і навколишнього світу, розуміння суспільних процесів, уміння поставити завдання і відповідно діяти;
- самореалізація – утвердження себе як особистості, яка не обмежує інтересів інших, а також розвиток творчих здібностей (наукових, художніх, технічних, спортивних, організаційно-комунікативних) ;
- самоорганізація – якість, притаманна кожній людині й особливо важлива для викладача, який повинен мати навички елементарної психічної саморегуляції, зокрема організації режиму життя, наполегливо йти до досягнення поставленої мети, раціонально працювати і спілкуватися;
- самореабілітація – наявність у людини можливостей захистити себе культурними засобами у несприятливому оточенні, відстояти свою позицію, встановити злагоду; вміння долати конфлікти без нервових перевантажень, здатність зняти напруження; керувати не тільки своєю психікою, емоціями, а й тілом; вміння відпочивати, адекватно оцінювати себе та інших.

Якщо особистість прагне зрозуміти сенс свого життя, максимально повно

реалізувати себе, свої здібності, вона поступово переходить на вищий щабель саморозвитку. У зв'язку з цим особистості, що самоактуалізується, властивий ряд особливостей:

- повне прийняття реальності та комфортне ставлення до неї;
- прийняття інших і себе;
- професійна захопленість улюбленою справою, орієнтація на справу;
- автономність, незалежність від соціального середовища, самостійність суджень;
- здатність до розуміння інших людей, увага, доброзичливість до людей;
- постійна новизна, відкритість досвіду;
- розрізнення мети та засобів;
- спонтанність, природність поведінки;
- прояв здібностей, потенційних можливостей, творчість у всіх сферах життя;
- готовність до вирішення нових проблем, розуміння своїх можливостей [56].

Знаючи рівень свого прагнення до самоактуалізації, особистість завжди може чітко визначити стратегію життєвого шляху і оцінити власні успіхи.

Важливу роль в особистісному розвитку дорослих учнів відіграють психологічні знання. Вивчення умов і основних закономірностей формування особистості, розвитку її психічних процесів та індивідуально-психологічних особливостей сприяє самопізнанню дорослих та організації їхнього саморозвитку. Знання вікових та індивідуальних особливостей людей забезпечує розуміння їх психіки, створює передумови для здійснення до них індивідуального підходу, що має неабияке значення в сучасних умовах. У процесі вивчення психології важливу роль відіграють такі складові реалізації навчальної діяльності: афективний, комунікативний і конативний аспекти. Провідним виступає конативний аспект, який включає потреби, цілі, мотиви

вивчення психології. Адже загальновідомим є положення про цілісність змісту, розуміння змісту і особистісного засвоєння знань на рівні їх цінності та самоцінності для дорослого учня. Саме конативний компонент забезпечує наuczіння як власну активність того, хто вчиться [85, с. 119-120].

Отже, сучасна педагогіка та психологія розглядають особистісний розвиток, самовизначення, самореалізацію та самоактуалізацію особистості як важливу умову успішної професійної діяльності, зокрема педагогічної. Адже для будь-якої професії важливим є постійне підвищення власної кваліфікації в умовах сучасної «поліконкурентності», особливо це стосується освітян, тому неможливо уявити собі успішного педагога без постійного процесу саморозвитку.

Роль «Я-концепцій» в особистісному самовизначенні дорослих. Проблема особистісного самовизначення дорослих є однією з актуальних проблем сучасної психології та педагогіки. Аналіз вітчизняної та зарубіжної літератури свідчить про неоднозначність підходів до її розгляду. Кожна особистість має великий потенціал, який вона реалізовує впродовж життя. Хоча зазвичай вона реалізовує його лише частково, а якщо життєві обставини складаються негативно, то реалізовує тільки невелику частину потенціалу. Тобто особистісне самовизначення пов'язане з позитивними поглядами на природу дорослої особистості.

Становлення особистості включає в себе становлення відносно стійкого образу «Я», тобто цілісного уявлення про самого себе. Образ «Я» – складне психологічне явище, що не є простим усвідомленням своїх якостей чи сукупності самооцінок, не просто відображенням певних об'єктивних даних і незалежних від міри свого усвідомлення якостей, а соціальною установкою, ставленням особистості до самої себе, що складається з таких компонентів:

- пізнавальний – пізнання себе, уявлення про свої якості і риси;
- емоційний – оцінка якостей і формування самоповаги;
- поведінковий – практичне ставлення до себе на основі попередніх двох компонентів [34].

Проблемі розвитку «Я-концепції» приділили значну увагу психологи: Ф. Василюк, У. Джемс, Е. Еріксон, А. Комбс, І. Кон, А. Маслоу, І. Міхеєва, К. Роджерс, Є. Соколова, В. Столін та ін.

Проблема розвитку у людини уявлень про саму себе, про свою власну особистість – це уявлення, яке об'єднує поняття Я-концепція. Зміст Я-концепції є одним із найбільш важливих результатів навчання. Наукові дані свідчать про те, що підвищена самооцінка стає важливим ціннісним аспектом в житті індивіда [21, с. 348].

Як вказують більшість авторів, позитивна Я-концепція визначається трьома факторами: чітким переконанням у тому, що імponуєш іншим людям; впевненістю у здатності того чи іншого виду діяльності; почуттям власної значущості.

Складову, пов'язану зі ставленням особистості до себе, називають самооцінкою чи прийняттям себе. Існує три моменти, суттєвих для розуміння самооцінки:

- важливу роль в її формуванні відіграє співставлення образу Я-реального з образом Я-ідеального, тобто з уявленням про те, якою людина хотіла б бути;
- фактор, важливий для формування самооцінки, пов'язаний з інтеріоризацією соціальних реакцій на даного індивіда, іншими словами, людина схильна оцінювати себе так, як, на її думку, її оцінюють інші;
- ще один погляд на природу і формування самооцінки полягає в тому, що індивід оцінює успішність своїх дій і проявів через призму своєї ідентичності. Індивід відчуває задоволення не від того, що він просто щось робить добре, а від того, що вибрав певну справу і саме її робить добре [79].

«Я-концепція» відображає прояв самосвідомості, динамічну система уявлень дорослої людини про себе. Вона формується під впливом досвіду кожного індивіда. Ця система становить основу вищої саморегуляції людини, на базі якої вона будує свої стосунки з оточуючим її світом. Самосвідомість у психологічній літературі розглядається як складне родове утворення в структурі

психіки особистості, а образ «Я» – як видове. Образ «Я» – продукт самосвідомості, тобто вияву усвідомлення і оцінки індивідом себе як суб'єкта практичної та теоретичної діяльності, ідеалів, переконань, що мотивують його активність. Види образів «Я»: соціальне «Я», духовне «Я», фізичне «Я», інтимне «Я», сімейне «Я» тощо, а також «Я» – реальне, «Я» – ірреальне, теперішнє, майбутнє і т. ін.

На відміну від самосвідомості образ «Я», крім усвідомлених компонентів, містить невідоме «Я» на рівні самопочуття, уявлень. Головна функція образу «Я» – забезпечити інтегрованість, цілісність, індивіда, його особистісну сутність досягти суб'єктивної гармонійності [64].

Зміст «Я-концепції» (а в більш вузькому значенні слова – самооцінки) є одним із найбільш важливих результатів виховання та навчання особистості. Наукові дані свідчать про те, що підвищена самооцінка стає важливим ціннісним аспектом в житті людини [74, с. 36].

На формування самооцінки впливають ряд факторів: співставлення образу «Я-реального» з образом «Я-ідеального», тобто з уявленням про те, якою б людина хотіла бути; інтеріоризація соціальних реакцій на певного індивіда, тобто людина схильна оцінювати себе так, як, на її думку, її оцінюють інші; індивід оцінює успішність своїх дій і проявів через призму своєї ідентичності, а саме, відчуває задоволення не від того, що він просто щось робить добре, а від того, що вибрав певну справу і саме її робить добре [79].

Самооцінка пов'язана з потребою в самоствердженні, із прагненням людини знайти своє місце в житті. Під впливом оцінки оточуючих у особистості поступово складається власне ставлення до себе і самооцінка своєї особистості, а також окремих форм активності: спілкування, поведінки, діяльності, переживань.

Проте самооцінка може бути оптимальною і неоптимальною. За оптимальної, адекватної самооцінки суб'єкт правильно співвідносить свої можливості і здібності, досить критично ставиться до себе. До оцінки досягнутого він підходить не тільки зі своїми мірками, але й намагається передбачати, як до цього поставляться інші люди: рідні, близькі, товариші по

роботі. Адекватна самооцінка є підсумком постійного пошуку реального бачення себе, тобто без занадто великої переоцінки, але і без зайвої критичності до свого спілкування, поведінки, діяльності, переживань. Така самооцінка є найкращою для конкретних умов і ситуацій. До оптимальної належать самооцінки «високий рівень» і «вище за середній рівень» (людина заслужено цінує, поважає себе, задоволена собою), а також «середній рівень» (людина поважає себе, але знає свої слабкі сторони і прагне до самовдосконалення, саморозвитку). Але самооцінка може бути неадекватною – надмірно завищеною або занадто заниженою [56].

Відповідно образ власного «Я» – ключ до особистості та її поведінки. Він визначає діапазон можливостей людини – те, що вона у змозі чи не в змозі здійснити. Розширюючи діапазон образу, людина розширює для себе і сферу можливого. Створення адекватного реалістичного уявлення про себе наділяє людину новими здібностями, новими талантами [18].

Потреба особистості в самоствердженні, професійному становленні, суспільному визнанні сприяє подальшому розвитку самосвідомості, у структурі якої все вагомішим стає професійний компонент, який психологи трактують як професійну самосвідомість. Розвиток самосвідомості зумовлює зміну критеріїв самооцінки, уявлень людини про себе, розвиток її пізнавальних інтересів та соціальних мотивів навчальної, практично-професійної діяльності [79].

Професійна самооцінка може розглядатися як важливий елемент у структурі професійної «Я-концепції». А. Реан виділяє у ній операційно-діяльнісний та особистісний аспекти: операційно-діяльнісний аспект самооцінки, що пов'язаний з оцінкою себе як суб'єкта професійної діяльності та виражається в оцінці свого професійного рівня (сформованістю вмінь та навичок) та рівня компетентності (системи знань). Особистісний аспект професійної самооцінки виражається в оцінці власних особистісних якостей у зв'язку з ідеалом образу «Я-професіонал». Самооцінка за двома цими аспектами не обов'язково є узгодженою. Тим часом неузгодженість самооцінки у цих двох аспектах впливає на професійну адаптацію, професійну успішність та професійний розвиток

особистості. У структурі професійної самооцінки А. Реан виділяє: самооцінку результату та самооцінку потенціалу.

Самооцінка результату пов'язана з оцінкою досягнутого та відображає задоволеність/незадоволеність досягненнями. Самооцінка потенціалу пов'язана з оцінкою власних професійних можливостей та відображає, таким чином, віру в себе та впевненість у власних силах [68, с. 64]. Так, американський психолог А. Маслоу, один із засновників гуманістичної теорії особистості, вважав джерелом самовизначення особистості її прагнення до самоактуалізації – якомога повного вияву своїх можливостей. Це прагнення ґрунтується на потребі в самоактуалізації – «вершині» в ієрархії потреб людини.

Теорія самоактуалізації описує найбільш повну реалізацію талантів, здібностей і можливостей людини в суспільстві – на роботі, в колі сім'ї і друзів, досліджує особливості життя, діяльності і спілкування духовно здорових, творчих і щасливих людей, досліджує людей, які відчують, що їх люблять і вони здатні любити, почувають себе захищеними і здатними захищати, відчують повагу з боку оточуючих і поважають себе та інших. Таких людей і вивчав А. Маслоу, намагаючись намітити граничні можливості людського розвитку. До останніх особливо важливо прагнути в дисгармонійному, нестійкому суспільстві, де масштаб особистості визначається її здатністю подолати несприятливі умови навколишнього життя.

Знаючи рівень свого прагнення до самоактуалізації, особистість завжди може більш чітко визначити стратегію життєвого шляху і оцінити успіхи, міра яких, як вважає А. Маслоу, не стільки відстань до фінішу, скільки проміжок, пройдений від моменту старту. Якщо людина прагне зрозуміти сенс свого життя, максимально повно реалізувати себе, свої здібності, вона поступово переходить на вищий щабель свого саморозвитку [17].

Згідно з К. Роджерсом, активність кожної людини регулюється та спрямовується об'єднуючим мотивом – «тенденцією актуалізації», що «...заключається у прагненні перебудувати свою особистість і своє відношення до життя, зробивши його більш зрілим...» [69, с.77].

Першу спробу виміряти рівень самоактуалізації здійснила Е. Шострем, учениця А. Маслоу, яка опублікувала в 1963 році опитувач POI (Personal Orientation Inventory). Він складався з двох основних шкал особистісної орієнтації: перша (тимчасова) відображає схильність людини жити в теперішньому часі, не відкладаючи чогось на майбутнє і не намагаючись повернутися в минуле, друга (опори чи підтримки) вимірює здатність особистості розраховувати на себе, а не на очікування чи оцінки інших людей. Крім того, ще було 10 додаткових шкал, які вимірювали такі якості, як самоповага, спонтанність, здатність до творчості, цінності, позитивність поглядів на природу людини і т. ін.

Адаптацією теста POI є «Самоактуалізаційний тест» і опитувач САМОАЛ (визначення рівня самоактуалізації особистості). Їх структура зазнала суттєвих змін.

Визначення рівня самоактуалізації особистості допомагає з'ясувати загальний рівень реалізації дорослою особистістю її потенційних можливостей, визначити рівень самоактуалізації за окремими її проявами, надати людині можливість сформулювати напрями самовдосконалення.

«Я-концепція» є важливим новоутворенням особистісного самовизначення дорослих, яке сприяє досягненню внутрішньої узгодженості особистості. У дорослих, які прагнуть до самоактуалізації, «Я-концепція» зазнає суттєвих змін через подолання зовнішніх і внутрішніх протиріч. Тому подальші наукові пошуки будуть пов'язані з дослідженням інтегрального значення «Я-концепції», що полягає в забезпеченні гармонії психічного світу дорослої людини, становлення індивідуальності особистості.

Розвиток особистісних якостей дорослих засобами тренінгових технологій. На сучасному етапі сфера освіти дорослих досить активно розвивається і є мобільною. Вона послідовно розширює свій вплив на різні соціальні та професійні системи. Адже засвоєння дорослою людиною нового соціального досвіду, в різних його аспектах – нормативному, ціннісному, компетентнісному, пізнавальному і практично-побутовому, обумовлене умовами

її діяльності, конкретними потребами та її особистою зацікавленістю в певному результаті. Високі вимоги, що висуваються до фахівців, необхідність використання інноваційних технологій у професійній діяльності підвищують значущість особистісного розвитку дорослих засобами тренінгових технологій. Тому проблеми використання в навчальному процесі тренінгових технологій є актуальними як в практиці навчання, так і в наукових дослідженнях сфери освітніх послуг.

Психологи Ананьєв Б.Г., Кулюткін Ю.М., Паригін Б.Д. та інші зазначають, що центральною проблемою психології навчання дорослих є проблема дорослої людини як суб'єкта навчання, проблема особистісних механізмів, що визначають психологічні особливості такої навчальної діяльності.

Провідною цінністю педагогічної діяльності є особистість, яка навчається, розвиток її особистісних якостей. Адже доросла людина у навчанні повинна стверджуватися як творча особистість. Враховуючи зазначене вище, перед педагогічною наукою стоїть завдання розробки ефективних тренінгових технологій навчання дорослих.

У кожній особистості є величезний потенціал можливостей, який вона може реалізувати. Проте зазвичай свій життєвий потенціал доросла людина реалізовує не повною мірою, а якщо обставини життя складаються негативно, то реалізовує тільки невелику його частку.

Тобто особистісний розвиток пов'язаний з позитивним поглядом на природу дорослої людини. У зв'язку з цим психологічний тренінг особистісного розвитку спрямований на розкриття особистістю потенційних можливостей, віру в свої сили, подолання проблем. Досить часто психологічний тренінг має і психотерапевтичну дію – при набутті віри в себе та в свої сили поліпшується і фізичне здоров'я дорослої людини [80].

Підґрунтям для розробки тренінгових технологій навчання є ціннісні орієнтації, що виражають ціннісний сенс поведінки людини. Зміст ціннісних орієнтацій можна умовно поділити на три блоки.

Основним змістом першого блоку ціннісних орієнтацій виступають:

орієнтація на інтереси і потреби особистості, яка навчається, взаємодія і співробітництво із суб'єктами навчання.

Другий блок відображає відношення до професійної діяльності, включає орієнтації на цінності професії, що виражають значущість трудової діяльності для особистості, характеризуючи потреби і мотиви участі в ній.

До третього блоку ціннісних орієнтацій відносяться орієнтації, що відображають і визначають відношення до самого себе.

У зв'язку з цим характерними рисами навчання дорослих є: недирективний характер навчання; постановка проблем і набуття необхідних знань; орієнтація навчання на досягнення результатів у вирішенні проблем; зв'язок з практикою та перевірка отриманих результатів навчання; постійне обговорення змісту, форм і методів навчання в навчальній групі; прийняття на себе відповідальності за процес навчання усіма членами групи і педагогом; процес оцінювання результатів навчання за участю усіх членів групи. Тому дорослі учні повинні вміти вислухати один одного, поважати думки та почуття один одного, критично сприймати висловлені думки, ставити коректні запитання і прагнути розділити думку іншого.

Тобто діалог передбачає рівність між членами навчальної групи, відвертість, довірливість, дбайливе відношення один до одного, взаємоповагу, інтеграцію мислення і навчання, коли дорослий учень контролює своє мислення і навчання, на відміну від навчальної ситуації, в якій мислення індивіда просто адаптується до авторитету чи досвіду інших.

Адже з точки зору андрагогіки дорослі, які навчаються, відчувають глибоку потребу в самостійності, самоврядуванні, провідній ролі в процесі навчання. Завдання педагога полягає в тому, щоб заохотити та підтримати розвиток дорослого учня. Основною характеристикою навчального процесу є самостійне визначення дорослим учнем параметрів навчання, набуття знань, формування умінь, навичок, необхідних особистісних якостей.

Відповідно технології освіти дорослих повинні мати якісну специфіку, що відбиватиме способи організації навчальної діяльності. Провідними факторами

технологізації особистісного та професійно орієнтованого процесів в освіті дорослих є особистісний розвиток і групова динаміка. У зв'язку з цим технологізація навчального процесу розглядається в межах соціокультурного підходу, згідно з яким:

- будь-яка зміна повинна розглядатися в контексті принципу інтердетермінізму, що передбачає взаємообумовленість і взаємозалежний характер взаємодії ситуативної й особистісної складових. Тобто освітнє середовище мотивує до загальнокультурного, професійного, особистісного зростання;

- професійні досягнення обумовлені відповідними характеристиками особистості: здатність до самостійного пошуку, самоаналізу, саморозвитку та рефлексії, вмотивованість на професійне й особистісне зростання, освітня культура, професійна культура, психологічна культура;

- в якості провідного механізму професійного й особистісного зростання виступає діалогічна взаємодія, що втілюється на практиці у вигляді діалогічних освітніх технологій [97, с. 203-213].

Основою для вибору технологій навчання є, передусім, рівень самостійності дорослих учнів у навчальній діяльності. За допомогою технологій можна передбачити міру репродуктивності чи творчості дорослих, які навчаються. Технології освіти спрямовані на навчання баченню проблеми, розуміння зв'язків, способи формування мотивації, постановку пізнавального завдання як мети та результату, формування особистого сенсу діяльності, пов'язаного з усвідомленням особистої значущості процесу пізнання і його результату. Крім цього, є технології, завдяки яким дорослі учні навчаються плануванню, проектуванню, моделюванню; технології, що навчають складанню завдань, висуненню і розробці гіпотези, формуванню способів рішення нормативно-стандартних і евристичних завдань, а також поєднанню евристичних і логічних процедур у вирішенні завдань; технології вирішення професійних завдань у конкретних умовах, перевірки правильності й ефективності рішення, оцінювання результату і внесення необхідних коректив. У процесі застосування

технологій цільового призначення дуже важливо пам'ятати, що мета – найважливіший показник в оцінці результатів діяльності, в меті закладена модель майбутнього. Мета, відображена в навчальному процесі, переростає в інтерес за умови її усвідомлення.

Психологи відзначають, що для людини вихідною є «ситуація спілкування і в розвитку психіки вирішальна роль повинна належати спілкуванню і взаємодії людей» [14, с. 132].

Звернемося до поняття «комунікативна культура». А. Мудрик визначає її як «систему знань, норм, цінностей і зразків поведінки, котрі прийняті у суспільстві», й уміння органічно, природно і невимушено реалізовувати їх у діловому та емоційному відношенні [52, с. 132]. З таким визначенням можна погодитися, виділивши окремо ще й систему комунікативних умінь, що дозволяють цілеспрямовано та творчо здійснювати діяльність.

Визначенню сутності культури як філософської категорії присвячені роботи В. Бакштановського, С. Іконнікової, Є. Маркаряна, Є. Соколова. У дослідженнях В. Правоторова, Т. Саломатової, О. Смирнової, Г. Соколової розкрито загальні основи розвитку професійної культури. Комунікативний аспект професійної культури висвітлено науковцями Є. Батраковою, В. Грехневим, В. Кан-Каліком, А. Мудриком.

О. Газман зазначає, що поняття «культура – є гармонія культури знання, культури творчої дії, культури почуттів і спілкування» [11, с. 132].

У залежності від того, на якому рівні культури відбувається спілкування, його цілі будуть досягнуті або ні. Тому у процесі особистісного та професійного розвитку потрібно звернути особливу увагу на формування та становлення у дорослих учнів психологічної грамотності, оскільки саме з неї починається культура спілкування.

Що ж стосується поняття «культури спілкування», то, за А. Поповим, це «структура, яка характеризує якісний стан способу спілкування людей на кожному даному етапі суспільного розвитку, як ступінь впливу міжособистісного спілкування на формування особистості» [14, с. 134].

Є ряд якостей, якими повинен оволодіти дорослий учень у процесі спілкування: емпатія, доброзичливість, автентичність, конкретність, ініціативність, безпосередність, відкритість, конфронтація. Проте, одних знань недостатньо, необхідно на їх основі розвинути та закріпити комунікативні уміння. Вчені по-різному класифікують уміння. Найбільш доцільною є класифікація, запропонована О. Леонтьєвим:

- вольові якості, тобто уміння керувати своєю поведінкою;
- якості уваги (спостережливість, гнучкість);
- уміння соціальної перцепції;
- уміння адекватно моделювати особистість, її психічний стан за зовнішніми ознаками;
- уміння мовного спілкування;
- уміння мовного і немовного контакту;
- «гностичні» уміння, пов'язані з усвідомленням, систематизацією і переносом інформації [45, с. 34].

Тому суттєвого значення в освіті дорослих набуває впровадження акторського тренінгу. Проблему використання акторського тренінгу в навчальному процесі досліджували В. Абрамян, І. Зязюн, О. Кардашина, Р.Короткова, В. Котов, С. Соломаха. Введення у навчальний процес інтерактивних методик дає можливість докорінно змінити ставлення до об'єкту навчання, перетворивши його на суб'єкт. Тобто, сутність інтерактивного навчання, полягає саме в тому, що навчальний процес відбувається за умов постійної активної взаємодії всіх учасників навчального процесу.

Усі інтерактивні технології умовно можна об'єднати у чотири групи, залежно від доцільної для їх використання форми навчальної діяльності:

1. Парну (робота суб'єкта з викладачем один на один).
2. Фронтальну (викладач навчає одночасно групу суб'єктів).
3. Групову або кооперативну (всі суб'єкти навчають один одного).
4. Індивідуальну (самостійну роботу суб'єкта).

В інтерактивному навчанні використовується багато різноманітних методів, ділові ігри, імітаційні ігри, ситуаційні вправи, задачі, проблемні вправи. Ці методики можна застосувати як для викладання, засвоєння нового матеріалу, так і для перевірки знань.

У зв'язку з цим в освіті дорослих широкого застосування набувають інтерактивні діалогічні освітні технології. Ці технології потрібно розглядати в контексті формування культури учасників освітньої взаємодії, що містить у собі систему програм аккультурації, які виступають умовою відтворення та зміни соціального життя в усіх його основних проявах, зокрема загальнокультурному та професійному світогляді, цінностях, нормах, освітніх технологіях, мотивації на самостійне особистісне та професійне зростання і саморозвиток, здатності до самоорганізації саморозвитку [2, с. 4].

Ці підходи, в першу чергу, в повному обсязі реалізуються в соціально-психологічному тренінгу, в межах якого створюються умови для навчання, взаємонавчання, самодослідження, самовдосконалення.

Соціально-психологічний тренінг – це особливий вид ігрової діяльності, що імітує реальні умови діяльності та динаміку людських взаємовідносин. Характерною особливістю тренінгу як ігрового методу навчання є його двоплановість. Учасник тренінгу одночасно здійснює реальну діяльність і діяльність, що має умовний характер. У соціально-психологічному тренінгу застосовуються практично усі методи навчання: інформування, групова дискусія, рольові та ділові ігри, аналіз ситуацій, психогімнастика, тестування, самостійна робота, індивідуальне консультування і т. ін. Вправи, завдання повинні відповідати таким вимогам: максимальна відповідність реальній діяльності дорослих учнів, розвиток конкретних здібностей, умінь, навичок.

Додатковими методами та прийомами є психомалюнок, психогімнастика, музична терапія, ведення щоденника, читання літератури. Кожний з названих методів і прийомів має свою специфіку застосування та впливу на учасників гри. Досконале володіння цими методами й прийомами, професійний підхід до їх застосування у роботі з групою є для тренера необхідною умовою, яка дає

можливість оптимально реалізувати програму соціально-психологічного тренінгу.

У цілому соціально-психологічний тренінг є активною формою навчання і повною мірою реалізує акмеологічні принципи навчання дорослих: 1) розвиток відбувається усвідомлено на основі набутого життєвого досвіду; 2) розвиток носить планомірний і контрольований характер [23, с. 75-76].

На відміну від традиційних методів навчання, соціально-психологічний тренінг спрямований передусім на: стійку мотивацію до саморозвитку, розвиток особистості, формування ефективних комунікативних умінь, засвоєння навичок ділового та неформального спілкування, формування впевненості в собі та зниження тривожності у спілкуванні.

До активних методів соціально-психологічного навчання належить не лише соціально-психологічний тренінг, а й тренінг самоствердження, підвищення почуття впевненості в собі. Їх об'єднує спрямованість на підвищення соціально-психологічної культури спілкування, яка є необхідним компонентом будь-якої професійної діяльності [75].

Таким чином, тренінг є ефективним груповим методом, завдяки якому учасники розкривають власний потенціал, відбувається особистісне й професійне зростання. За допомогою різноманітних технік дорослі учні усвідомлюють і долають власні психологічні проблеми, які перешкоджають вирішенню професійних і життєвих завдань.

Психологічні особливості, що виникають і розвиваються в дорослому онтогенезі, пов'язані з домінуванням у соціально та психологічно зрілих людей індивідуальних особливостей, які задають сенс віковим особливостям і спрямовані на реалізацію відношення дорослих до довкілля, людей, різних видів навчання. Відповідно з'являється якісно нова здатність особистості, що виражається в самостійному пошуку, конструюванні зони найближчого розвитку. Тому подальших досліджень потребує визначення специфіки навчання дорослих учнів, з урахуванням зазначених вище особливостей, та вибору відповідних технологій. Адже більшість технологій навчання дорослих є недостатньо

технологічними, тобто затеоретизованими. Діяльнісна сторона – недостатньо конкретна, або надмірно прив’язана до конкретного навчального предмета.

Література

1. Базарова Г. Особенности обучения взрослых / Базарова Гули // Менеджер по персоналу. – №2. – 2007 [Електронний ресурс]. – URL: <<http://www.hrliga.com/index.php?module=rofession&op=view&id=874&print=true>>.
2. Балюк С.В. Образовательная культура: методолого-психологические основания формирования и развития / Балюк С.В., Янчук В.А. // Кіраванне у адукацыи. – 2007. – № 8. – С. 4-9.
3. Белкіна Е. Від подиву до творчості / Е. Белкіна // Мистецтво і освіта. – 1998. – № 2. – С. 12.
4. Бешевець Л.В. Особистісно орієнтований підхід у процесі формування професійної відповідальності майбутніх педагогів / Бешевець Л.В., Копилова О.М. // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2004. – № 8. – С. 100-101.
5. Бондаревская Е.В. Основные положения концепции качества личностно-ориентированного образования / Бондаревская Е.В. // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2004. – №8. – С. 120.
6. Братченко С.Л. Личностный рост и его критерии / Братченко С.Л., Миронова М.Р. // Психологические проблемы самореализации личности. – СПб., 1997. – С. 38-46.
7. Буркова Л.В. Педагогічні інновації та їх діагностична експертиза: теоретичний аспект / Людмила Васильевна Буркова. – К.: Наук. світ, 1999. – 37 с.
8. Вікова психологія / М.В.Савчин, Л.П.Василенко [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.google.com.ua/url?url=http://vvpc.com.ua/files/biblioteka/psih_sait/Pidrutsnyky/>.
9. Ващенко В. Инновационность и инновационное образование

/ В. Ващенко // Альма матер. – 2000. – № 6. – С. 23-25.

10. Волощук І. Методи розвитку творчих здібностей учнів молодшого шкільного віку / Іван Волощук // Рідна шк. – 1996. – № 3. – С. 36.

11. Газман О.С. Воспитание: цели, средства, перспективы. // Новое педагогическое мышление / Газман О.С.; под ред. Петровского А.В. – М.: Педагогика, 1989. – 280 с.

12. Гиргинов Г. Наука и творчество / Гиргин Гиргинов; пер. с болг. А.Г. Спиркина. – М.: Прогресс, 1979. – 365 с. – (общественные науки за рубежом).

13. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 374 с.

14. Гриньова В.М. Формування педагогічної культури майбутнього вчителя / Гриньова В.М. – Х: Основа, 1998. – 299 с.

15. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учеб. пособ. / М.Т. Громкова. – М.: ЮНИТИ-ДАНА, 2005. – 495 с.

16. Гузій Н.В. Теоретичні основи професійно-педагогічної діяльності: метод. рек. / Наталія Гузій; НПУ ім. М.П. Драгоманова. – К., 2001. – 17 с.

17. Гуманістична психологія особистості [Електронний ресурс]. – URL: <<http://posibnyku.vntu.edu.ua/psihologiya/r214.htm>>.

18. Гуменюк О.Є. Психологія Я-концепції / О.Є. Гуменюк. – Тернопіль: Економічна думка, 2004. – 310 с.

19. Гуревич Р.С. Теоретичні та методичні основи організації навчання у професійно-технічних закладах: [монографія] / Р.С. Гуревич; за ред. С.У. Гончаренка. – К.: Вища шк., 1998. – 228 с.

20. Даниленко Л.І. Умови забезпечення інноваційної діяльності в навчально-виховних закладах освіти / Л.І. Даниленко // Педагогічні інновації: ідеї, реалії, перспективи: матеріали II Всеукр. наук.-практ. конф. – Суми, 1998. – С. 96-99.

21. Дилигенский Г.Г. Социально-политическая психология: учеб. пособие для студ. вузов / Г.Г. Дилигенский. – М.: Новая шк., 1996. – 2-е изд., испр., доп. – 351 с.

22. Дистервег А. Избранные педагогические сочинения / Адольф Дистервег; [сост. и вступ. ст. В.А. Ротенберг]. – М.: Учпедгиз, 1956. – 374 с.
23. Дроздов И.Н. Социально-психологический тренинг как эффективная технология обучения взрослых людей / И.Н. Дроздов // Региональная кадровая политика и механизм ее реализации в Дальневосточном федеральном округе: сб. материалов регион. научно-практ. конф. – Владивосток, ПИППККГС, 2002. – С. 75-76.
24. Дубніченко Н.В. Ділова гра як одна з форм методичної роботи з розвитку творчого стилю діяльності педагога / Н.В. Дубніченко // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. – Кривий Ріг, 2004. – №8. – С. 180-186.
25. Євсєєва О. Діяльнісно-орієнтований підхід до навчання – один із шляхів реформування вищої педагогічної освіти / Ольга Євсєєва // Наукові записки. Сер. Пед. науки. – Кіровоград, 2001. – Вип. 32, ч. II. – С. 44-47.
26. Зайчук В.А. Социально-педагогические основы творческого потенциала труда / В.А. Зайчук. – К.: Форум, 2001. – 309 с.
27. Ильин Г.Л. Нетрадиционные формы усвоения социального опыта в контексте психологии образования / Г.Л. Ильин [Електронний ресурс]. – URL: <<http://www.eduhmao.ru/info/1/3952/25075/>>.
28. Кабусь Н.Д. Навчально-творча діяльність як засіб реалізації гуманістичної освітньої парадигми / Н.Д. Кабусь // Підвищення готовності майбутніх фахівців до інноваційної педагогічної діяльності: зб. наук. пр. / [за заг. ред. Г.Є. Гребенюка]. – Х., 2005. – С. 97-106.
29. Кацова Л.І. Формування професійного інтересу у майбутніх учителів у процесі педагогічної практики: дис. канд. пед. наук.: 13.00.04 / Кацова Лариса Іванівна. – Х., 2005. – 202 арк.: рис. – бібліогр.: арк. 159-184.
30. Козлов Н.І. Особистісний розвиток / Н.І. Козлов // Психологіс: Енциклопедія практичної психології [Електронний ресурс]. – URL: <http://psychologis.com.ua/lichnostnoe_razvitie.htm>. – Загол. з екрану. – Мова укр.
31. Козлова О.Г. Сутнісні складові інноваційної діяльності вчителя / Олена Григорівна Козлова. – Суми: Мрія-1, 1999. – 90 с.
32. К проблеме личностного роста [Електронний ресурс]. – URL:

<<http://www.moluch.ru/archive/45/5560/>>.

33. Колосова Н.А. Образование взрослых – ключ к XXI веку / Н.А. Колосова [Электронный ресурс]. – URL: <http://pi.sfedu.ru/university/publish/pednauka/2003_1/03kolosova.htm>.

34. Кон И.С. Социология личности / И.С. Кон. – М.: Изд-во полит. лит-ры, 1967. – 383 с.

35. Кондрашова Л.В. Проблемы высшей школы в аспекте Болонского процесса / Кондрашова Л.В. // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. праць. – Кривий Ріг, 2004. – №8. – С. 20-21.

36. Краткий психологический словарь / под ред. А.В. Петровского. – М.: Политиздат, 1985. – 431 с.

37. Краткий педагогический словарь пропагандиста. – М.: Политиздат, 1988. – 368 с.

38. Крутченко Л.В. Умови розвитку педагогічної творчості вчителів загальноосвітніх шкіл / Л.В. Крутченко // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. Зязюн (голова) та ін.]. – К.; Вінниця, 2006. – Вип. 10. – С. 48-51.

39. Кузин В.С. Психология: [учеб. для худож. училищ] / под ред. Б.Ф. Ломова. – М.: Высш. шк., 1982. – 256 с.

40. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика: [монографія] / А.І. Кузьмінський. – Черкаси, 2002. – 288, [1] с.

41. Кулюткин Ю.Н. Психологические проблемы образования взрослых / Ю.Н. Кулюткин [Электронный ресурс]. – URL: <<http://www.voppsy.ru/issues/1989/892/892005.htm>>.

42. Кулюткин Ю.Н. Психология обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – М., 1985. – 128 с.

43. Кухарев Н.В. Диагностика педагогического мастерства и педагогического творчества (Опыт, критерии измерения, прогнозирование): в 3 ч. / Николай Васильевич Кухарев, Валерий Силантьевич Решетько; Нац. ин-т

образования Республики Беларусь. – Минск, 1996. – Ч. II. – 95 с.

44. Леонтьев А.Н. Деятельность. Сознание. Личность / А.Н. Леонтьев. – М.: Наука, 1975. – 243 с.

45. Леонтьев А.А. Педагогическое общение / Леонтьев А.А. – М.: Знание, 1989. – 47 с.

46. Маралов В.Г. Основы самопознания и саморазвития: учеб. пособ. для студ. средн. педаг. учебн. заведений / Владимир Георгиевич Маралов. – М.: Академия, 2002. – 256 с.

47. Медведев Л.Г. Формирование графического художественного образа на занятиях по рисунку: учеб. пособ. для худож.-граф. фак. пед. ин-тов / Леонид Георгиевич Медведев. – М.: Просвещение, 1986. – 158 с.

48. Меладзе М.А. Теоретические проблемы инновационной педагогической деятельности: учеб.-метод. пособ. / Марина Абрамовна Меладзе; Северо-Осетинский гос. ун-т им. К.Л Хетагурова. – Владикавказ, 2001. – 44 с.

49. Мижериков В.А. Введение в педагогическую профессию: учеб. пособ. для студ. пед. учеб. заведений / В.А. Мижериков, М.Н. Ермоленко – М.: Пед. общество России, 1999. – 288 с.

50. Место акмеологии в системе наук [Электронный ресурс]. – URL: <http://psy-site.ru/index.php?option=com_content&view=article&id=2195:2010-03-26-19-19-15&catid=35:2009-12-15-12-19-25&Itemid=56>.

51. Методика преподавания психологии: конспект лекций [Электронный ресурс]. – URL: <<http://lib.rus.ec/b/204387/read>>.

52. Мудрик А.В. Социализация и «смутное время» / Мудрик А.В. – М.: Знание, 1991. – 80 с.

53. Немов Р.С. Психология: учеб. для студ. высш. учеб. заведений: в 3 кн. / Роберт Семёнович Немов. – М.: Владос. – Кн. 1. – 1998. – 688 с.

54. Ничкало Н.Г. Підготовка педагогів для сучасної професійної школи: полікультурний аспект, нові завдання й напрями досліджень / Н. Ничкало // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. / Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2004. – № 8. – С. 27-31.

55. Оголь Т. Психологічний аспект впровадження інноваційних

педагогічних технологій / Т. Оголь // Освіта. Технікуми, коледжі. – К., 2006. – № 1(14). – С. 15-16.

56. Основи психології та педагогіки. Лабораторний практикум. Визначення рівня самоактуалізації особистості [Електронний ресурс]. – URL: <<http://posibnyky.vntu.edu.ua/opp/5.html>>.

57. Особистісний розвиток [Електронний ресурс]. – URL: <<http://svitohlyad.com.ua/novyny-i-suspilstvo/osobystisnyj-rozvytok/>>.

58. Отич О.М. Мистецтво у змісті професійної підготовки майбутнього педагога професійного навчання: навч.-метод. посіб. / Олена Отич. – Полтава: Інтер Графіка, 2005. – 198 с.

59. Павелків Р.В. Вікова психологія: підруч. для студ. вищ. навч. закл. / Павелків Р.В. – К.: Кондор, 2011. – 468 с.

60. Педагогічні технології: наука практиці: навч.-метод. щорічник / за ред. С.О. Сисоєвої. – К., 2002. – Вип. 1. – 280 с.

61. Професійна освіта: словник / за ред. дійсного члена АПН України Н.Г. Ничкало. – К.: Вища школа, 2000. – 380 с.

62. Психологічні основи творчості особистості [Електронний ресурс]. – URL: <http://pidruchniki.com/79958/psihologiya/psihologichni_osnovi_tvorchosti_osobistosti>.

63. Психологія: навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / О.В. Винославська, О.А. Бреусенко-Кузнецов та ін.; ред. О.В. Винославська. – К.: ІНКОС, 2005. – 350 с.

64. Психологія дорослості [Електронний ресурс]. – URL: <http://kobzar1814.blogspot.com/2011/05/blog-post_9385.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

65. Психологос. Энциклопедия практической психологии [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.psychologos.ru/articles/view/lichnostnyy_rost>.

66. Психосоціальний розвиток дорослих [Електронний ресурс]. – URL: http://pidruchniki.ws/18471227/psihologiya/psihosotsialniy_rozvitok_doroslih.

67. Развитие психофизиологических функций взрослых людей / под ред.

Б.Г. Ананьева, Е.И. Степановой. – М., 1977. – 200 с.

68. Реан А.А. Психология личности. Социализация, поведение, общение / А.А. Реан. – СПб.: Прайм-ЕВРОЗНАК, 2003. – 407с.

69. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека: пер. с англ. / общ. ред. и предисл. Е.И. Исениной. – М.: Прогресс: Универс, 1994. – 480 с.

70. Сердюк О.П. Загальнодидактична система принципів особистісно зорієнтованої навчальної діяльності у вищій школі / О.П. Сердюк // Нові технології навчання: наук.-метод. зб. / НМЦ вищої освіти України. – К., 2002. – Вип. 33. – С. 9-25.

71. Сисоєва С.О. Творчість як умова самореалізації особистості / С. Сисоєва // Професійно-художня освіта України: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. Зязюн (голова), В.О. Радкевич та ін.]. – К.–Черкаси, 2003. – Вип. 2. – С. 19-29.

72. Смайлс С. Саморазвитие умственное, нравственное и практическое / С. Смайлс; пер. с англ. В. Вольфсон. – Минск, 2000. – 411 с.

73. Сманцер А.П. Педагогические условия творческого саморазвития будущего специалиста в процессе обучения / А.П. Сманцер // Педагогіка вищої та середньої школи: зб. наук. пр. / Криворіз. держ. пед. ун-т. – Кривий Ріг, 2004. – №8. – С. 53-59.

74. Социально-политическая психология: учеб. пособ. для студентов вузов / Герман Германович Дилигенский. – 2-е изд., испр. – М.: Новая шк., 1996. – 351 с.

75. Соціально-психологічний тренінг як засіб формування комунікативних навичок [Електронний ресурс]. – URL: <<http://osvita.ua/school/teacher/1174/>>.

76. Стась М. Засоби активізації художньо-творчої діяльності майбутніх педагогів / М. Стась // Професійно-художня освіта України: зб. наук. пр. / [редкол.: І.А. Зязюн (голова), В.О. Радкевич та ін.]. – К.; Черкаси, 2003. – Вип. 2. – С. 253-258.

77. Сухомлинський В.О. Вибрані твори: в 5-ти томах / В.О. Сухомлинський.

– К.: Рад. школа, 1977. – Т. 3. – 670 с.

78. Тавтилова Н.Н. К проблеме личностного роста / Н.Н. Тавтилова // Молодой ученый. – 2012. – №10. – С. 294-296.

79. Тимофієва М.П. Я-концепція як фактор особистісного самовизначення студента-медика / Тимофієва М.П. [Електронний ресурс]. – URL: <http://www.rusnauka.com/PNR_2006/Psihologia/5_timofijeva%20m.p..doc.htm>.

80. Тренинг личностного роста как способ преодоления проблем и улучшения качества жизни [Електронний ресурс]. – URL: <goldcoach.ru/poleznoe/trening-lichnostnogo-rosta.html>.

81. Троєльнікова Л.О. Школи художньо-естетичного профілю: роль та місце в системі художньої освіти та виховання в Україні / Л.О. Троєльнікова // Вісник КНУКіМ: зб. наук. пр. Сер. Педагогіка. – К., 2005. – Вип. 12, ч. 1. – С. 280-285.

82. Трофімов Ю.Л. Психологія: підруч. для студ. вищ. закл. освіти / за ред. Ю.Л. Трофімова. – К.: Либідь, 2001. – 558 с.

83. Українська культура: історія і сучасність: навч. посіб. / за ред. С.О. Черепанової. – Л.: Світ, 1994. – 456 с.

84. Успенский В.Б. Введение в психолого-педагогическую деятельность: учеб. пособие / Успенский В.Б., Чернявская А.П. – М.: ВЛАДОС-ПРЕСС, 2003. – 176 с.

85. Філіпова В.П. Деякі напрямки поліпшення викладання психології майбутнім педагогам у вищій школі / Філіпова В.П. // Проблеми професійної підготовки вчителя школи майбутнього. – Мелітополь, 2002. – С. 118-121.

86. Філософія: підручник / [за ред. Г.А. Заїченка та ін.]. – К.: Вища школа, 1995. – 455 с.

87. Формування особистості педагога [Електронний ресурс]. – URL: <<http://ru.osvita.ua/vnz/reports/psychology/29268/>>.

88. Фрейдджер Р. Личность. Теории, упражнения, эксперименты / Фрейдджер Р. – СПб.: Прайм – ЕВРОЗНАК, 2006. – С. 373-406.

89. Хаджирдаєва С.К. Навчання дорослих як наукова проблема / С.К. Хаджирдаєва // Дошкільна освіта. – 2005. – № 2 [Електронний ресурс]. – URL: <<http://www.lips.zp.ua/states/264.html>>.

90. Хомич Л.О. Професійно-педагогічна підготовка вчителя початкових класів: [монографія] / Хомич Л.О. – К.: Магістр-S, 1998. – 199 с.
91. Цукерман Г.А. Психология саморазвития: задачи для подростков и их педагогов / Галина Анатольевна Цукерман. – Рига: ПЦ Эксперимент, 1995. – 239 с.
92. Шестоपालюк О. Концептуальні напрями сучасної західної педагогіки / О. Шестоपालюк // Педагогіка і психологія професійної освіти: зб. наук. праць. – Л., 2002. – № 2. – С. 129-130.
93. Шкляр А.Х. Непрерывное профессиональное образование в интегративных структурах профессиональной школы (теория и практика) / Шкляр А.Х. – Минск: НМЦентр, 1995. – 133 с.
94. Що таке особистісний розвиток [Електронний ресурс]. – URL: <<http://polynet.com.ua/shho-take-osobistisnij-rozvitok.html>>.
95. Элдсон К.Т. Образование взрослых: достижения, проблемы / Элдсон К.Т. // Перспективы. – 1986. – № 3. – С. 51-63.
96. Якса Н.В. Соціально-педагогічний тезаурус: словник / Н.В. Якса. – Житомир: ЖДУ ім. І. Франка, 2006. – 153 с.
97. Янчук В.А. Интерактивные диалогические технологии в формировании образовательной культуры взрослых в системе непрерывного дополнительного образования / В.А. Янчук // Модернизация и развитие системы дополнительного профессионального образования: сб. научн. трудов по материалам Международной научн.-практ. конф. / под ред. О.И. Сидорова, Н.В. Силкиной. – Новосибирск: Изд-во СГУПС, 2008. – С. 203-213.
98. Illich I. Une société sans école: Trad. de l'angl / Illich I. – Paris: Seuil, 1971. – 220 p.

ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ПЕРСОНАЛУ В УМОВАХ ВНУТРІШНЬОФІРМОВОЇ ПІДГОТОВКИ

Актуальність теми дослідження зумовлена стрімкими змінами як зовнішніх (науково-технічний прогрес, міжнародна інтеграція, економічна політика держав, зміни в законодавстві, підвищення конкурентності), так і внутрішніх факторів функціонування компаній, фірм, організацій, підприємств (реструктуризація, технологічні зміни, стратегії та організаційна структура, поява нових робочих професій, зростання вимог до кваліфікації фахівців), які призводять до застарівання знань. За оцінками зарубіжних аналітиків, щорічно оновлюються 5 % теоретичних і 20 % професійних знань. В останні роки значно скоротився «період напіврозпаду компетентності» (час, за який компетентність фахівців знижується на 50 %). За останніми даними він становить близько 4 років, а для окремих професій 3 – 2,5 роки.

Це вимагає внесення суттєвих коректив у систему професійного розвитку персоналу. У цьому зв'язку першочергового значення набуває така економічно вигідна форма розвитку персоналу як організація навчання, перепідготовки та підвищення кваліфікації безпосередньо на підприємствах, яку називають внутрішньофірмовою підготовкою.

Здатність і готовність персоналу фірми вчитися швидше конкурентів є надійним фактором, що забезпечує їх ефективне функціонування на ринку праці, товарів і послуг. Натомість, здатність організації постійно підвищувати кваліфікацію своїх співробітників в системі корпоративної освіти є одним з найважливіших факторів успіху. Як засвідчує практика, ті компанії, які самостійно організовують неперервну професійну підготовку та проводять навчання свого персоналу, досягають високого рівня конкурентоспроможності та успішності в умовах сучасного бізнесу.

За результатами дослідження з'ясувалося, що чим більша компанія, тим більше коштів вона витрачає на освіту своїх співробітників. У найбільших західноєвропейських компаніях ще в 90-х роках ХХ ст. витрати на внутрішньофірмову підготовку становили від 42 до 750 млн доларів щорічно, зокрема: Дженерал електрик – 260 млн доларів, що становить 2 %, Моторола – 45 млн. дол. (2,6 %), Тексас інструментс – 45 млн. дол. (3,5 %), Ксерокс – 257 млн. дол. (4 %), ІВМ – 750 млн. дол. (5 %). Практика розвинених країн підтверджує, що в останні два десятиліття стаття витрат компаній на підготовку персоналу складала від 5 до 10 % фонду оплати праці. Приватні компанії США витрачають на перепідготовку кадрів до 1/3 своїх бюджетів. У Канаді на навчання одного працівника організації виділяється більше 300 000 доларів на рік, у США – 263 000 доларів. Японські фірми на професійне навчання персоналу витрачають в 3-4 рази більше коштів, ніж у США. Компанії Німеччини щорічно витрачають на навчання персоналу до 9 млрд. євро. Дослідження спеціалістів Американського суспільства тренінгу і розвитку (ASTD) засвідчують, що 1 долар, витрачений на розвиток персоналу, приносить від 5 до 8 дол. прибутку.

В Україні витрати вітчизняних роботодавців на професійне навчання в середньому на одного працюючого не перевищують 0,2 %, а щомісячні витрати на професійне навчання одного працівника становлять менше двох гривень. Чисельність спеціалістів, підготовлених на підприємстві, скоротилась у 2010 році в порівнянні з 1991 р. за різними оцінками в 2,5-3 рази. Нині на виробництві навчаються біля 10 % працівників від загальної кількості працюючих. Періодичність підвищення кваліфікації персоналу в Україні в середньому складає біля 16 років, тоді як в Росії – 7 років, у країнах Західної Європи і Японії – 3,5 роки. Це свідчить про низький рівень організації розвитку персоналу та відсутність усталеної вітчизняної системи корпоративної освіти. Водночас у зарубіжних країнах напрацьовано чималий досвід, вивчення якого допоможе обґрунтувати можливості реформування вітчизняної системи неперервної професійної освіти.

Проблема професійного розвитку персоналу в системі внутрішньофірмової

підготовки є предметом міждисциплінарних досліджень. Філософські й теоретико-методологічні основи розвитку особистості в системі неперервної освіти дорослих висвітлювали С. Вершловський, С. Гончаренко, М. Громкова, С. Зміїв, В. Краєвський, В. Кремень, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, О. Новіков, В. Олійник та ін.

Серед вітчизняних науковців, які здійснювали порівняльно-педагогічні дослідження розвитку освіти в різних країнах, варто відзначити дослідження освітніх систем країн США і Канади (С. Бабушко, Н. Бідюк, Т. Кошманова, Н. Мукан), Японії та Південної Кореї (Н. Пазюра), Китаю (О. Шацька, Н. Котельнікова, Н. Боровська), Мексики (О. Жижко), Скандинавії (О. Огієнко), Великої Британії (Ю. Кіщенко, А. Соколова), Східної Європи (Т. Десятов), Західної Європи (Н. Лавриченко, О. Матвієнко, Л. Пуховська, О. Романовський), Греції (О. Проценко), Польщі (А. Каплун), Німеччини (Н. Абашкіна, В. Гаманюк, Н. Козак, Л. Пуховська, С. Рябушко, А. Турчин, Т. Вакуленко, С. Синенко, Н. Махіна, С. Івашнюва, Л. Берлінська Г. Братиця, М. Желуденко, Г. Поберезька, О. Пришляк, Н. Борисов, В. Боровик, Г. Беликов, С. Калашников, Б. Вульфсон, Н. Воскресенська, З. Малькова, Є. Агеєнко, В. Блінов, Л. Писарева).

Внутрішньофірмова підготовка в розрізі економічних і соціально-політичних наук була предметом дослідження таких науковців, як О. Віханський, О. Гапоненко, М. Маслова (стратегічне управління людськими ресурсами); Н. Васильченко, У. Букович, А. Кібанов, Ю. Арсеньєв, Т. Базаров, Б. Ерьомін, П. Журавльов, С. Карташов, Н. Маусов, Ю. Одегов, Л. Горшкова, Е. Вершигора, С. Шекшня, Г. Щокін, Л. Столяренко, О. Свєргун, Ю. Пас, Д. Дьякова, А. Новікова (теорія і практика управління персоналом); Н. Калигін, Е. Моргунов (принципи, моделі та методи управління персоналом) А. Брасс, В. Веснін, С. Самигін (практичний менеджмент персоналу).

Психолого-педагогічні аспекти професійного розвитку спочатку робітників на виробництві, потім персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки досліджували С. Батишев, Л. Бірг (педагогічні основи підготовки робітничих кадрів на виробництві), А. Брасс, А. Букалов, О. Євтіхов, Е. Жариков,

Ю. Забродін (психологія особистості й управління людськими ресурсами); В. Травін, М. Магура, М. Курбатова, Е. Ільїн, С. Каверін, Н. Самоукіна, С. Шапіро, Г. Щокін (мотиваційний менеджмент); Г. Костюк, В. Мерлін, Н. Тализіна (творча активність); Р. Вердербер, Р. Леслі, Б. Скіннер (професійне спілкування) та ін.

Проблеми, пов'язані з організацією та розвитком внутрішньофірмового навчання на робочому місці в різних галузях економіки досліджували вітчизняні вчені (М. Безлепкіна, О. Грішнова, О. Голишенкова, М. Козак, В. Савченко, О. Харчишина) та науковці близького зарубіжжя (Т. Воротинцева., Е. Неделін, О. Воронов, Д. Ісакова, К. Сорокіна, І. Урусова, Д. Артюшкін, М. Магура, М. Курбатова, І. Рибкін, Э. Падар, Е. Стасова, Е. Іанова, Л. Чеглакова, Д. Кузнецов).

Методичним та дидактичним питанням внутрішньофірмової підготовки присвятили свої дослідження О. Богачов, П. Федорова, С. Бродський (організаційно-методичні підходи до створення системи корпоративного навчання); М. Бухалков (внутрішньофірмове планування), Л. Кроль, Е. Пуртова, М. Кларін, Г. Бакірова, А. Замулін, Е. Сидоренко, С. Рогачев (корпоративний тренінг, консалтинг, коучинг); В. Пугачев, В. Глухов, А. Дружинін, Н. Самоукіна (тести, ділові ігри, психотехнічні вправи і корекційні програм в управлінні персоналом), А. Анцупов, В. Хруцький, Р. Толмачов, Е. Борисова (соціально-психологічна оцінка і атестація персоналу).

Значний вплив на розвиток персоналу в системі внутрішньофірмової підготовки мали дослідження відомих зарубіжних вчених, присвячених менеджменту. Безпосередньо чи опосередковано вони розглядали внутрішньофірмову підготовку в розрізі управління людськими ресурсами в сучасних організаціях (М. Армстронг, Д. Браун, П. Друкер, П. Сенге, Е. Венгер, О'Делл, І. Тоумі, М. Хансен, Н. Емерсон, Ф. Генрі, Г. Франк, У. Скотт, У. Монді, Р. Ноу, Р. Шейн, Г. Десслер, П. Дойль, Р. Джей, К. Джеральд, П. Вейл, Р. Дафт, М. Пул, М. Уорнер, Ф. Герцберг, Д. Грейсон, К. О'Делл, Т. Ордуей, А. Файоль, М. Фоллетт, П. Фрост, Б. Куїнн), ефективності виробництва і продуктивності

праці (Д. Купер, І Робертсон, Г. Тінлайн, М. Спенсер), наукової організації праці (К. Морріс, Г. Драйден, Д. Вос, М. Вебер, Ф. Гілбрет), інноваційних форм навчання (К. Грем, С. Санни, К. Торн, Д. Маккей, Т. Дувід, К. Фопель, Д. Уйтмор), мотивації персоналу та лідерства (М.-К Девід, А. Маслоу, М. Хуго В. Врум, Ф. Гілбрет, Л. Гілбрет, Р. Стогділ, Ф. Фідлер).

Процес професійної підготовки персоналу вийшов на новий рівень розвитку в організаціях, які стали самостійно навчатися і розвиватися. Теорія організації, яка самостійно навчається, почала формуватися в кінці 80-х – на початку 90-х рр. ХХст., але уявлення про організацію, як систему, яка самостійно організовує навчання, не нове. Термін «learning organization» став широко вживаним у США і в Європі в 90-х роках минулого ст.. У спеціальній літературі можна зустріти інші назви: організація, яка самонавчається, яка саморозвивається. Російською мовою це звучить «научающаяся организация», «обучающаяся организация» або «саморазвивающаяся организация» [2]. Таке розмаїття зумовлено особливостями перекладу цього терміну з англійської мови. Суть його полягає в тому, що навчання співробітників організовується в межах самої організації, фірми, корпорації.

Організації такого типу беруть за основу Концепцію суспільствазнань (knowledgesociety), яку запропонував П. Дракер у 1969 році. Він наголошував, що найважливіше – «навчити вчитися» [15].

Вислів «learningsociety» (суспільство, яке навчається) увійшов до наукового обігу завдяки роботам Р. Хатчинсона та Т. Хусейна і означав новий тип суспільства, де набуття знань не обмежується ні простором (стінами навчальних закладів), ні часом (початком і завершенням освіти) [4, с. 59].

Як наголошував Э. Фор у доповіді «Вчитися існувати: освіта сьогодні і завтра» (1972 г.), «освіта перестає бути привілеєм еліти або фактом певної вікової категорії, сьогодні вона потрібна суспільству загалом і кожному його члену окремо протягом усього часу його існування» [4, с. 59].

Окремі аспекти підготовки персоналу в межах організації зарубіжні вчені почали досліджувати в 90-х роках минулого ст.. Зокрема, питання вирішення

реальних проблем виробництва шляхом підготовки персоналу в межах організації піднімали О. Тоффлер, П. Сенге, Б. Шеклі, М. Кітон; стратегії неформальної підготовки на робочому місці, які передбачають професійний досвід, вивчали Т. Петерс, Д. Тарсфілд, Дж. Стремер, Р. Юнг та М. Клінк, М. Макколл; різні аспекти діяльності коучів і менторів, інформальні форми та методи навчання (зустрічі, взаємодія з клієнтами, спілкування з колегами, спостереження за колегами та суперайзером з метою запозичення досвіду) були предметом дослідження К. Воткінс, В. Марсік, Н. Дей. У Росії лише через десять років, тобто з початку XXI ст. з'явилися дослідження, пов'язані з проблемами організацій, які вирішили навчатися самостійно (О. Брюхова, Т. Бордюгова, Г. Концевич та інші).

В Україні проблеми професійної освіти, освіти дорослих та внутрішньофірмової підготовки досліджують Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Н. Пазюра.

Одним із основоположних понять нашого дослідження є система внутрішньофірмової підготовки персоналу. Поняття системи внутрішньофірмової підготовки персоналу тільки входить в науковий обіг. Тому в роботах різних дослідників можна зустріти синонімічні структури: внутрішньофірмове професійне навчання персоналу, система внутрішньокорпоративного (або корпоративного) навчання та ін. Відсутність єдиного терміну пояснюється також особливостями перекладу цього явища з іноземних мов (англійської, німецької, російської).

Внутрішньофірмова підготовка персоналу розглядається як системне навчання, що проводиться на базі організації та передбачає отримання працівниками конкретних професійних умінь і навичок з метою підвищення ефективності роботи кожного співробітника окремо і всієї компанії в цілому. [10, с. 18].

Аналіз наукової літератури дає підстави стверджувати, що передумовами для становлення системи внутрішньофірмової підготовки персоналу були теорії європейського, американського та японського менеджменту. Дослідники

європейського (М. Вебер, А. Файоль, К. Адамецькі та ін.) і американського (Ф. Тейлор, Ф. і Л. Джілберт, Г. Емерсон та ін.) менеджменту заклали підвалини для становлення системи внутрішньофірмової підготовки персоналу ще на початку минулого ст.. Зокрема, німецький соціолог М. Вебер проаналізував духовні витoki підприємництва та етики праці. Ідеї М. Вебера про раціоналізацію трудових дій і бюрократизацію підприємств стали основою для створення «школи наукового управління» і розробки принципів управління.

Одним із перших звернув увагу на важливість забезпечення стабільного, стійкого персоналу підприємства відомий французький інженер, вчений і підприємець А. Файоль. Серед чотирнадцяти принципів управління, сформульованих А. Файолем і актуальних до цього часу, основоположними для сучасної системи внутрішньофірмової підготовки персоналу є принципи, пов'язані зі стабільністю персоналу, корпоративним духом та мотивацією. Крім того, вчений підкреслював роль індивідуально-психологічних особливостей менеджерів з точки зору їх впливу на успішність функціонування організації і наголошував, що Компанії мають організовувати в себе практичні семінари і заохочувати усі форми навчання менеджменту співробітників [3, с. 228].

Значним внеском у процес становлення системи внутрішньофірмової підготовки персоналу була «концепція гармонізації» польського вченого К. Адамецькі, в якій він розглядав питання наукового методу у виробництві. Друга його заслуга полягає в тому, що вчений не лише виділив контроль як один з найважливіших принципів управління, але й створив теорію наскрізного контролю в процесах управління. Проте, й донині навіть у ґрунтовних роботах сучасних дослідників можна зустріти розуміння ролі контролю як заключного етапу управлінського циклу.

У теорії й практиці американського менеджменту основою для становлення системи внутрішньофірмової підготовки персоналу стала школа «наукового управління» (scientific management), започаткована американським інженером і менеджером Ф. Тейлором. Він заклав основи концепції «економічної людини», в якій вирішальна роль відводилася принципу матеріальної зацікавленості. Саме

Ф. Тейлор увів поняття «людський фактор», яке отримало згодом психологічну інтерпретацію у працях його послідовників. Разом з тим, соціальна природа індивіда не бралася ним до уваги. По суті його підхід до ролі людини в організації був «механічний», трактував працівника як фактор, елемент виробничого процесу, безпосередньо пов'язаний із засобами праці за принципом «людина – придаток до машини» [10, с. 112].

Ідеї Ф. Тейлора отримали послідовний розвиток у роботах американських дослідників – подружжя Френка і Ліліан Джілберт. Ф. Джілберт першим у США організував підготовку інструкторів з наукової організації праці і був ініціатором уперше організованого в Америці комітету «боротьби зі стомленням». Крім того, Ф. Джілберт розвивав концепцію правильного вибору професії. Він підкреслював, що найважливіше в житті – це людина на своєму місці. На його думку, сенс наукової організації праці полягає в тому, щоб кожен займався тією справою, якій найбільше відповідають його фізичні і психічні здібності. На відміну від Ф. Тейлора у Ф. Джілберта більш чітко простежувалася орієнтація на «людський фактор». Він був активним прихильником залучення психологів до вирішення виробничих проблем, у тому числі для забезпечення необхідної співпраці підприємців і робітників.

Безперечний вплив на його погляди мала співпраця з дружиною Ліліан Джілберт, яка стала першою жінкою в Америці, що отримала кваліфікацію доктора психології. Вона написала першу в історії книгу з психології управління підприємством. На її думку, наукове управління передбачає моральний розвиток працівників, який забезпечувалося культивуванням почуття відповідальності за себе та інших, почуття професійної гордості, здатності до самоконтролю, почуття справедливості. Успішність управління вона пов'язувала з психікою людини.

Відомий організатор і раціоналізатор промисловості, перший в історії наукового менеджменту «інженер з ефективності», який зробив ефективність справжньою філософією, Г. Емерсон розглядав питання про наукове управління в більш широкому аспекті, ніж це робили Ф. Тейлор і Ф. Джілберт, чії роботи стосувалися переважно організації робочого місця та підвищення ефективності

діяльності окремого працівника. Г. Емерсона цікавили питання цілісної організації підприємства, ефективності функціонування окремих промислових галузей, державного управління. Він розробив систему підвищення продуктивності, яку сам називав «системою доцільностей», а не науковою організацією праці [3, с. 84].

Ці загальні тенденції розвитку менеджменту початку ХХ ст. стали передумовами для переорієнтації поглядів на місце людини в сфері виробництва, що в свою чергу, підвело до створення системи внутрішньофірмової підготовки персоналу.

З кінця 30-х років ХХ ст. все частіше стали з'являтися критичні зауваження на адресу представників школи «наукового управління». Критикувалися механістичні і біологізаторські погляди на людину, залучену у виробництві, переважна орієнтація на економічні питання організацій. Думки психологів і соціологів про те, що забезпечити мотивацію людини до більш продуктивної праці можна не лише матеріальними винагородами, стали знаходити все більше розуміння.

У 40-х роках ХХ ст. формується школа «людських взаєностосунків» – як альтернатива менеджменту, орієнтованому головним чином на кінцевий результат. Не заперечуючи все те корисне, що створили Ф. Тейлор і його послідовники в раціоналізації виробництва, прихильники цього напрямку намагалися наповнити їх методи гуманним змістом.

Біля витоків школи «людських взаєностосунків» стояв видатний німецький психолог Г. Мюнстерберг. Його вважають одним із основоположників психотехніки. Звернувши увагу на те, що не всі люди (особливо молоді) в змозі адекватно оцінити свої здібності і, відповідно, зробити правильний вибір професії, він розробив програму психологічного вивчення професій, яка включала збір інформації у керівників підприємств, спостереження за роботою фахівцями-психологами (їх роль вчений особливо підкреслював в аналізі професій), експериментальне дослідження, в тому числі спеціальне вивчення особливостей діяльності успішних і неуспішних працівників (метод «полярних

груп»). Г. Мюнстерберг наполягав на необхідності створення спеціальних психотехнічних інститутів і лабораторій, які б перешкодили поширенню «псевдопсихологічних засобів». Він передбачав, що промислові підприємства зрештою самі проявлять ініціативу в залученні до роботи фахівців-психологів [3, с. 193].

Найбільшу популярність як представник школи «людських взаємостосунків» отримав американський соціолог і психолог Е. Мейо. Він вважається одним з основоположників індустріальної соціології та соціальної психології. Результати експериментальних досліджень дозволили Е. Мейо зробити низку висновків, серед яких важливим у світлі проблеми, яку ми розглядаємо, є твердження, що керівники виробництва повинні орієнтуватися більшою мірою на людей, ніж на продукцію, жорстка ієрархія підпорядкованості і бюрократична організація не сумісні з природою людини, яка тяжіє до свободи. У програму досліджень Е. Мейо входило вивчення широкого спектру проблем: аналіз впливу групи на поведінку, мотивація і цінності індивіда, засоби спілкування і способи передачі інформації в процесі трудової діяльності, специфіка мови. Завдяки дослідженням Е. Мейо з'явилися поняття «неформальна група» (структура, що виникає на основі взаємостосунків людей, їх взаємних симпатій і антипатій), «згуртованість групи», «сприятлива атмосфера на робочому місці», «задоволеність працівника своєю працею» та ін.

Представники школи «людських взаємостосунків» (У. Діксон, Д. Мак-Грегор, А.П. Слоун та ін.) послідовно розкрили важливу роль неформальних стосунків у діяльності організацій. Стало очевидним, що такі взаємостосунки не можуть залишатися стихійно регульованими, навпаки, ними слід керувати і, насамперед, у формі співпраці працівників та адміністрації. Менеджери повинні не тільки збільшувати прибуток (як це розцінювалося досі), а й шукати шляхи об'єднання працівників навколо цілей організації. Прийшло розуміння того, що лише об'єднуючи технічну та соціальну складові процесу виробництва можна досягти бажаного успіху.

Школа «людських взаємостосунків» збагатила теорію і практику системи

внутрішньофірмової підготовки, звернувши увагу на вищі соціальні потреби людини, одночасно закликавши до зняття негативних ефектів спеціалізації праці і до відмови від жорсткого структурування влади. В якості основних методів дослідження організаційних зв'язків на підприємствах вводяться соціометрія та опитування. Проведені з їх допомогою дослідження дозволили сформулювати рекомендації, по суті своїй соціально-психологічні, спрямовані насамперед на оптимізацію морального клімату в колективі.

Важливою передумовою для системи внутрішньофірмової підготовки персоналу у наступні десятиліття стало управління на основі визначення індивідуальних цілей. Воно розуміється як процес спільного визначення працівниками фірми цілей кожної посади і координації зусиль з їх досягнення. Узгоджуючи зі стратегічними цілями компанії, працівники спільно зі своїм менеджером намічають для себе конкретні цілі, яких вони планують досягти за визначений проміжок часу. Плани обговорюються з менеджером з точки зору їх бажаності, здійсненності та обгрунтованості. Менеджер регулярно аналізує успіхи кожного працівника в досягненні поставлених цілей. Наприкінці запланованого періоду проводиться остаточний аналіз, у ході якого отримані результати співвідносяться з наміченими цілями. Якщо цілі виявляються не досягнутими, то проводяться аналіз причин зриву і корекція цілей та методів їх досягнення. Все це стимулює активність людей, сприяє розгортанню потенціалу їхньої діяльності та одночасно вводить у цивілізовані рамки конкуренцію співробітників між собою. Оскільки високих посад і нагород менше, ніж претендентів на них, конкуренція представляється американцями необхідною умовою соціального та особистісного розвитку.

У другій половині ХХ ст. у цьому процесі намітилися принципові відмінності. Найбільш яскраво вони проявилися в теорії і практиці японського менеджменту (М. Дзедзи, А. Морито, Й. Олстон та ін.).

Система японського менеджменту заснована на соціальних цінностях і культурних традиціях, прийнятих у цій країні. Саме гармонійне поєднання сучасних методів, технологій, постійного впровадження інновацій, з одного боку,

і традиційних цінностей і культури взаємин, з іншого боку, допомогло японцям досягти соціально-економічного процвітання. Японські менеджери створили власну модель управління виробництвом і суспільством, запозичивши все найцінніше із загальносвітової теорії та практики, насамперед – американської. Однак специфіка японського менеджменту принципово відрізняється від американського і характеризується домінуючою орієнтацією на людський фактор. Сьогодні японські менеджери є кращими в світі фахівцями з людських відносин. Вони враховують і активно використовують історично сформований менталітет японського народу, такі національні риси, як виняткова працелюбність, висока дисциплінованість, практицизм, взаємодопомога. У свідомості кожного японця глибоко закладено розуміння свого обов'язку перед усією нацією в цілому. І менеджери, і робітники вважають своїм патріотичним обов'язком економічний розвиток країни. Японська культура заснована на первинності інтересів групи і вторинності інтересів особистості, і тому люди повинні діяти спільно, співпрацюючи один з одним для досягнення успіху всього суспільства.

Американський вчений Й. Олстон, проаналізувавши діяльність різних японських компаній, відмітив особливу роль працівника у виробничому процесі. Будь-яке нововведення на японському заводі починається із з'ясування пропозицій робітників щодо технологічних і організаційних новацій. Японці вважають що будь-який, навіть найдосвідченіший, інженер знає менше про цей технологічний процес, ніж той, хто його безпосередньо виконує. Тому японські менеджери завжди звертаються до своїх підлеглих за порадою [12].

Серед методів, які лягли в основу системи внутрішньофірмової підготовки персоналу, стали гуртки якості, наставництво («мінарай») довічний найм, корпоративна культура («ва»).

Гуртки якості складаються з восьми осіб і одного старшого та збираються раз на місяць з метою розробки програми підвищення продуктивності праці. Членів гуртків якості вчать теорії й практиці управління, вирішення проблемних ситуацій, які спричиняють низьку продуктивність праці. На багатьох японських

заводах кількість членів гуртків якості досягає 90 % всієї кількості робітників. Вони не лише навчаються і підвищують свою кваліфікацію, а й вносять нові пропозиції та сприяють розвитку виробництва.

Японці вважають, що офіційне навчання дає тільки основи спеціальності і розвиває загальні здібності, а навчитися тому, що їм дійсно потрібно, можна тільки в процесі роботи і через індивідуальне навчання. Більшість молодих робітників переймають досвід у своїх старших колег. Трудові навички передаються шляхом спостереження і копіювання. В Японії існує традиція, яка називається «мінарай» і означає спостереження за досвідченими робітниками з метою освоєння їх навичок. Така традиція існувала в інших країнах і називалася наставництвом. Однак японський мінарай – явище більш широке. Японці в цілому схильні до допомоги один одному. Вони не звикли тримати свої методи і прийоми роботи в таємниці, вважають за краще вчитися один у одного за традицією мінарай.

Довічний найм дає працівнику можливість не турбуватися про наявність роботи, не відчувати страху перед безробіттям і навчитися багато чому з того, що сприятиме збільшенню прибутків їхньої фірми. Японські працівники спокійно сприймають зміни в технології і не бояться бути заміненіми машиною, бо знають, що будуть перенавчені для іншої роботи.

Групову гармонію і узгодженість, яка в інших країнах трактується корпоративним духом або морально-психологічним кліматом, японці називають словом «ва». «Ва» означає прагнення кожного до взаємного співробітництва і рівноваги в колективі й передбачає обмеження індивідуальних потреб та інтересів на користь групи. Японці вважають, що менеджер повинен володіти, принаймні, трьома вміннями: умінням створювати групове «ва» (тобто налагоджувати взаємостосунки на засадах співпраці, партнерства, згоди в середовищі своїх підлеглих), умінням організовувати колективне прийняття рішення; умінням бути лідером групи. Уміння створювати групове «ва» вважається головною характеристикою менеджера.

Погоджуємося з думкою вітчизняних вчених про те, що японські принципи

менеджменту не можуть бути просто перенесені в практику внутрішньофірмової підготовки персоналу будь-якої іншої країни, оскільки вони відображають традиційні японські цінності і є чужорідними для прямого запозичення без змін і адаптації до нового соціального середовища. Але в той же час японці розробили для себе такі принципи, які є універсальними, гуманними і прогресивними і допомогли їм досягти економічного успіху і суспільного добробуту.

Згадувані вище дослідники зосереджувалися не стільки на тих, хто володів знаннями, скільки на тих, хто прагнув їх набувати не лише через формальні системи навчання, а й протягом професійної діяльності в процесі неформального навчання та самонавчання. Також увагу дослідників привертає те, що внутрішньофірмова підготовка персоналу передбачає неформальні методи навчання (не спеціально організоване навчання, яке характеризується відсутністю розробленого плану і системи, навчання як побічна діяльність щоденного розкладу, тощо).

Таким чином можемо узагальнити поняття *системи внутрішньофірмової підготовки персоналу* як спеціально організованої системи професійно-педагогічної роботи, яка забезпечує усунення невідповідності між внутрішньофірмовими вимогами до фахівця та рівнем його підготовки і направлена на формування нових компетенцій у зв'язку з необхідністю зміни професійних обов'язків в інтересах фірми і самого працівника. *Професійний розвиток персоналу* – це неперервний комплексний процес набуття працівниками нових компетенцій, знань, умінь і навиків через професійне навчання, підвищення кваліфікації та розвиток кар'єри, що сприяє загальному, інтелектуальному та професійному зростанню, розширює їх ерудицію і підвищує конкурентоспроможність на ринку праці;

Персонал (або трудові ресурси) підприємства ми розглядаємо як сукупність постійних працівників, що мають необхідну професійну підготовку і досвід практичної роботи (діяльності). Персонал підприємства класифікується за такими ознаками: щодо участі у виробничій діяльності (персонал, зайнятий в основній діяльності (виробничий персонал), і персонал, зайнятий в неосновній діяльності

(невиробничий персонал); за характером виконуваних функцій (керівники, спеціалісти, службовці, робітники); за рівнем кваліфікації (робітники високої кваліфікації, кваліфіковані робітники, робітники низької кваліфікації і некваліфіковані робітники. У контексті нашого дослідження персонал, в який закладена ідея професійного розвитку, постійного вдосконалення – це людський капітал, який сьогодні є одним з найдорожчих ресурсів у світі.

Закономірності, тенденції й принципи професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки. Сучасна наука розглядає сьогоднішній етап розвитку суспільства як перехід від індустріального до постіндустріального та інформаційного. У зв'язку з цим прослідковуються закономірні процеси збільшення частки творчої та інтелектуальної праці, зростання обсягу наукового знання та інформації, які застосовуються у виробництві, а також переважання у структурі економіки сфери послуг, науки, освіти і культури над промисловістю та сільським господарством.

Провідна особливість економіки постіндустріального суспільства полягає в тому, що знання стають головним джерелом конкурентної переваги. Така ситуація обумовлена інтенсивним розвитком технологій і впровадженням результатів технологічного прогресу у виробництво і сферу послуг, що пов'язано з посиленням орієнтації праці на інтелектуальну діяльність. При цьому значно знижується потреба економіки в некваліфікованій праці, а вимоги більшості робочих місць ускладнюються.

Найважливішим фактором, що визначає вимоги до професійних якостей фахівця, є рівень технологічності виробничих процесів. Необхідною вимогою до рівня підготовки сучасних фахівців є володіння інформаційними технологіями, а також технологіями, що використовуються на робочих місцях. У зв'язку з цим у західноєвропейських країнах з розвинутою ринковою економікою розуміють, що навчання персоналу є одним з основних факторів, який забезпечує компанії перемогу в жорсткій конкурентній боротьбі. Підтвердженням того є заява, яку розповсюдила у січні 2013 р. Європейська асоціація освіти дорослих на Європейській комісії (Statement by the European Association for the Education of

Adults on the European Commission's Communication on Rethinking Education). У ній прозвучали основні моменти, які будуть характерні для розвитку освіти дорослих в найближчі роки:

1. Зростання значення неформального навчання дорослих. Особливо це буде помітно за рахунок подальшого розвитку різних методів навчання на робочому місці. На думку Асоціації, розвивати неформальне навчання в період кризи особливо важливо, оскільки це надає людям впевненість і стійкість в умовах економічної нестабільності. У заяві рекомендується збільшувати інвестиції в неформальне навчання.

2. Подальше поширення визнання неперервного навчання. Представники Асоціації визнають важливість економічного зростання та збільшення робочих місць, але якщо Європа буде зосереджуватися тільки на підвищенні кваліфікації працюючих фахівців, це призведе до посилення освітньої нерівності. Необхідно надалі розвивати всі форми навчання: формальне, неформальне, інформальне.

3. Визнання громадянського суспільства в якості основного партнера в розвитку освіти. Особливо підкреслюється важливість роботи в цьому напрямі неурядових організацій та організацій громадянського суспільства, насамперед, європейських асоціацій і національних організацій.

Аналіз сучасних тенденцій професійного розвитку персоналу дозволяє нам розподілити їх на 2 групи: загальні світові та тенденції на рівні організації.

Перша група охоплює тенденції світового масштабу:

- тенденція до саморозвитку та самонавчання;
- тенденція сталого зростання інвестицій у людину,
- підвищення питомої ваги працівників розумової праці;
- збільшення попиту на кваліфіковану робочу силу і зменшення частки малокваліфікованої і некваліфікованої праці;
- орієнтація на нове покоління.

Друга група тенденцій відображає стан професійного розвитку персоналу на рівні організації і охоплює наступні напрями:

- скорочення витрат на змішане навчання персоналу з наданням переваги

на внутрішньофірмову підготовку;

- переростання методичних центрів з підготовки окремих груп співробітників у структуру, яка охоплює навчання всіх категорій персоналу – корпоративний університет;

- скорочення часу на лекційні заняття, широке використання активних методів навчання, особлива увага – практичному відпрацюванню матеріалу;

- в перспективі – перехід внутрішньофірмової підготовки персоналу на віртуальне навчання.

Розглянемо детальніше особливості кожної групи.

В сучасних умовах прискореного прогресу все більше компаній прагнуть до створення іміджу організації, що «самонавчається», де навчання є невід'ємною частиною розвитку. Організація, що самостійно навчається й розвивається в її класичному вигляді – це найкраща модель, актуальна для сучасного ринку. За М. Руміzenом це «рганізація, яка створює, набуває, передає і зберігає знання. Вона здатна успішно змінювати форми своєї поведінки, що відображають нові знання або проекти» [9, с. 310]. Подібна компанія розвивається шляхом обміну передовим досвідом і уникає повторення типових помилок.

У 1990 р. Пітер Сенге (Peter Senge) поклав початок руху організацій що самостійно навчаються (learning organization), опублікувавши роботу «П'ята дисципліна» (The Fifth Discipline). Сенге визначає організацію, що навчається як місце, «в якому люди постійно розширюють свої можливості створення результатів, до яких вони насправді прагнуть, в якому вирощуються нові широкомасштабні способи мислення, в якому люди постійно вчаться тому, як вчитися разом. У цій книзі були викладені п'ять «дисциплін», притаманних такій організації та її співробітникам:

1. Особиста майстерність. Ця дисципліна спонукає людей постійно прояснювати для самих себе, що їм важливо, тобто свою власну концепцію. У той же час вони повинні постійно переоцінювати те, як ідуть справи зараз, тобто поточну ситуацію. Напруга між концепцією і реальністю породжує енергію. Ця енергія спонукає до особистого зростання.

2. Створення спільного бачення. Ця дисципліна спрямована на спільні цілі. Вона дозволяє виробляти навички спільної діяльності, необхідні групам чи організаціям для досягнення бажаного майбутнього. Загальна концепція заохочує щире зацікавлення усіх, а не чиєсь окреме самовдоволення.

3. Командне навчання. Це дисципліна організації взаємодії в групі. Команди співпрацюють завдяки діалогу і правильно побудованого обговорення. Вони мислять колективно. Ціле стає більше суми частин.

4. Когнітивні моделі. Самі того не знаючи, всі ми наділені прихованими переконаннями і віруваннями, які активно впливають на наше мислення. Ці переконання вельми могутні, на жаль, вони можуть перешкодити нам продовжити навчання. Винесення їх на обговорення створює простір для змін.

5. Системне мислення. Це і є п'ята дисципліна, яка об'єднує всі попередні. Це основна вісь знань і набір інструментів, які дозволяють людям бачити закономірності в складних системах. [9, с. 23-24].

Американський психолог Майк педлер (M. Pedler) в 1991 р запропонував 11 ознак, притаманних організаціям, що навчається. До них відносяться:

1. Навчання як гнучкий підхід до стратегії.
2. Активна участь співробітників у виробленні стратегії і тактики організації.
3. Використання інформації переважно для розуміння того, що відбувається з метою прийняття правильних рішень, а не як підстава для винагороди чи покарання.
4. Облік і контроль, що сприяють розвитку організації.
5. Внутрішній обмін послугами між підрозділами.
6. Гнучка система заохочень.
7. Структура (підрозділи та інші «кордони») розглядаються як тимчасова структура, яка при необхідності може бути змінена.
8. Вивчення усіма працівниками стану середовища.
9. Постійний обмін досвідом з партнерами, клієнтами.
10. Створення в організації атмосфери, що сприяє навчанню.

11. Можливості саморозвитку для співробітників [11, с. 107].

Останні два десятиліття спостерігається тенденція сталого зростання інвестицій у людину, що свідчить про розуміння і прийняття людини та її професійної діяльності в компанії як одного з основних визначальних компонентів у досягненні успішності діяльності компанії, ключових факторів підвищення її конкурентоспроможності;

За результатами дослідження з'ясувалося, що чим більша компанія, тим більше коштів вона витрачає на освіту своїх співробітників. У найбільших західноєвропейських компаніях ще в 90-х роках ХХ ст. витрати на внутрішньофірмову підготовку становили від 42 до 750 млн доларів щорічно, зокрема: Дженерал електрик – 260 млн доларів, що становить 2 %, Моторола – 45 млн. дол. (2,6 %), Тексас інструментс – 45 млн. дол. (3,5 %), Ксерокс – 257 млн. дол. (4 %), ІВМ – 750 млн. дол. (5 %). Практика розвинених країн підтверджує, що в останні два десятиліття стаття витрат компаній на підготовку персоналу складала від 5 до 10 % фонду оплати праці. Приватні компанії США витрачають на перепідготовку кадрів до 1/3 своїх бюджетів. У Канаді на навчання одного працівника організації виділяється більше 300 000 доларів на рік, у США – 263 000 доларів. Японські фірми на професійне навчання персоналу витрачають в 3-4 рази більше коштів, ніж у США. Компанії Німеччини щорічно витрачають на навчання персоналу до 9 млрд. євро. Дослідження спеціалістів Американського суспільства тренінгу і розвитку (ASTD) засвідчують, що 1 долар, витрачений на розвиток персоналу, приносить від 5 до 8 дол. прибутку.

Західноєвропейські держави, беручи на себе основний фінансовий тягар щодо підготовки та перепідготовки кадрів, створюють єдиний механізм забезпечення зайнятості шляхом взаємодії держави та підприємств, кооперацію останніх з навчальними закладами, а також акумулювання та перерозподіл коштів підприємств з метою підготовки та перепідготовки робочої сили. Взаємодія держави і підприємств передбачає використання різного інструментарію: фінансування, податкової політики, регулювання соціального страхування й забезпечення створення інформаційної та правової

інфраструктури.

Що ж до первинної професійної підготовки молоді, то державні органи в першу чергу стимулюють активність підприємств за допомогою прямого фінансування внутрішньофірмових систем навчання. Так, наприклад, на навчання молоді 16-18 років, яка ще не має повної середньої освіти, державні органи Великобританії, Італії, Швеції покривають до 80 % витрат підприємств. У Великобританії відсоток фахівців, що беруть участь у заходах з навчання та професійного розвитку, збільшився за останні роки з 24 % до 39 %. У Франції розвивається стратегічне управління підготовкою кадрів: компанія виступає в ролі організатора, виробника і користувача знань, а також визначає правила і рамки актуалізації знань.

Об'єктом прямого фінансування державними органами Німеччини, Франції, Італії, Швеції стала так звана альтернативна форма підготовки кадрів, що охоплює молодь до 25 років. Йдеться про чергування процесу теоретичної підготовки в навчальному закладі з трудовою діяльністю на умовах часткової зайнятості. Таким чином, забезпечується відповідність зайнятості тієї чи іншої особи здобутій на певний момент кваліфікації. Необхідною умовою такої форми навчання є наявність спільної програми, яка забезпечує координацію підготовки у двох різних системах. Активний контроль підприємств за навчальним процесом обумовлює постійне коригування програм теоретичного навчання.

Методи прямого фінансування доповнюються непрямим стимулюванням внутрішньофірмової підготовки з боку держави через диференціювання податкової політики. Кошти, що направляються на підготовку молодих працівників, повністю звільняються від податку (за умови акредитування місцевими органами влади, тобто відповідності підготовки встановленим стандартам).

У західноєвропейських країнах одним із джерел коштів державних органів на професійну підготовку є грошові відрахування самих підприємств.

Що стосується європейських компаній, то великі західні корпорації витрачають 2 – 5 % річного бюджету на навчання і розвиток працівників. Вони

створюють власні навчальні центри, інститути та університети, де навчається їх персонал. Так, наприклад, концерн Envia M (Німеччина), компанія «Люфтганза» (Німеччина) мають цілий ряд навчальних центрів. У них наряду з професійною підготовкою здійснюється подальший супровід процесів розвитку персоналу компанії через курси підвищення кваліфікації, консультації для керівників і фахівців, різного роду тренінги. Необхідно відзначити, що професійна підготовка і навчання персоналу проводиться в рамках дуальної системи, яка передбачає гармонійне поєднання циклів теоретичного і практичного навчання. Теоретичну програму персонал освоює у навчальних центрах, а практичну – безпосередньо на підприємстві.

Останнім часом у зв'язку з доступністю професійного навчання за кордоном великі підприємства почали активно використовувати цю форму. Наприклад, німецькі фірми використовують дві форми навчання персоналу за кордоном: практика на виробництві й обмін досвідом. Навчання свого персоналу німці проводять в 156 країнах світу, але основна частина навчається в США, Франції, Англії та Японії.

Професійна підготовка і навчання персоналу в західноєвропейських компаніях має системний, неперервний характер. Це підтверджується тим, що в компаніях постійно відбувається моніторинг потреб у професійній підготовці та планування подальшого використання навченого персоналу.

В Україні витрати вітчизняних роботодавців на професійне навчання в середньому на одного працюючого не перевищують 0,2 %, а щомісячні витрати на професійне навчання одного працівника становлять менше двох гривень. Чисельність спеціалістів, підготовлених на підприємстві, скоротилась у 2010 році в порівнянні з 1991 р. за різними оцінками в 2,5-3 рази. Нині на виробництві навчаються біля 10 % працівників від загальної кількості працюючих. Періодичність підвищення кваліфікації персоналу в Україні в середньому складає біля 16 років, тоді як в Росії – 7 років, у країнах Західної Європи і Японії – 3,5 роки. Це свідчить про низький рівень організації розвитку персоналу та відсутність усталеної вітчизняної системи корпоративної освіти.

Яскраво виражена тенденція до збільшення оплати розумової праці на противагу фізичній. Заробітна плата працівників розумової праці в середньому перевищує робітників: у Німеччині – на 20 %; Італії і Данії – на 22 %; Люксембурзі – на 44 %; Франції і Бельгії – на 61 %. Средньотижнева заробітна плата американських інженерів майже вдвічі перевищує середню заробітну плату робітників.

Водночас слід акцентувати увагу на збільшенні попиту на кваліфіковану робочу силу і зменшення частки малокваліфікованої і некваліфікованої праці у зв'язку з об'єктивним зростанням інтелектуалізації процесів виробництва і управління. У всіх країнах з ринковою економікою спостерігається стала тенденція до індивідуалізації заробітної плати виходячи з оцінювання конкретних заслуг працівника. Такий механізм включає як диференціацію умов наймання, так і регулярну оцінку заслуг персоналу безпосередньо в процесі трудової діяльності. У США оцінюють особисті заслуги керівників і спеціалістів 80 % компаній, а робітників – приблизно 50%. У Франції на індивідуалізовану заробітну плату припадає 3/4 приросту в керівників і спеціалістів, 2/3 – у майстрів і майже 1/2 – у робітників.

Характерна тенденція сучасного виробництва за кордоном – перехід до різноманітних колективних (групових) форм організації праці, включаючи спільне рішення окремих завдань (контроль якості, обслуговування виробництва, навчання). З різних форм групової роботи, спрямованої на підвищення ефективності виробництва та вдосконалення трудових відносин, слід передусім виділити так звані «гуртки якості», які по суті, є неформальною організацією управління виробництвом, що існують паралельно з традиційною ієрархічною системою. За оцінкою західних фахівців, у розрахунку на кожний долар витрат, використаних на розвиток «гуртків якості», підприємства одержують 4-8 доларів прибутку. Тому не випадково в Японії існує понад мільйон «гуртків якості», які об'єднують майже 11 млн. працівників, а в США 90 % великих фірм використовують такі гуртки як дієвий фактор підвищення ефективності виробництва.

Дедалі активніше на ринку праці проявляється так зване «нове покоління», Це молоді люди, народжені в новому тисячолітті. Вони не застали перебудови, вирости на інтернет-технологіях в умовах hi-tech. «Ці люди з «кліповим» мисленням вважають, що достатньо відкрити нове вікно, і все вийде. Тому вони згортають – відкривають нове і т. д., і їм здається, що ці вікна не закінчатся ніколи, і що в новому вікні вони, нарешті, побачать щось принципово інше. Для бізнесу – це тенденція» [14, с. 198].

Їхні швидкі очікування ставлять керівництво компаній перед непростими завданнями. Якщо працювати з «новим» поколінням, яке чекає швидкого кар'єрного зростання, в колишньому режимі, це закінчиться «міграцією» персоналу з компанії в компанію. Такий стан речей негативно позначиться на всіх. З іншого боку постає проблема роботи з мотивацією співробітника, націленого на швидкі результати часто не підкріплені відповідною кваліфікацією. Аутсорсинг, фріланс, SMM, краудсорсінг, план особистого розвитку і т. п. відображають нові тенденції в роботі з «новим» поколінням.

Сьогодні особливої значимості набувають зусилля, що витрачаються організаціями на формування іміджу привабливого роботодавця. Якщо в організації ведеться цілеспрямована робота в цьому напрямі – це свідчення наявності зрілої проактивної кадрової політики. Діяльність, пов'язана зі створенням образу привабливого роботодавця (HR-branding") набуває все більшої популярності серед організацій в силу того, що забезпечує більшу результативність проведених заходів у сфері залучення висококваліфікованого персоналу і формування його лояльності.

Традиційно, організації, що навчаються, покращують свій імідж роботодавця за рахунок: надання кращого пакета винагород, що передбачає наявність різноманітних методів матеріального і нематеріального стимулювання; створення в організації умов для розвитку, навчання створення в організації умов для розвитку, навчання та кар'єрного зростання співробітників; збільшення професійної затребуваності співробітників за рахунок популярності самої організації як підприємства, що приймає на роботу висококваліфікованих

співробітників, а також забезпечує широкі можливості навчання.

Щодо тенденцій, які відображають стан професійного розвитку персоналу на рівні організації, варто в першу чергу звернути увагу на тенденцію скорочення витрат на зовнішнє чи змішане навчання персоналу з наданням переваги на внутрішньофірмову підготовку. Діяльність керівництва спрямовується на створення самостійного фонду для підготовки кадрів на рівних правах з фондом розвитку виробництва, науки і техніки.

Саме тому багато великих американських і європейських компаній організовують свої корпоративні університети для проведення професійної підготовки і організації неперервного навчання співробітників. Сьогодні корпоративні університети активно працюють в таких компаніях як McDonald's, Coca-Cola, Motorola, General Electric, Procter & Gamble, GlaxoSmitKline та ін. В США в 2000 році діяло понад 2000 корпоративних університетів, а по всьому світу їх нараховувалося в три рази більше.

Власне факт створення всередині структури єдиного спільного підрозділу, що виконує некомерційні завдання стратегічного характеру, говорить про тенденції розвитку. Кардинальна відмінність корпоративного університету від штатного тренінг-центру в тому, що він може розвивати всіх співробітників компанії, організовувати навчання саме по тих напрямках і в таких масштабах, які потрібні організації в цілому, тобто корпоративний університет не тільки пропонує програми навчання, але і виявляє потребу у навчанні в рамках всієї організації. Після навчання в корпоративному університеті працівникам видаються сертифікати. Деякі корпоративні університети є самостійними господарськими суб'єктами і мають ліцензії на ведення освітньої діяльності.

На пострадянській території системна, безперервна професійна підготовка персоналу здійснюється переважно у великих компаніях, але тенденція до створення систем професійної підготовки і безперервного навчання персоналу малих і середніх компаній проявляється, особливо тих компаній, діяльність яких здійснюється у таких динамічних сферах, як інформатика, комунікації тощо. Тому можемо припускати, що ця ситуація незабаром зміниться, оскільки в

найближчому майбутньому на ринку праці буде складно знайти достатню кількість фахівців, здатних ефективно працювати в нових економічних реаліях, тому єдиний вихід – готувати кадри самим. Саме тому керівництво багатьох великих компаній у свій час прийшло до твердої впевненості, що хоча робота в напрямі професійної підготовки та навчання персоналу потребує масштабних інвестицій, всі витрати «сторицею окупляться в майбутньому» .

Сучасні тенденції в організації навчання персоналу полягають у скороченні часу на лекційні матеріали і все більш широке використання методів активного навчання. І все більша увага приділяється практичному відпрацюванню матеріалу, що вивчається та закріпленню практичних навичок персоналу.

Щодо навчання персоналу слід звернути увагу на дві різноспрямовані тенденції. З одного боку, ми можемо спостерігати зростання індивідуалізму в суспільстві, який пов'язаний з розвитком високих технологій, з переходом до спілкування переважно у віртуальній площині, з іншого – як ніколи важливо спрямовувати ресурси на людські взаємостосунки та спільні цінності. «Ще кілька десятків років тому у людей було набагато більше приводів для відкритої і прямої взаємодії всередині однієї структури, а зараз ми повинні самостійно організовувати, продумувати алгоритми прямого спілкування і взаємодії таким чином, щоб дати людям можливість відчутти і зрозуміти один одного не як носіїв деяких повідомлень, інструкцій, мотивів і сигналів, а як особистостей». [14, с. 171].

У перспективі навчання і підвищення кваліфікації персоналу у фірмах буде відбуватися дистанційно, віртуально, навіть за допомогою комп'ютерних ігор. Такі висновки наводяться в звіті «Пора поставитися до ігор серйозно» дослідницької компанії Forrester Research. Серйозні віртуальні забави вже зараз можуть скласти конкуренцію традиційним системам кадрового тренінгу. На думку аналітиків, вони не тільки знижують витрати на живі курси підготовки, але також скорочують витрати на електроенергію і завдають значно менше шкоди екології.

Ефективність навчання персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки

залежить від багатьох чинників, але одним із найвагоміших є дотримання андрагогічних принципів.

На основі аналізу педагогічної літератури Л. Лук'янова виділяє три групи принципів андрагогічної моделі навчання: фундаментальні, загальнодактичні та власне андрагогічні. Усі вони взаємопов'язані та взаємозалежні, доповнюють і зумовлюють один одного, утворюючи при цьому цілісну систему [7].

Обґрунтування змісту освіти дорослих вимагає врахування таких фундаментальних принципів, як відповідності змісту освіти рівню сучасної науки, виробництва та вимог розвитку сучасного демократичного суспільства; врахування єдності змісту та процесу навчання, що передбачає презентабельність усіх видів суспільної діяльності у взаємозв'язку з усіма предметами навчального плану; структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку та становлення тих, хто навчається, на засадах взаємної врівноваженості, пропорційності й гармонійності компонентів освіти. Урахування загальнодидактичних принципів (свідомості й активності, наочності, систематичності та послідовності, міцності, доступності, науковості і зв'язку теорії з практикою) сприяє доцільному структуруванню змісту, обранню позицій та установок, з якими суб'єкти навчального процесу підходять до організації навчання, пошуку його оптимізації. Так принцип індивідуалізації визначає необхідність урахування інтелектуальних, емоційних та інших особливостей дорослої людини; диференціації – сприяє успішному засвоєнню знань відповідно до виявлених особливостей особистості; демократизації – забезпечує прояви ініціативи, творчості суб'єктів навчання.

Оскільки ми розглядаємо освіту дорослих в умовах внутрішньо-фірмової підготовки, зосереджуючись передусім на неформальних формах навчання, вважаємо за необхідне детальніше розкрити суть принципів, які є найбільш загальними в організації процесу навчання саме дорослих людей, тобто власне андрагогічних. Взятши за основу принципи, обґрунтовані Л. Лук'яновою, ми інтерпретували їх, враховуючи згадані вище особливості внутрішньофірмового навчання. Чимало складових, перерахованих у характеристиці принципів, схожі з

креативними і мережевими корпораціями, проте основна увага в організаціях, які самостійно навчаються, приділяється принципам неперервного навчання і самонавчання.

Принцип відкритості освітнього простору. Освіта є доступною і для всіх однаково відкритою, навчання може починатися у будь-який час і з будь-якого рівня, дистанційно, без відриву від основної діяльності. Кожен співробітник має можливість вибирати умови навчання, поєднуючи його з професійною діяльністю. Створюються умови для самоактуалізації за рахунок вибору напряму й способу навчання. Результатом навчання є індивідуальний саморозвиток. При цьому враховуються індивідуальні здібності людей, які навчаються. Процес навчання будується на основі комунікації між усіма суб'єктами освітньої системи.

Принцип єдності трьох середовищ (навчальне, професійне, соціальне). Освіта для дорослих створюється як система, що об'єднує в освітній простір декілька різнорідних середовищ існування дорослих, у яких здійснюється їхня освіта. Навчальне – це середовище, у якому безпосередньо відбувається навчання у вигляді роботи над навчальним матеріалом, курсів під керівництвом викладача. Професійне – це середовище, у якому навчання поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом і розвитком засобів навчальних матеріалів і освітніх технологій. Соціальне – це середовище, у якому навчання впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації.

Принцип діяльності. В основі організації освітніх процесів мають бути враховані особливості професійної діяльності осіб, що навчаються. Відповідно до цього зміст навчальних матеріалів необхідно вибудовувати навколо основних видів діяльності співробітників.

Принцип рефлексивності. Заснований на свідомому ставленні до навчання, що є вагомим складовою самомотивації дорослого учня. Організація процесу навчання має бути побудована на рефлексії дорослими результатів їх власної діяльності.

Принцип професійної мотивації. Також з процедурами навчання має бути передбачена і впроваджена система мотивації дорослих до навчання через: отримання можливості неперервного консультування; отримання можливості оновлення інформаційного забезпечення професійної діяльності; отримання можливості кар'єрного росту засобами участі у навчанні.

Принцип контекстності навчання. З одного боку, навчання дорослих спрямовано на досягнення конкретних, життєво важливих цілей тими, хто навчається й орієнтовано на виконання ними соціальних ролей або удосконалення особистості, а з іншого, враховує професійну, соціальну, побутову діяльність з опертям на просторові, часові, професійні чинники.

Принцип постійної підтримки. Під час навчання співробітників мають бути передбачені різні форми підтримки їхньої діяльності на етапах початку навчання; власне навчання; після засвоєння навчального матеріалу. Форми підтримки можуть бути різними, наприклад, консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів.

Провідна особливість андрагогічних принципів, як справедливо наголошує Л. Лук'янова, полягає у тому, що вони визначають діяльність організації процесу навчання, на відміну від педагогічних принципів, які регламентують діяльність тих, хто навчається [7].

Оптимальні умови використання перерахованих вище принципів покликані враховувати як вікові особливості різних категорій дорослих, так і рівень їхніх соціальних потреб на відповідному життєвому етапі. В результаті це сприятиме не лише адаптації співробітників до швидкоплинних змін у суспільстві й на виробництві, а й створюватиме відчуття причетності до розвитку й процвітання організації. Таким чином, найбільш цінним в організації, яка самостійно навчається, є не стільки здатність сприймати і застосовувати нові знання, скільки вміння їх продукувати.

Система мотивації персоналу до професійного розвитку в умовах внутрішньофірмової підготовки. Неперервний процес вироблення нових знань, потенційна можливість і постійна необхідність їх продукування та

розповсюдження призводить до вироблення в організаціях інноваційної культури взаєностосунків між керівництвом та співробітниками, яка виходить за рамки традиційного розуміння виробничих відносин. Головною рисою таких стосунків стає з боку співробітників прагнення до творчості й оновлення через самоосвіту й самовдосконалення, а з боку керівництва – вироблення системи заохочення й стимулювання до неперервного навчання.

Як зазначають К. Нордстремі Й. Ріддестрале, настала епоха, коли все вирішують талант і час. Найважливіший для виробництва ресурс приходить о 8 годині ранку і щоденно покидає робоче місце о 17 годині. У результаті лідерство й уміння керувати людьми стає ключем до конкурентоспроможності. Уміння керівника приваблювати, утримувати і мотивувати своїх співробітників, налагоджувати стосунки із постачальниками і покупцями важливіше виробничих технологій. Стиль керівництва компанією, визначення стратегій та перспектив розвитку колективу загалом і кожного співробітника зокрема забезпечує унікальність і лідерство керівника [8].

Від того, наскільки повноцінно використовується інтелектуальний потенціал організації, залежить її успіх на ринку. Проте в умовах глобалізації й інформатизації на реалізацію потенціалу залишається все менше часу, тому здатність працювати на випередження є досить важливою складовою успішного розвитку. Стимулювання винахідливості, креативності, творчого потенціалу співробітників, нагородження за їх ідеї, стає пріоритетним завданням для керівництва.

Одним із найбільш потужних і найбільш ефективних засобів стимулювання персоналу до творчої та активної праці є заохочення. Заохочення є закономірним результатом позитивної оцінки дій працівника та результатів його праці. Правовими нормами встановлюється ціла система стимулювання праці, яка включає в себе види заохочень, підстави для заохочень та порядок їх застосування. Законодавства різних країн надають роботодавцям можливість застосовувати достатньо широку систему заохочень працівників за успіхи у роботі, які поєднують матеріальні та моральні стимули. Крім того, зазначені

проблеми можуть регулюватися іншими нормативними документами, зокрема положеннями про преміювання, де передбачаються показники, досягнення яких дає право на застосування відповідного виду заохочення.

Важливе значення в управлінні персоналом має забезпечення певної збалансованості факторів зовнішнього і внутрішнього стимулювання. У зв'язку з цим власник або безпосередній керівник фірми має розробляти і використовувати ті механізми, які будуть найкращим чином регулювати поведінку працюючих. До групи зовнішніх факторів, які в першу чергу спрямовані на задоволення матеріальних потреб працівника, належать матеріальні стимули: заробітна плата, премії, дивіденди та ін. Вони зазвичай застосовуються з урахуванням фінансового стану підприємства, професійного, освітнього, вікового стану працюючих та інших факторів.

Система матеріального стимулювання має бути гнучкою та постійно пристосовуватись до реальних потреб працюючих, які можуть полягати у необхідності надання додаткових оплачуваних відпусток, оплаті медичних послуг, дотаціях на транспортні витрати, допомозі при виході на пенсію, підвищенні освітнього рівня та перепідготовці за рахунок підприємства, наданні безпроцентних позичок, продажу товарів за пільговими цінами та інші [13].

Поряд з нормативним регулюванням заохочень за сумлінну працю останнім часом використовується і договірне регулювання. Зокрема, воно характерне для контрактної форми трудового договору. Укладаючи контракт, сторони у разі успішного виконання працівником взятих на себе зобов'язань передбачають додаткові заходи заохочення, крім тих, які визначені законодавством. Це можуть бути і разові винагороди, і премії, і оплата відпочинку під час відпустки та ін.

Слід зауважити, що чітка регламентація правових підстав та умов заохочення у локальних правових актах підприємства вигідна передусім працівникам, але вона значно обмежує власника (або безпосереднього керівника) у свободі застосування заохочень, виборі форм і засобів стимулювання. Не буде суперечити вимогам закону і застосування заохочень, не передбачених

локальними нормативними актами. Якщо у цих актах підприємств не встановлено конкретних показників та умов заохочення, роботодавець може цілком довільно вирішувати питання про доцільність застосування заохочення до конкретного працівника. Цією перевагою користуються керівники організацій, які самостійно навчаються.

Матеріальні заохочення доцільно застосовувати в органічній єдності з моральними, адже вони не замінюють, а доповнюють один одного. Заохочення нематеріального характеру має забезпечувати моральне задоволення з урахуванням особистих нахилів працівників, їхніх спрямувань, здібностей, освіти, кваліфікації, культури, статусу.

Моральне заохочення реалізується у формі визнання та схвалення заслуг працівника, пошани до нього з боку трудового колективу. Воно ґрунтується на моральній заінтересованості робітників і службовців у результатах своєї праці. Почесне виділення із середовища колег по роботі саме по собі дисциплінує, примушує посилити вимогливість до себе, по-новому, з позиції «кращого», оцінювати ситуацію та шукати шляхи покращення своєї роботи. Вже сам факт заохочення сприймається працівником як висока оцінка його праці та заслуг у колективі.

Соціологічними дослідженнями встановлено, що постійна увага до працівників та доброзичлива атмосфера можуть підняти продуктивність праці на 300 %, схвалення – призвести до поліпшення роботи на 87,8 %, а зауваження лише на 11,9 % [13].

Як засвідчує практика, традиційними видами морального заохочення є оголошення подяки, нагородження почесною відзнакою, грамотою, занесення прізвища працівника до Книги пошани, присвоєння почесних звань, підвищення у кваліфікаційному класі або розряді та ін. Застосування моральних заохочень в організаціях, які самостійно навчаються, значно розширюється. Співробітники можуть забезпечуватися безкоштовним мобільним зв'язком, безкоштовними обідами, полісами медичного страхування, компенсацією проїзду, навчанням за рахунок фірми, оплачуваними відгулами та додатковими днями до відпустки,

забезпеченням санаторно-курортного оздоровлення, страхуванням життя та майна, тощо. Останнім часом значного поширення набуває така форма заохочення співробітників, як участь у різного роду тренінгах, завдяки чому вони мають нагоду відпочити, розширити багаж знань і підвищити свій професійний рівень. Крім того, це може стати дієвою інвестицією в майбутнє професійне зростання.

Перед тим, як запроваджувати систему нематеріальних заохочень, керівник організації, яка самостійно навчається, передусім виявить, як кожен співробітник позиціонує себе по відношенню до фірми та з'ясує потреби колективу загалом і кожного окремого співробітника зокрема: інакше заохочення може виявитися неефективним або навіть викликати негативну реакцію.

Поєднання матеріальних і моральних стимулів та правильне співвідношення форм матеріального і морального заохочення є необхідною умовою їх ефективності для формування у робітників і службовців позитивного ставлення до праці.

Система стимулювання працівників є достатньо потужним фактором розвитку їх трудової активності. Однак, для того щоб цей інструмент застосовувався максимальною ефективністю, керівнику необхідно мати чітке уявлення про механізми поведінки людей та формування мотивів до продуктивної праці. Забезпечення такої мотивації, яка б сприяла внутрішньому й зовнішньому розвитку кожного співробітника, як особистості, вважаємо третьою важливою засадою внутрішньофірмової підготовки.

Поняття «мотивація» є предметом дослідження соціології, психології, економіки, педагогіки. Останнім часом його вивчення набуло більшої актуальності, оскільки економічний розвиток примушує шукати нові підходи до управління персоналом.

У цьому сенсі цікавими вбачаються ряд теорій, які розробили західні вчені, зокрема А. Маслоу, Д. МакКлелланд, Ф. Герцберг, В. Врум, Л. Портер і Є. Лоулер. За однією з них люди від природи ледачі, уникають роботи, не сприймають змін, їм не можна довіряти, тому в методах управління варто

застосовувати стимулювання, контроль, покарання.

Протилежною їй є теорія про те, що люди вільні у виборі своїх дій, можуть працювати самостійно, без контролю, прояв довіри до них підвищує впевненість, зміцнює почуття колективізму, лояльність взаємовідносин, підвищує продуктивність праці. Зазначені позитивні моменти реалізуються шляхом децентралізації і делегування влади, тобто звільнення працівників від зайвого контролю, розширення трудових функцій, що викликає у них прагнення брати на себе відповідальність і задовольняти свої соціальні потреби і потреби у самоповазі.

Однак, найбільш близькою стосовно організації, яка самостійно навчається, вбачається теорія, згідно з якою в колективі не відчують браку творчості чи винахідливості, але їм не вистачає духовних стимулів, дисципліни, відданості справі, віри у нововведення, що є необхідним фактором для підвищення продуктивності праці. За цією теорією ключем до ефективної діяльності є принцип співучасті, який передбачає демократичний стиль керівництва, залучення підлеглих до прийняття рішень, дотримання трьох елементів організаційної культури – довіри, такту, близькості [13].

З урахуванням вказаних наукових розробок завдання керівника полягає у тому, щоб при забезпеченні належної мотивації до праці зосередити увагу на дослідженні особливостей стимулювання роботи з точки зору психологічної структури людини, на виявленні у працюючих внутрішніх спонукань до трудової діяльності, таких як захопленість працею, втіха від неї, збагачення можливостей і змісту роботи. Однак, при цьому не можна забувати, що зацікавлене ставлення людини до праці можливе лише шляхом задоволення її потреб згідно з індивідуальними особливостями, інтелектуальним чи іншим внеском, що є зовнішнім фактором стимулювання працівників.

Розвиток бізнесу та підприємництва сприяє підвищенню значення таких мотивів, як самостійність, незалежність у роботі, прагнення повністю реалізувати свої здібності та знання, брати участь в управлінні. Внаслідок подальшого реформування економіки, підвищення конкурентоспроможності робочої сили й

адаптованості людей до ринкового середовища зростатиме вплив мотивів, пов'язаних зі змістом праці, прагненням до самореалізації та самовдосконалення. Ефективне керування в організації, яка самостійно навчається, саме і має полягати в тому, щоб виявляти найбільш впливові мотиви до продуктивної праці, та засобами їх заохочення підтримувати і розвивати.

Вдале поєднання заходів матеріального та морального стимулювання працівників буде сприяти формуванню мотивів сталої і тривалої дії, які відзначаються глибоким проникненням у внутрішній світ людини і здатністю викликати втіху від самої роботи, від усвідомлення її важливості, захопленості нею. Це має надзвичайно важливе значення для ефективного управління персоналом, оскільки забезпечує найповніші прояви трудової активності працівників.

Особливе значення системи мотивації персоналу в загальній стратегії управління організацією обумовлено тим, що найефективніші розробки, залучення найсучасніших технологій, запровадження унікальних проектів може бути зведеним нанівець, якщо співробітники не підготовлені до відповідної роботи або не зацікавлені докладати зусиль і сприяти досягненню організаційних цілей. Мотивація – це внутрішній процес свідомого вибору людиною того чи іншого типу поведінки, який визначається комплексною взаємодією зовнішніх (стимули) та внутрішніх (мотиви) факторів. Внутрішні мотиви працівника співіснують у тісній взаємодії з таким психологічним явищем, як «Я-концепція».

Про суть «Я-концепції», як складової розвитку особистості, прямо чи опосередковано згадується у дослідженнях відомих зарубіжних (Р. Бернс, В. Джеймс, Е. Еріксон, А. Маслоу, К. Роджерс) та вітчизняних психологів (Б. Ананьєв, Л. Виготський, Д. Ельконін, А. Леонт'єв, С. Рубінштейн, В. Штерн). Проте у системі внутрішньофірмової мотивації це явище малодосліджене.

«Я-концепція» – це динамічна система уявлень особистості про себе, що існують в усвідомленій та неусвідомленій формах у поєднанні з їх емоційно забарвленою оцінкою і поведінковою реакцією. Іншими словами: «Я-концепція» – це цілісний, хоча й не позбавлений внутрішніх протиріч, образ власного «Я»,

що виступає як установка щодо самого себе, і включає три компоненти: когнітивний, емоційний, поведінковий [1, с. 30].

За характером змісту розрізняють позитивну, негативну та амбівалентну «Я-концепцію». Детальніше розглянемо особливості кожної з них в умовах внутрішньофірмової мотивації та їх вплив на ефективність і конкурентоспроможність організації в цілому.

Негативна «Я-концепція». Когнітивний компонент характеризується такими критеріями, як негативне ставлення до себе, невпевненість у власних силах і здібностях, низька самоповага, почуття власної неповноцінності. Емоційний компонент виражається неадекватною (значною мірою завищеною або заниженою) самооцінкою; високою тривожністю. Такі співробітники, зазвичай, більш гостро і болісно сприймають питання, що стосуються професійного плану, інтерпретуючи це, як недовіру чи спробу виявити недостатній рівень їхнього професіоналізму. При заниженій самооцінці подібні звернення викликають страх («раптом щось таке запитують, на що я не зможу відповісти»); при завищеній, навпаки, самовпевненість («я і так все знаю, краще всякого керівника...»). В негараздах і невдачах такий співробітник звинувачує кого завгодно, тільки не себе. Потенційними «ворогами» він вважає і колег, і підрозділи організації, і керівництво, і конкуруючі компанії.

Як стверджують психологи, діапазон поведінкового компоненту негативної «Я-концепції» охоплює варіанти від ігнорування до непослуху, прямої непокори і до відкритого бунту. Крайній варіант, зазвичай, закінчується звільненням і гучним скандалом. Як правило, це стає причиною ланцюгової реакції (звільнення ще групи співробітників). Інший варіант поведінки співробітника з негативною Я-концепцією – прихований непослух (саботаж). Така форма протесту виражається у вигляді блокування, перешкоджання функціонуванню системи загалом, або дії конкретного розпорядження. Зрозуміло, що шкода від такої форми поведінки – колосальна. І, можливо, навіть більша, ніж від явного протесту. Адже бунт – це явище нехай руйнівне, але разове і зрозуміле. А саботаж може продовжуватися досить тривалий час і керівництву буде дуже

важко зрозуміти, що ж відбувається насправді. Саботажники – великі майстри знаходити виправдання, придумувати труднощі, створювати перешкоди [6].

Характерним для співробітника з негативною «Я-концепцією» є такий вид поведінки, коли він строго виконує свої посадові інструкції, ні на крок від них не відступає, і не робить нічого поза рамками своїх обов'язків. Інша форма поведінки таких працівників – байдужість. Байдужий співробітник характеризується дуже низькою продуктивністю праці. При найменшому ослабленні контролю така людина прагне повністю припинити виконання своїх безпосередніх обов'язків (на користь, наприклад, перекуру чи пересудів з працівниками іншого відділу, розпивання чаю з колегами чи друзями, які завітали, або просто «бродінням» по різних соціальних сайтах в інтернеті). Такі співробітники, навіть якщо вони спеціально й не шукають іншу роботу, налаштовані покинути компанію, як тільки з'явиться інша пропозиція. Причому для таких людей важливий не тільки пропонований розмір оплати, але й те, наскільки менше роботи доведеться виконувати на новому місці. Таким чином, персонал з негативною «Я-концепцією» мало того, що не приносить ніякої користі для компанії, але й навпаки – стає потужним деструктивним фактором у розвитку стратегічних планів.

Амбівалентна «Я-концепція». Амбівалентністю називають психічний стан роздвоєності, неузгодженості, внутрішньої суперечності, або невизначеність, нерішучість, у якому напрямі слідувати. Когнітивний компонент амбівалентної «Я-концепції» проявляється в неузгодженості Я-реального і Я-ідеального, а також в інтелектуальній амбівалентності – існуванні двох логічно взаємовиключних суджень, якими керується людина у процесі мислення. Емоційний компонент характеризується двоїстістю чуттєвих переживань. В емоціях такого співробітника присутні два протилежні почуття до одного й того самого об'єкта, явища чи людини; в бажаннях – вольова амбівалентність, коли людина не може обрати єдине рішення з двох варіантів.

Погоджуємося з думкою вчених про те, що з амбівалентною «Я-концепцією» можуть бути і співробітники, які працюють багато і завзято,

наприклад, трудоголіки. На їх прикладі можна проілюструвати поведінковий компонент. Трудоголіки постійно думають про роботу. Їх ніби щось штовхає до того, щоб працювати більше і довше. Психологи вважають, що трудоголіка підштовхує до роботи невирішені психологічні проблеми, тобто вони сприймають роботу як засіб досягнення інших цілей [14, с. 192]. Якщо цього не трапляється – вони впадають в іншу крайність – відчують сором, провину, картають себе за те, що так викладалися на роботі. Ці результати узгоджуються з уявленнями про те, що трудоголізм – наслідок низької самооцінки і невпевненості в собі. «Згораючи на роботі», трудоголіки намагаються довести іншим свою значимість. Водночас поведінка такого співробітника непрогнозована: він кидається з однієї крайності в іншу. Він може працювати активно, професійно і самовіддано, але паралельно з цим категорично висловлювати своє вкрай негативне невдоволення і роботою, і колегами, і керівництвом. Може в будь-який момент без ніяких на те причин і пояснень припинити свою діяльність, щоб, наприклад, подивитися, а чи буде робитися ця робота без нього (якщо буде, це супроводжуватиметься розчаруванням, невдоволенням, роздратуванням, навіть істерикою, що він і не потрібен, що й без нього можуть обійтися; якщо не буде – він може позлортішатися, що без нього нічого не можуть зробити, що він незамінний, і тут же слідує претензії, що його не цінують, не оплачують достойно, тощо). Такі працівники зазвичай є усвідомленими чи неусвідомленими маніпуляторами. Водночас, вони найбільше страждають від емоційного та професійного вигорання. Таким чином, працівник з амбівалентною «Я-концепцією» – ненадійний, непередбачуваний і для компанії в загально стратегічному плані він приносить більше шкоди, ніж користі.

Позитивна «Я-концепція». Когнітивний компонент характеризується реальним сприйняттям дійсності і свого місця в ній, усвідомленням своїх як позитивних, так і негативних якостей. Емоційний компонент передбачає позитивне ставлення індивіда до себе самого і до інших, адекватна (або висока) самооцінка, самодостатність, самоповага. Поведінковий компонент характеризується високим рівнем енергійності і психічної стійкості під час

роботи, активною участю в усіх справах, повним зосередженням, відчуттям свободи і значущості. Такі працівники залучені в процес роботи за власною волею і сприймають свою роботу як цікаву, що приносить задоволення.

Слід акцентувати увагу на тому, що у системі внутрішньофірмової мотивації позиція позитивної «Я-концепція» називається концепцією «Я-успішності». Ця концепція сьогодні стає особливо популярною в сучасному молодіжному середовищі. Проте, як засвідчують дослідження, у 80 % молоді успіх асоціюється з багатством. Поняття «успіх» і «успішність» підміняються поняттями «удачі», «везіння», «щасливого випадку», ототожнюються з такими атрибутами, як «гроші», «влада», «популярність», – тобто не піднімаються вище споживацького рівня [5].

Натомість у зарубіжній психології в рамках концепцій особистості накопичено певний теоретичний і емпіричний досвід у розумінні суб'єктивних і середовищних детермінант в оцінці особистістю своєї успішності. З точки зору психоаналітичного підходу успішність визначається гармонійністю подолання особистістю певного внутрішнього антагонізму між інстинктами і соціальним середовищем (З. Фрейд); вродженими інстинктами: прагненням до переваги і почуттям неповноцінності (А. Адлер); між «бути» і «мати» (Е. Фромм); сценарними програмами і можливостями вільного вибору (Е. Берн); між психосоціальною ідентичністю та самототожністю (Е. Еріксон). У рамках гуманістичного підходу категорія успішності особистості простежується в самоактуалізації людини як головної цінності життя (А. Маслоу, Р. Роджерс). У екзистенціальній психології – у виробленні особистої духовної позиції, в здатності долати штампи; розвивати позитивне ставлення до себе, свободу пізнання як складові особистісного росту і успішності в житті (Л. Бінсвангер, В. Франкл, Р. Мей).

Таким чином, «Я-концепція» успішності тісно пов'язана прагненням досягнення цілей того рівня складності, на який співробітник вважає себе здатним. Вирішальним фактором у становленні рівня домагань є не об'єктивний успіх або неуспіх, а переживання суб'єктом своїх досягнень як успішних або

неуспішних. Оскільки саме від установок персоналу і, в тому числі, установок на власну успішність, залежить діяльність організації, її виживання і конкурентоспроможність, то очевидно, що розвиток концепції «Я-успішності» співробітників стає одним з найважливіших завдань в системі внутрішньофірмової мотивації та стимулювання персоналу. Залучення, підготовка й, головне, утримання в компанії співробітників із позитивною «Я-концепцією» успішності вважається сьогодні ключовим завданням внутрішньофірмової мотиваційної політики.

Вирішення цього завдання значною мірою залежить від задоволення потреб працівника. Виходячи з практичного досвіду, можемо стверджувати, що всі потреби співробітників розподіляються на три групи: матеріальні (підвищення заробітної плати); потреби в самореалізації (кар'єрний ріст); потреби у вдосконаленні. На наш погляд, першу і другу потреби задовольнити не складно: співробітник зарекомендував себе позитивно, отже він потрібен компанії, відповідно йому підвищують зарплату, або створюють сприятливі умови для кар'єрного зростання (додаткові рівні управління (провідний спеціаліст, керівник), розрядність (1-й, 2-й, 3-й) тощо. Набагато складніше реалізувати потребу співробітників у професійному вдосконаленні (підвищенні кваліфікації), та особистісному (самовдосконаленні). Саме цю складну проблему покликана вирішувати внутрішньофірмова підготовка. Сьогодні не всі керівники розуміють, наскільки потужним є такий інструмент управління, як внутрішньофірмове навчання і як він впливає на формування «Я-концепції» працівника. Тому перспективою подальших досліджень вбачаємо професійний та особистісний розвиток персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки персоналу.

Таким чином, у процесі аналізу дослідженості проблеми внутрішньофірмової підготовки персоналу в психолого-педагогічній теорії та практиці з'ясовано, що здатність і готовність співробітників компанії вчитися швидше конкурентів є надійним фактором, що забезпечує ефективне функціонування компанії на ринку праці, товарів і послуг; натомість, здатність

організації постійно підвищувати кваліфікацію своїх співробітників в умовах внутрішньофірмової підготовки є одним з найважливіших факторів успіху. Як засвідчує практика, ті компанії, які самостійно організують неперервну професійну підготовку та проводять навчання свого персоналу, досягають високого рівня конкурентоспроможності та успішності в умовах сучасного бізнесу.

Конкретизовано поняттєво-термінологічний апарат дослідження; зокрема: професійний розвиток персоналу – це неперервний комплексний процес набуття працівниками нових компетенцій, знань, умінь і навиків через професійне навчання, підвищення кваліфікації та розвиток кар'єри, що сприяє загальному, інтелектуальному та професійному зростанню, розширює їх ерудицію і підвищує конкурентоспроможність на ринку праці; система внутрішньофірмової підготовки персоналу – спеціально організована система професійно-педагогічної роботи, яка забезпечує усунення невідповідності між внутрішньофірмовими вимогами до фахівця та рівнем його підготовки і направлена на формування нових компетенцій у зв'язку з необхідністю зміни професійних обов'язків в інтересах фірми і самого працівника; персонал (трудові ресурси) підприємства – це сукупність постійних працівників, що мають необхідну професійну підготовку і досвід практичної роботи (діяльності).

Виявлено тенденції професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки, а саме:

загальні тенденції щодо зміни структури персоналу виробничої сфери:

- тенденція до саморозвитку та самонавчання;
- тенденція сталого зростання інвестицій у людину,
- підвищення питомої ваги працівників розумової праці;
- збільшення попиту на кваліфіковану робочу силу і зменшення частки малокваліфікованої і некваліфікованої праці;
- орієнтація на нове покоління.

тенденцій на рівні організації:

- скорочення витрат на змішане навчання персоналу з наданням переваги

на внутрішньофірмову підготовку;

- переростання методичних центрів з підготовки окремих груп співробітників у структуру, яка охоплює навчання всіх категорій персоналу – корпоративний університет;

- скорочення часу на лекційні заняття, широке використання активних методів навчання, особлива увага – практичному відпрацюванню матеріалу;

- в перспективі – перехід внутрішньофірмової підготовки персоналу на віртуальне навчання.

Узагальнено й систематизовано принципи професійного розвитку персоналу в умовах внутрішньофірмової підготовки, а саме:

- фундаментальні: відповідність змісту освіти рівню сучасної науки, виробництва та вимог розвитку сучасного демократичного суспільства; врахування єдності змісту та процесу навчання, що передбачає презентабельність усіх видів суспільної діяльності у взаємозв'язку з усіма предметами навчального плану; структурної єдності змісту освіти на різних рівнях його формування з урахуванням особистісного розвитку та становлення тих, хто навчається, на засадах взаємної врівноваженості, пропорційності й гармонійності компонентів освіти.

- загальнодидактичні та андрагогічні: свідомості й активності, наочності, систематичності та послідовності, міцності, доступності, науковості, зв'язку теорії з практикою; відкритості освітнього простору, єдності трьох середовищ, діяльності, рефлексивності, професійної мотивації, контекстності навчання, постійної підтримки;

- специфічні або власне внутрішньофірмові: принцип «людського потенціалу», економічної доцільності, підпорядкованості потребам бізнесу, відповідності стратегічним цілям і завданням компанії, акумуляції знань, адаптованості знань, випереджувального навчання, модульності, інноваційності, повної залученості й активності, індивідуалізації програм, практичної спрямованості, зворотного зв'язку, неформальності, а також врахування «принципу Пітера» і мотивації; в результаті – вихід на принцип

«кожен повинен знати/вміти стільки, щоб усі в сумі знали/вмілі все»

Здійснено структурний аналіз системи мотивації персоналу до професійного розвитку в умовах внутрішньофірмової підготовки; *обґрунтовано* негативну, амбівалентну, позитивну «Я-концепції» співробітників, виділено структурні компоненти (когнітивний, емоційний, поведінковий); *охарактеризовано* їх вплив на ефективність і конкурентоспроможність організації в цілому; *доведено*, що розвиток позитивної «Я-концепції» співробітників є одним з найважливіших завдань в системі внутрішньофірмової мотивації та стимулювання персоналу.

Література

1. Бернс Р. Развитие Я-концепции и воспитание / Роберт Бернс. – М.: Прогресс, 1986. – 421 с
2. Брюхова Е.Г. К вопросу о сущности самообучающейся организации / Е.Г. Брюхова [Електронний ресурс]. – URL: <<http://www.pandia.ru/text/77/274/1447.php>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
3. Економічний словник / Й.С. Завадський, Т.В. Осовська, О.О. Юшкевич. – К.: Кондор, 2006. – 356 с.
4. К обществам знания: Всемирный доклад ЮНЕСКО. Париж: Изд-во ЮНЕСКО, 2005.
5. Курдюкова Н.А. Концепция Я-успешности как элемент кадровой политики / Н.А. Курдюкова [Електронний ресурс]. – URL: <www.vshu.ru/files/letters237/kurdukova.doc>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
6. Либерова Т.И. Лояльность сотрудников: как ее определить и оценить? / Татьяна Либерова [Електронний ресурс]. – URL: <<http://www.podhod.ru/statyi/16-2010-01-22-04-34-21.html>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.
7. Лук'янова Л.Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання / Л.Б. Лук'янова [Електронний ресурс]. – URL: <http://archive.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/sitimn/2010_23/Osnovopol_

prunsupu_andrag>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

8. Нордстрем К. Бизнес в стиле фанк навсегда. Капитализм в удовольствие / Нордстрем К., Риддерстрале Й. – М.: Стокгольмская школа экономики, 2008. – 134 с.

9. Румизен М.К. Управление знаниями / М.К. Румизен. – М. : Астрель, 2004 г. – 420с.

10. Словарь финансово-экономических терминов и определений: учебно-метод. пособие. – М.: ИВЭСЭП, 2008. – 128 с.

11. Стюарт Дж. Тренинг организационных изменений / Дж. Стюарт. – СПб. : Питер, 2001. – 358 с.

12. Финансовый менеджмент. Практика японского менеджмента [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.finansoviy-menedjment.ru/j-menedjment.htm>>. – Загол. з екрану. – Мова рос.

13. Чефранов А. Заохочення працівників як метод управління персоналом / А. Чефранов [Электронный ресурс]. – URL: <http://www.rabota.ru/rabotodateljam/upravlenie_personalom/metod_knuta_i_prjanika.html>. – Загол. з екрану. – Мова укр.

14. Юрова И.В. ВІ ТО ВЕ: Консалтинг в зеркале российского бизнеса / Ирина Юрова. – СПб. : БХВ-Петербург, 2013. – 240 с.

15. Drucker, P. The Age of Discontinuity. Guidelines to our Changing Society. New York, Harper&Row, 1969.

ОРГАНІЗАЦІЙНО-ДИДАКТИЧНІ УМОВИ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕРЕПІДГОТОВКИ ДОРΟΣЛОГО НЕЗАЙНЯТОГО НАСЕЛЕННЯ

Професійна перепідготовка дорослих – це завжди розвиток особистості, її підготовка до певної професійної діяльності, набуття нею життєвої та фахової компетентностей, що забезпечує людині її успішну соціалізацію у певних суспільних умовах, тобто, дозволяє їй бути затребуваною на ринку праці та суспільно корисною. Нажаль, слід зазначити, що сучасні викладачі нерідко не знають, що являє собою професійна діяльність тих, кого вони навчають, не розуміють таких слів, як профзадача, виробнича функція, не розуміють, що виробнича діяльність – це певна система різнопланових стосунків, умов, факторів, правил тощо. Знайти фахівців, які б гармонійно поєднували в собі і педагога, і фахівця-професіонала з виконання деякої виробничої роботи, мало того, здатного аналізувати та критично оцінювати наслідки своїх дій, того, що він робить – дуже важке завдання. Викладач повинен "бачити" систему професійної діяльності, до якої він готує тих, що навчаються. Тому першочергова умова і надважлива задача успішності такого навчання (професійного перенавчання дорослих) – підготувати таких педагогів-професіоналів.

Говорячи про дорослу людину, як про об'єкт андрагогіки, треба розуміти, що мова йде про сформовану людину, що має свій світогляд, свої знання і т. д. Дорослий приходить навчатися, щоб набути нових навичок, а не за знаннями як такими, а набуті навички мають дати визначений результат: дозволити влаштуватися на роботу, підвищити зарплату і т. д. Ця особливість зумовлює відповідні вимоги до самого андрагога, що повинен врахувати таку особливість дорослого, якого навчають, і використовувати її. Крім того, дорослий, який навчається, включений у процес перепідготовки, обмежений часом. За короткий час він повинен здобути максимум знань. Це можливо при наявності мотивації й одночасно при використанні сучасних технологій навчання. Наявність цих двох

складових може дати той результат, заради якого він навчається. Знання дуже швидко поновлюються. Щоб устигнути, необхідно в процесі навчання, не давати знання, а розвивати уміння здобувати необхідні знання. Деякі дорослі болісно реагують на процес контролю за просуванням у навчальній програмі. Можна часто спостерігати напругу дорослих, що навчаються під час контролю. Чим більше людина навчалася, чим більш високу посаду займала, тим критичніше вона відноситься до контролю. І тут може допомогти тільки делікатність і розуміння, і, звичайно, ніякої категоричності й оцінок. Найважливішою умовою ефективної організації процесу навчання дорослих є створення сприятливої психологічної атмосфери навчання. Природно, це необхідна умова для організації будь-якого процесу навчання. Однак, при навчанні дорослих ця атмосфера відрізняється цілою низкою специфічних рис, обумовлених особливим статусом дорослих людей при навчанні.

Сприятлива психологічна атмосфера навчання дорослих людей характеризується, насамперед, взаємною повагою учасників процесу навчання, емпатичним, доброзичливим відношенням один до одного.

Змійов С.І., який тривалий час досліджує проблеми андрагогіки, визначив, що андрагогічні принципи навчання вимагають відмовитися від критики учасників процесу навчання; забезпечити умови для «волі думок»; відмовитися від мір покарання й осудження тих, що навчаються, за їхні невдачі; заохочувати до плюралізму життєвих позицій; виховувати емоційну стриманість та повагу до свого колеги.

Під час навчання дорослих всім учасникам процесу навчання, як самому що навчається, так і тому, що навчає, дуже важливо зрозуміти, що кожна доросла людина має право на власну думку і може вільно висловити її. І якою б вона не могла здатися невірною, смішною, навіть дурною, андрагог зобов'язаний дати можливість людині висловитися, захистити. Можна не погодитися з думкою чи аргументацією того, хто навчається. Але в цьому випадку можна тільки протиставити аргументацію своєї позиції, але ніяк не дискредитувати позицію іншого учасника процесу навчання, а тим більше його самого. Викладач ні в якій

мірі не має права карати чи засуджувати дорослих, що навчаються. Саме тому, що кожна доросла людина має право займати свою власну позицію і дотримувати її в процесі навчання. Така атмосфера сприяє виробленню в учасників процесу навчання імунітету від страху вільно висловлювати свою думку в будь-якій ситуації, у будь-якій аудиторії, допомагає їх самоствердженню, зміцнює їхню віру в свої сили, в реалізацію своїх можливостей.

Традиційно вважається, що спеціальна підготовка потрібна для тих, хто навчає учня. К.Д. Ушинський, наприклад, писав: «Чим менше вік учнів, над освітою яких працює вихователь, тим більше потрібно від нього педагогічних знань, і ця вимога не зростає, а зменшується в міру віку учня». У педагогіки дуже широкі основи і дуже вузька верхівка: дидактика первісного викладання може заповнити томи; дидактика читання лекцій може бути виражена двома словами: «Знай свій предмет і викладай його досить ясно» [14].

Водночас новітні дослідження про психологію дорослих у світі, особливості їхнього сприйняття, мотивації освітньої діяльності, ролі утворення в соціалізації дорослих на різних етапах їхньої життєдіяльності переконливо демонструють, що тільки знання предмету й уміння ясно його викладати явно недостатньо. Скоріше, мова повинна йти про уміння створити умови, що дозволяють дорослому успішно вчитися. Отже, проблема професійної майстерності андрагога не така проста і вимагає свого осмислення.

Визначення факту, що дорослі люди, особливо керівні кадри, як правило, не хочуть учитися, надає право для визначення проблем, що вимагають оперативного рішення. Причин для цього багато, але «одна з таких причин – побоювання, що з навчанням пов'язані певні компрометуючі обставини». Задача для організаторів додаткової освіти – побудувати навчальний процес таким чином, щоб люди мали можливість неперервного відстеження свого професійного зросту. При цьому найефективнішими засобами будуть інформаційні технології.

Нормативний зміст навчання в умовах усебічної інформатизації суспільства має забезпечувати певний рівень опанування дорослими учнями

сучасних комп'ютерно-інформаційних технологій (загального та професійно-орієнтованого спрямування) та відповідних засобів – апаратних, програмних, комунікаційних. Застосування ІКТ має спрямовуватися на якнайповніше забезпечення потреб навчально-виробничого процесу – навчально-пізнавальної діяльності слухачів та педагогічної діяльності викладача (на заняттях і під час підготовки до занять, у процесі власних науково-педагогічних досліджень та для забезпечення особистісного і фахового саморозвитку).

В даний час багато говориться про професійну компетентність педагога, що виражає єдність його теоретичної і практичної готовності до здійснення педагогічної діяльності і характеризує його професіоналізм.

Під андрагогічною компетентністю учасників додаткової освіти розуміють ті уміння, знання, навички, якості і ціннісні орієнтації, які необхідні для виконання соціальної андрагогічної ролі. Вимоги до андрагогічних складових організаторів освітнього процесу залежать від вибору освітньої системи. Наприклад, у корпоративній освітній системі – ця людина виконує функції передавача свого професійного досвіду, умінь і навичок. В умовах спеціалізованої системи – це керівник, організатор, консультант дослідницької й інноваційної діяльності дорослих, що навчаються.

С.Г. Вершловський вважає, що викладач, який володіє андрагогічною компетентністю – це організатор навчання дорослих, який вміє поєднувати у своїй професійній діяльності різні функції, він виділяє три «ролі», в рамках яких у сучасних умовах повинен уміти діяти організатор додаткової освіти:

1) ролі «лікаря», що припускає наявність достатньої психотерапевтичної підготовки для надання допомоги у відтворенні мотивації до освітньої діяльності і зниження рівня тривожності суб'єктів навчання;

2) ролі «експерта», що володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається;

3) ролі «консультанта», що припускає володіння методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, що випереджає навчання основам науково-дослідної роботи,

допомога у створенні проектів професійного й особистісного розвитку і т. д.).

За Ю. Калиновським, викладач-андрагог – це, насамперед, наставник, навіть якщо він за віком молодший за інших «слухачів». Але, на його думку, бути наставником може тільки той викладач, хто сам є особистістю і як професіонал, і як людина свого часу (громадянин, сім'янин), подвижник.

Професійна компетентність вимагає від працівників спеціальних якостей, що важливо розвинути в процесі андрагогічної підготовки. Створення моделі компетентності викладача-андрагога є одним з найважливіших вимог і головних завдань ефективної організації процесу навчання дорослих.

Викладач-андрагог повинен володіти низкою вмінь, таких як: виявлення освітніх потреб слухачів і цілей навчання конкретних слухачів; виявлення рівня підготовки слухачів; виявлення об'єму та характеру життєвого досвіду слухача та можливість його використання у процесі навчання; виявлення психофізіологічних особливостей слухачів; використання різних методик та засобів психолого-андрагогічної діагностики; проведення оперативної психолого-фізіологічної, когнітивної та функціональної діагностики слухачів; добір джерел, засобів, форм та методів навчання; створення комфортних фізичних та психологічних умов навчання; організація спільної діяльності всіх учасників процесу навчання, вибору правильної андрагогічної позиції; визначення та використання різних критеріїв, форм, методів, засобів оцінювання досягнень слухачів і всього процесу навчання; визначення змін особистісних якостей та мотиваційно-ціннісних установок слухачів; корекція процесу навчання, визначення масштабу суб'єкту навчання (індивідуальна форма чи групова).

Ці вміння базуються на системі певних знань: про теорію навчання дорослих; про вікові, особистісно психофізіологічні, соціальні, професійні особливості дорослих людей і дорослих учнів; знання психології, основ філософії та соціології навчання дорослих; знання технології навчання дорослих, сучасних технічних прийомів навчання, технології самостійного навчання; знаннях про організаційні основи освіти дорослих, що допоможе викладачу орієнтуватися на конкретні потреби дорослих з використанням своїх знань. Ці вміння та знання

викладача-андрагога повинні підкріплюватися також певними навичками, що сприяють його ефективній діяльності. До них треба віднести навички проведення психолого-андрагогічної діагностики та обробки її результатів, розробки учбово-методичних матеріалів, практичного здійснення викладання, роботи з науковою та учбово-методичною літературою, роботою з комп'ютером.

В останні десятиліття розробка та практичне використання нових методик і моделей навчання та педагогічних технологій в освіті дорослих характеризуються зростаючою швидкістю й інтенсивністю здійснення процесу навчання і здебільшого зумовлюють споріднені процеси в інших ланках неперервної освіти. Додаткова освіта, особливо професійна, виявляється ближчою до життя, більш гнучко й оперативніше реагує на потреби суспільства й запити окремої особистості та адекватно їх реалізує. Оскільки доросла людина ставиться до додаткової освіти прагматично – вона їй необхідна *“тут і зараз”*, то навчальний заклад повинен відповідати актуалізованій суспільній потребі, аби утриматися в жорстких умовах сучасного ринку.

В андрагогічній моделі навчання провідна роль в організації процесу навчання на всіх його етапах має належати самому учню. Дорослий учень – активний елемент, один з рівноправних суб'єктів процесу навчання. З позицій андрагогіки дорослі учні, відчуючи потребу до самостійності, до самоуправління (хоча в деяких випадках вони теж можуть бути тимчасово залежними від будь-кого), виконують провідну, визначальну роль у процесі свого навчання, головне – у визначенні параметрів цього процесу. Завдання викладача зазвичай зводиться до того, щоб постійно стимулювати і підтримувати розвиток дорослого учня від повної залежності до повного самоуправління, надавати допомогу у визначенні параметрів навчання та пошуку потрібної інформації. Основною характеристикою процесу такого навчання стає самостійне визначення учнем параметрів навчання, пошук необхідних йому знань, цілеспрямоване свідоме формування вмінь, навичок, фахових і загальнолюдських якостей.

У андрагогічній моделі навчання людина по мірі свого зростання та розвитку акумулює значний досвід, який може бути використаний як джерело

навчання як для самого учня, так і для інших людей. Функцією викладача стає вчасно надати учню потрібну допомогу у вчасній актуалізації його власного досвіду. Відповідно до сказаного викладачу потрібно застосовувати такі форми занять, які можуть повною мірою сповна використати досвід дорослого учня.

Аналіз існуючої системи професійної перепідготовки дорослого населення свідчить, що завдання підвищення якості підготовки фахівців і забезпечення на цій основі конкурентноздатності та мобільності робітників на ринку праці потребує удосконалення існуючої або впровадження інноваційної системи організації навчального процесу.

Якісні зміни у перепідготовці робітників зумовлюють необхідність інноваційного розвитку освітнього процесу, основними принципами якого є: принцип системності інноваційного розвитку, що передбачає цілісність, взаємозалежність, зв'язаність, ієрархічність, послідовність і сумірність усього комплексу змін освітнього процесу; принцип досягнутого результату, що відображає залежність наступних нововведень від рівня культурного засвоєння попередніх; принцип модульної побудови інноваційних структур освітнього процесу.

На нашу думку, для виконання цього завдання доцільно використати переваги модульної системи організації навчального процесу, спроможної забезпечити: інтенсифікацію та особистісну орієнтацію навчального процесу; підвищення мотивації учасників навчально-виховного процесу; гнучкість навчальних планів і програм; підвищення практичної спрямованості та логічної послідовності змісту навчання; стимулювання саморозвитку слухачів; чіткий поточний контроль засвоєння знань, вмінь та навичок; об'єктивність оцінювання знань.

Модульна система навчання виникла в результаті синтезу загальної теорії систем, яка займає проміжне місце між функцією узагальнення та вироблення принципів специфічного системного знання.

Під «модулем» розуміють формування самостійної запланованої одиниці навчальної діяльності, яка допомагає досягти чітко визначених цілей. За цим

визначенням самостійною вихідною частиною навчання вважається елемент (навчальна одиниця). Це можуть бути елементи семантичних знань: терміни, наукові поняття і категорії. Разом з тим як навчальні одиниці можна прийняти елементи операційних знань: методи наукового пізнання і дослідження. Отже, під «модулем» можна розуміти цілеспрямовано виділену в структурі знань абстрактну систему, яка складається в загальному випадку із взаємопов'язаних і умовно неподільних операційних знань. Іншими словами, модуль є оброблена в структурному відношенні інформація, яка є компактною, дослідною за своєю смисловою насиченістю і відповідає принципу системного квантування розумової діяльності людини.

Під час розробки модульного принципу навчання розглядається виробнича діяльність. На основі освітніх стандартів розробляються модульні одиниці навчальної дисципліни. Кількість їх на одну дисципліну може становити до кількох десятків, залежно від змісту тієї чи іншої професії. Варіація кількості модулів дає змогу складати навчальні програми з предмету для перепідготовки робітників різних профілів і рівнів кваліфікації. За допомогою модульного підходу можна скласти будь-яку програму як для групового, так і для індивідуального навчання. Для індивідуального навчання складається навчальна програма на основі тестування, результати якого визначають інтелектуальний розвиток і нахили дорослих учнів, наявність у них початкових знань та умінь, навчальних можливостей окремих учнів і цілих груп. Знання цих можливостей дозволяє дібрати оптимальні умови для просування кожного дорослого учня.

При визначенні навчальних можливостей дорослих учнів з метою створення зручної системи критеріїв для визначення їх типологічних груп слід враховувати два параметри – здатність до навчання і навчальну працездатність.

Складовими елементами здатності до навчання є:

- сума наявних знань, умінь і навичок, на які спирається дорослий учень в ході аналізу нового матеріалу;
- механізм розумової діяльності, який включає операції порівняння, аналізу, синтезу, виділення головного, узагальнення і конкретизації;

- ступінь самостійності у розв'язуванні проблем на основі практичності і гнучкості мислення;
- уміння і навички пізнавальної діяльності: планування своєї роботи, самоконтроль тощо.

Вивчаючи дорослих учнів за допомогою виділення критеріїв, викладач-андрагог визначає їхні навчальні можливості з певного предмету, шляхи подолання відставання в навчанні окремих дорослих учнів.

При вивченні навчальних можливостей учня варто пам'ятати, що краще завищити оцінку його можливостей, розраховуючи на їх ріст, ніж занижити і припинити його розвиток. Треба також мати на увазі, що навчальні можливості учнів змінюються в ході навчальної діяльності. Насамперед вони підвищуються за рахунок позитивної зміни рівня навчальної працездатності, а також збільшення фонду дійових знань, оволодіння інтелектуальними уміннями.

Із етичних міркувань викладачу-андрагогу не варто повідомляти учням про розподіл їх на групи, хоча роботу з ними необхідно будувати відповідно до їхніх навчальних можливостей.

Модульне навчання базується на технологічному підході. Суть модульного навчання полягає у послідовному засвоєнні учнями модульних елементів і модульних одиниць. Гнучкість і варіативність модульної системи навчання особливо актуальні в умовах ринкової економіки при кількісній і якісній зміні робочих місць, перерозподілі робочої сили, необхідності масової перекваліфікації робітників. Крім того, модульне навчання незамінне у підготовці робітників для роботи за зарубіжною технологією і на зарубіжному обладнанні. Не можна не враховувати також чинник короткотерміновості навчання в умовах прискорювальних темпів науково-технічного прогресу. Особливості модульного навчання полягають у тому, що той, хто навчається, може частково або повністю самостійно працювати над запропонованою йому індивідуальною програмою, яка складається з цільової програми дій, банку інформації і методичного керівництва досягненням поставлених дидактичних цілей. При цьому функції викладача-андрагога можуть варіювати від

інформаційно-контрольованої до консультативно-координуючої.

Технологія модульного навчання ґрунтується на єдності принципів системного квантування і модульності. При модульному навчанні не дотримуються суворо встановлених термінів навчання. Тривалість навчання залежить від підготовки того, хто навчається, і рівня кваліфікації, якої він хоче набути. Навчання може закінчуватися після будь-якого модуля навчання. Для виконання робіт на конкретному підприємстві (на конкретному робочому місці) усі модульні елементи і модульні одиниці можуть і не використовуватися. Вивчати слід тільки ті, що необхідні для виконання робіт на одному робочому місці. Під вхідним дидактичним модулем розуміють сукупність початкових знань і вмінь дорослого учня, потрібних для оволодіння навчальною інформацією, закладеною в даний дидактичний модуль. Вихід – це сформована наперед мета навчання. Процес навчання переводить вхід на вихід, тобто переводить того, хто навчається, з існуючого у бажаний стан. Механізм переведення забезпечує методи навчання, які застосовуються. Зв'язки з модулями визначають складові процесу навчання.

Залежно від того, який рівень професійної підготовки вимагається, вибирають відповідні модулі. За бажанням замовника робітничих кадрів частина модулів або модульних одиниць може бути вилучена з навчання, якщо за родом діяльності робітнику не доведеться використовувати під час виконання робіт.

Під час розробки дидактичного модулю слід враховувати, що в процесі перепідготовки враховується виробнича діяльність майбутнього робітника, на основі якої розробляються модульні одиниці. Таких одиниць може бути різна кількість, залежно від змісту праці за тією чи іншою професією і складаються вони з модульних елементів. Модульні елементи розробляють у формі коротких текстів, схем, графіків, креслень, які містять відомості з теорії і практики виготовлення технічних деталей машин та агрегатів. Будь-який модуль містить певну частину навчального матеріалу, закінченого в інформаційному розумінні.

Викладені принципи модульної системи навчання дають змогу виділити її основні позитивні якості:

I. Управління у навчанні дорослого учня зводиться до мінімуму (максимальна індивідуалізація навчання). Це дає змогу вирішувати проблеми у передбачуваному перенавчанні та підвищенні кваліфікації робітничих кадрів.

II. Забезпечується мобільність знань у структурі професійної компетентності робітника шляхом заміни застарілих модульних одиниць або модулів на модульні одиниці, які містять нову перспективну інформацію.

III. Зменшується час на засвоєння суті запису в дидактичному модулі порівняно з традиційною формою запису у десятки разів.

IV. Завдяки «згортанню» інформації використання модульної системи навчання дає змогу скоротити навчальний курс на 30% за рахунок навчального матеріалу, який є зайвим для конкретного виду робіт або певної діяльності.

V. Забезпечується самонавчання з регулюванням не тільки темпу виконання навчальних завдань, а і змісту навчального матеріалу.

VI. Може широко використовуватись комп'ютерна технологія в навчанні.

Розробка навчальних планів якісної перепідготовки робітників, визначення необхідного кола навчальних предметів і конструювання їх змісту мають виходити з вимог конкретної спеціальності та виробничого циклу.

Завдання підвищення якості перепідготовки фахівців з числа дорослого населення і забезпечення на цій основі конкурентноздатності та мобільності робітників на ринку праці потребує удосконалення існуючої або впровадження інноваційної системи організації навчального процесу. На нашу думку для виконання цього завдання доцільно використати переваги модульної системи організації навчального процесу, спроможної забезпечити: інтенсифікацію та особистісну орієнтацію навчального процесу; підвищення мотивації учасників навчального процесу; гнучкість навчальних планів та програм; підвищення практичної спрямованості та логічної послідовності змісту навчання; стимулювання саморозвитку дорослих учнів; чіткий поточний контроль засвоєння знань, вмінь та навичок; об'єктивність оцінювання знань.

Центри зайнятості мають переглянути програми перепідготовки робітників з огляду на потреби роботодавців і ринку праці. Навчальні плани повинні

розроблятися за модульним принципом. Поки що курси перепідготовки переважно надають максимальний набір теоретичних знань і мінімальний комплект практичних умінь, які не дозволяють робітнику одразу приступити до роботи. Необхідно поглиблювати інтеграцію з виробництвом, поєднуючи навчальну діяльність з практикою, підготувати робітника до практичної роботи після закінчення курсів перепідготовки, сформувавши обов'язкові для сучасного виробництва вміння. Компетентнісний підхід висуває на перше місце не лише інформованість робітника, а здатність виконувати конкретний вид професійної діяльності.

Якість перепідготовки робітників (як інтегральний критерій і показник суспільної затребуваності відповідного навчально-виробничого процесу та його результату) має проявитися у забезпеченні робітників не тільки професійними знаннями, вміннями та навичками, але й соціальним та виробничим досвідом, професійною мобільністю, життєвим світоглядом. Тобто, робітник повинен бути готовим оперативно реагувати на постійні зміни, які виникають на виробництві чи у сфері послуг, у виробничих технологіях чи в суспільній практиці в цілому та безстресово адаптуватися до нових умов життєдіяльності.

Сьогодні, в умовах «протверезіння» суспільства щодо повального здобуття вищої освіти та усвідомлення того, що вища освіта не є обов'язковою, нашим завданням є охоплення людей професійною освітою (яка не зупиняє їх на шляху подальшої освіти). Таким чином одночасно вирішується і соціальна задача зайнятості молоді і дорослого незайнятого населення.

Ринок праці, що інтенсивно формується, висуває нові вимоги до змісту і процесу підготовки робітників. Сьогодні потрібен робітник «нового типу – професійно і соціально мобільний, такий, що має глибокі професійні знання з інтегрованих професій, володіє економічними і правовими знаннями, основами наукової організації праці і культури виробництва; здатний до технічної та соціальної творчості, самовдосконалення, готовий до роботи при різних формах організації праці і виробництва в умовах конкуренції. Цю задачу повинні виконати,

в першу чергу, колективи навчальних закладів і курсів перепідготовки робітників при Центрах зайнятості.

Характеризуючи сучасний освітній процес, слід підкреслити, що кризові явища, які найбільш яскраво проявляються в останнє десятиліття, є наслідком його відставання від сучасного рівня розвитку науки, виробництва та суспільства. Освіта опинилася у суперечливому двозначному становищі: з одного боку, вона зумовлює науково-технічний прогрес, а з другого – в надрах самого освітнього процесу чітко виявляється тенденція до внутрішнього опору інноваційним явищам у власній галузі [10].

Орієнтація курсів перепідготовки на ринок праці вимагає постійного, безперервного, систематичного і цілеспрямованого розкриття й наповнення необхідним змістом складових їх взаємин, а також розробки, описання і впровадження механізмів їх використання для адаптації конкретної професійної освіти до вимог і потреб сучасного ринку праці.

Перелік професій для перепідготовки робітничих кадрів тривалий час залишається незмінним. Зміст професійної освіти нормативно визначається в навчальних планах і програмах, розроблених централізовано у Центрах зайнятості. Їх зміни відбуваються рідко і зазвичай несуттєві, носять косметичний характер, оскільки економічний уклад єдиний.

На ринку праці безпосередньо проявляються попит та пропозиція на працівників з певними якісними показниками. Результат перепідготовки: успішне працевлаштування кваліфікованого робітника певного профілю за здобутою кваліфікацією і професією. Тільки в такий спосіб усі – робітник, економіка (підприємства і організації) та суспільство в цілому – можуть одержати очікувану користь від вкладених ресурсів. Це означає, що курси перепідготовки робітників при Центрах зайнятості повинні готувати робітничі кадри не для знеособленого запланованого розподілу, а для продажу робочого з певної професії на ринку праці в умовах конкурентного середовища, причому – належної якості, досить конкурентноздатного, здатного до довгострокового продажу своєї робочої сили. За таких умов робітник повинен мати відповідний рівень конкурентноздатності

впродовж певного періоду часу. Тобто, мати певну якість (як товару) і здатність довгостроково продавати свою робочу силу, що передбачає певний запас міцності, аби відповідати всезростаючим вимогам ринку праці та бути здатним до постійного навчання і саморозвитку. Очевидно, що при такому підході успішність функціонування курсів перепідготовки незайнятого населення при Центрах зайнятості має визначатися відповідно до частки працевлаштованих робітників згідно із здобутою професією [2, с. 36].

Для сучасних ринкових відносин найбільш важливим товаром і продуктом стає інформація, а однією з найвагоміших цінностей людини (як працівника) – її професійні знання, кваліфікація, досвід продуктивної діяльності.

Тому виникає потреба в адаптації діяльності курсів перепідготовки, здійснюваного навчально-виховного процесу до нових суспільно-економічних вимог шляхом постановки нової мети, модернізації змісту освіти, форм, методів, засобів і технологій навчання. Прискорена реалізація педагогічних інновацій в системі професійної перепідготовки робітничих кадрів зумовлюється прискореним темпом розвитку виробництва, усебічною інформатизацією суспільства, тенденцією інтеграції науки, техніки, технології і виробництва, зростанням ролі особистості як суб'єктивного фактора в навчанні, перенавчанні та в практичній діяльності.

Визначення пріоритетності освіти та врахування сучасних тенденцій щодо випереджального характеру її розвитку в економічних, політичних і соціальних сферах нашого суспільства вимагають розробки і реалізації новітніх підходів до розбудови системи професійної підготовки робітничих кадрів [4, с. 4]. На нашу думку це також повинно стосуватися і курсів перепідготовки робітників при Центрах зайнятості. «Нині необхідний комплексний підхід до інноваційної освітньої стратегії, що відображає головну спрямованість, – якість оновлення всієї системи професійної підготовки та перепідготовки кадрів» [13, с. 11].

Пріоритетними завданнями діяльності будь-якого навчального закладу є підготовка кваліфікованих робітників, їх перепідготовка та підвищення кваліфікації, формування у них наукового світогляду, творчого мислення, високих моральних якостей та національної свідомості. У Державній Національній стратегії розвитку

освіти в Україні на 2012-2021 роки визначено основні напрями, пріоритети, завдання і механізми реалізації державної політики в галузі освіти, кадрову і соціальну політику, що складає основу для внесення змін і доповнень до чинного законодавства України, управління і фінансування, структури і змісту системи освіти.

Як відомо, освіта є пріоритетним напрямом державної політики України. Держава виходить з того, що освіта – це стратегічний ресурс соціально-економічного, культурного і духовного розвитку суспільства, поліпшення добробуту людей, забезпечення національних інтересів, зміцнення міжнародного авторитету й іміджу нашої держави, створення умов для самореалізації кожної особистості. Національна стратегія визначає основні напрями і шляхи реалізації ідей і положень Національної доктрини розвитку освіти, здійснення реформування освіти упродовж найближчих 10 років у нових соціально-економічних умовах. Окреслено основні шляхи реалізації стратегічних напрямів розвитку професійної освіти в Україні. До них насамперед віднесено:

- визначення регіональних і загальнодержавних потреб у професійно-технічних навчальних закладах відповідно до учнівських контингентів і професійної структури робітників високої кваліфікації на основі наукових досягнень, аналізу світового досвіду, номенклатури реально необхідних робочих професій та спеціальностей згідно із розвитком передових технологій виробництва;
- розроблення науково обґрунтованих організаційно-педагогічних умов діяльності нових типів професійних навчально-виховних закладів – професійно-технічних ліцеїв, вищих професійних училищ, навчально-виробничих центрів тощо;
- створення моделі підготовки кваліфікованих робітників для різних груп професій, розроблення відповідних стандартів з урахуванням відповідного досвіду провідних країн світу;
- удосконалення навчально-виховного процесу в навчальних закладах на основі оновлення змісту освіти, впровадження нових педагогічних технологій,

посилення органічної єдності теоретичного навчання з виробничою працею учнів у реальних умовах виробництва.

Необхідність розробки й впровадження у практику нових вимог до професійної підготовки робітників зумовлені змінами, що вже відбулися, у змісті та характері їхньої праці. Зокрема, це зростання інтелектуалізації праці, удосконалення трудових і професійних функцій, посилення інтеграції робітничих професій.

Сучасний ринок праці вимагає формування загальнопрофесійних і соціально значущих рис і якостей особистості робітника. Серед загальнопрофесійних рис перш за все слід вказати такі: науковий світогляд, уміння використовувати професійні знання на практиці, здатність ставити й розв'язувати професійно значущі завдання, доцільність і гнучкість використання способів практичної та методів теоретичної діяльності, проблемність, практичність і критичність технічного мислення, готовність перманентно підвищувати свою кваліфікацію, професійна мобільність.

Аналіз стану сучасної системи перепідготовки робітничих кадрів Центрами зайнятості та професійними навчальними закладами свідчить про необхідність пошуку нових підходів до здійснення такої перепідготовки, а також про необхідність активізації пошуку відповідних шляхів розвитку навчальних закладів у всьому їх розмаїтті.

Мета Національної стратегії розвитку освіти на наступне десятиріччя – підвищення рівня і доступності якісної освіти для громадян України відповідно до вимог інноваційного розвитку економіки, сучасних потреб суспільства і кожного громадянина; забезпечення гармонійного розвитку людини як найвищої цінності суспільства. Водночас стратегічними напрямками розвитку освіти є:

- оновлення законодавчо-нормативної бази системи освіти;
- оптимізація структури системи освіти, модернізація змісту освіти на засадах компетентнісного підходу, переорієнтації на цілі сталого розвитку;
- забезпечення умов для збереження здоров'я дітей і молоді;
- підвищення якості освіти на інноваційній основі;
- створення системи національного виховання, розвитку та соціалізації дітей і молоді;

- забезпечення доступності та безперервності освіти;
- інформатизація освіти;
- розвиток наукової та інноваційної діяльності в освіті;
- удосконалення бібліотечно-інформаційного забезпечення педагогічної науки, освіти і практики України;
- створення національної системи моніторингу якості освіти;
- підвищення соціального статусу педагогів;
- створення сучасної матеріально-технічної бази системи освіти;
- інтегрування національної системи освіти у європейський і світовий освітній простір.

Згідно із Національною стратегією розвитку освіти до першочергових задач у загальному стратегічному завданні модернізації системи професійної освіти, підвищення якості кваліфікованої робітничої сили України віднесено:

- створення і впровадження методик системного вивчення тенденцій змін на ринку праці з визначенням перспективних робітничих професій, створення переліку інтегрованих професій та розробка механізмів їх впровадження;
- розробка кваліфікаційних характеристик нового покоління, стандартів компетентності і на їх основі – стандартів професійно-технічної освіти;
- здійснення комплексної структурно-змістової перебудови професійної освіти, демократизація і децентралізація управління професійно-технічною освітою; розвиток регіонального співробітництва;
- розвиток стратегії неперервності професійно-технічної освіти і навчання протягом всього життя;
- впровадження підприємницького підходу в професійне навчання; формування в молоді знань і навичок поведінки в новому економічному середовищі;
- широке впровадження в навчальний процес нових прогресивних методів навчання і нових технологій підготовки кваліфікованих робітників; створення нового покоління підручників, навчальних посібників, методичних матеріалів,

інших ефективних засобів навчання;

- навчання і підвищення кваліфікації педагогічних працівників і адміністраторів професійно-технічної освіти відповідно до нових умов;
- розробка і впровадження нової моделі ресурсного забезпечення професійної освіти.

Окремо ставиться наголос на тому, що виконання окреслених вимог значною мірою визначається рівнем кваліфікації викладацьких кадрів, які здійснюють підготовку робітників і забезпечують адекватний цим вимогам рівень організації навчального процесу. Адже діяльність педагога професійної школи пов'язана з проектуванням і реалізацією педагогічних технологій. Вона буде ефективною за умови наявності у нього системи прогностичних, проектувальних, конструктивних, організаційних, комунікативних, рефлексивних, аналітичних та інших умінь.

Інтеграція України у світовий освітній простір вимагає постійного вдосконалення національної системи освіти, пошуку ефективних шляхів підвищення якості освітніх послуг, апробації та впровадження інноваційних педагогічних систем, реального забезпечення рівного доступу всіх її громадян до якісної освіти, модернізації змісту освіти і організації її адекватно світовим тенденціям і вимогам ринку праці, забезпечення безперервності освіти та навчання протягом усього життя, розвиток державно-громадської моделі управління.

З огляду на визначені пріоритети найважливішим для держави є виховання людини інноваційного типу мислення та культури, проектування акмеологічного освітнього простору з урахуванням інноваційного розвитку освіти, запитів особистості, потреб суспільства і держави. Якісна освіта є необхідною умовою забезпечення сталого розвитку суспільства, консолідації усіх його інституцій, гуманізації суспільно-економічних відносин, формування нових життєвих орієнтирів особистості.

Не втрачає актуальності проблема розробки нових кваліфікаційних стандартів на основі компетентнісного підходу та на їх основі – стандартів професійно-технічної освіти.

Розробка державних стандартів професійно-технічної освіти, як зазначає академік Н.Г. Ничкало, зумовлена сукупністю взаємопов'язаних чинників, зокрема динамічними змінами вимог до якості професійної підготовки фахівців, змісту та організаційно-педагогічних форм навчання, впровадження інноваційних підходів у навчально-виробничій діяльності. Прийняття науково обґрунтованих стандартів з урахуванням сучасних і перспективних потреб суспільства, досягнень інноваційно-технологічної революції сприятиме забезпеченню державного впливу на рівень професійної кваліфікації фахівців у різних галузях промисловості, сільського господарства та сфери обслуговування, а також державного контролю за додержанням необхідного змісту та якості професійного навчання у закладах профтехосвіти різних профілів та форм власності [11]. Загалом, «проблема професійного навчання в нашій державі має розглядатися з позиції розвитку якості робочої сили як ключової умови розвитку людських ресурсів» [9, с. 9].

Стандарт професійно-технічної освіти має візуалізувати системну інтеграцію *сфери праці, професійної освіти та оцінки якості освіти*. Зв'язок сфери праці й сфери професійної освіти може відбутися тільки в результаті взаємного узгодження вимог однієї сфери з вимогами другої сфери. А ключовим положенням цього є визначення й забезпечення певних кінцевих результатів навчання, за якими формується мета професійної освіти з визначенням відповідних критеріїв, показників і вимірників (індикаторів) навченості (готовності) кваліфікованого робітника до професійної діяльності. Зазначене вимагає дослідження змісту виробничої діяльності (праці) певного фахівця з метою проектування й організації відповідного освітнього процесу та системи оцінювання якості й ефективності такого процесу.

Тому одним з основних напрямів реалізації програмних завдань є оновлення змісту професійної освіти, визначення державних вимог щодо його якості й обсягу, комплексного вдосконалення навчально-виховного процесу на основі впровадження нових педагогічних технологій, посилення органічної єдності теоретичного навчання з продуктивною працею учнів на виробництві, формування у них здатності до інноваційної діяльності в мінливих соціально-економічних

умовах та за значної інтенсифікації виробництва, спроможності швидко опановувати новітні технології.

Як відомо, зміст освіти – це науково обґрунтована система дидактично та методично оформленого навчального матеріалу для здійснення певного навчального процесу, зокрема, з певного навчального предмету. Зміст професійної освіти певного фахівця визначається освітньо-професійною програмою підготовки, структурно-логічною схемою підготовки, навчальними програмами предметів (дисциплін), іншими нормативними актами органів державного управління освітою та закладу освіти і відображається у відповідних підручниках, навчальних посібниках, методичних матеріалах, дидактичних засобах. Стандарт певної професії – це основні вимоги до професійних якостей, знань і умінь фахівця, які необхідні для успішного виконання його професійних функцій.

Усе зазначене зумовлює необхідність модернізації наявної системи перепідготовки робітників з числа незайнятого населення відповідно до сучасних вимог практики, що вимагає внесення відповідних змін до навчально-виховного процесу, зокрема, оновлення і вдосконалення методичних систем усіх без винятку навчальних предметів. Тобто, актуалізується уточнення мети, цілей і завдань навчання, оновлення змісту освіти, створення і впровадження сучасних форм і методів навчання, інноваційних педагогічних технологій, спрямованих на особистісний розвиток, на інтенсифікацію, активізацію, індивідуалізацію, диференціацію, інформатизацію навчального процесу, розробку і виготовлення нових дидактичних засобів, зокрема й на електронних носіях.

Модернізація усієї системи перепідготовки робітників відбувається на рівні професій, а в межах кожної професії – на рівні навчальних предметів. Тому успішність загальної модернізації напряму перепідготовки залежить від результатів модернізації кожного окремо взятого навчального предмета. Ефективність предметного навчання напряму залежить від якості попереднього дидактичного конструювання навчального предмета.

Під дидактичним конструюванням навчального предмета розумітимемо реалізацію цілісного комплексу дидактичних заходів щодо усебічного забезпечення

(формулювання мети; змістове наповнення; розробка нормативного, навчально-методичного та контрольного-діагностичного забезпечення відповідно до визначених форм і методів навчання) і здійснення (організація навчального процесу та визначення ефективних форм і методів навчання) науково обгрунтованого і практично спрямованого навчального процесу з виділеного навчального предмету.

Розробка навчально-методичного забезпечення предметного навчального процесу передбачає перш за все відбір і структурування змісту навчання на рівні навчального предмета. Зміст навчання визначатимемо як багатокomпонентну цілісну структуру, що складається з певним чином організованого навчального матеріалу, який заздалегідь формується і реалізується у процесі навчання з урахуванням цілей та завдань предметного навчання на певному етапі розвитку суспільства, науки і виробництва.

Зміст предметного навчання, як цілісного системного утворення, вимагає визначення його складу (наповнення) і структури, тобто, оптимального добору основних компонентів, виявлення їх властивостей та зв'язків – внутріпредметних і міжпредметних. У змісті перепідготовки робітників виділятимемо три узагальнених компонентів: ціннісно-мотиваційну, інформаційно-когнітивну (знаннєву), процесуальну (діяльнісну). Системотвірну роль у змісті навчального предмета виконує його мета – як передбачуваний досяжний результат навчання, який зв'язує в одне ціле усі складові навчального предмету як своєрідної педагогічної системи. Взаємопов'язаним з метою є його функція – як роль, призначення, спосіб виявлення активності, дієвості системи та її компонентів. Основною функцією навчального предмету та його змісту є забезпечення суспільнокорисної соціалізації робітника, успішної його життєдіяльності в усіх її проявах.

Сучасна дидактика трактує навчально-пізнавальний процес як органічне поєднання трьох категорійно значущих педагогічних явищ: педагогічної діяльності викладача як системи педагогічних дій щодо передачі учням певного обсягу спеціально відібраних і належним чином підготовлених наукових знань, створення необхідних умов для здійснення навчально-пізнавальної діяльності учнів та педагогічне керівництво такою діяльністю, виховання учнів та їхній усебічний

особистісний розвиток – *викладання* (уособлена діяльність педагога щодо передавання учням змісту освіти); *навчання* як системи узгодженої взаємодії викладача та учня щодо засвоєння останніми змісту освіти; *учіння* – самостійна навчально-пізнавальна діяльність (сприймання, розуміння, засвоєння, застосування) учня щодо оволодіння певним змістом освіти, що характеризується цілеспрямованістю, мотивованістю, саморегуляцією, свідомістю, рефлексивністю. Інколи до зазначеної тріади додають ще четвертий компонент – *саморозвиток* учасників навчально-пізнавального процесу, який розглядається як активна, послідовна, прогресивна й незворотня зміна психологічного статусу особистості на основі її внутрішньої усвідомленої потреби у самовдосконаленні.

Загалом, викладання, навчання, учіння й саморозвиток знаходяться у певних взаємовідносинах і взаємозв'язку, утворюють деяку системну єдність. Нерідко у педагогічній літературі відмічають, що зазначені дидактичні категорії утворюють скелетну структуру власне педагогічного процесу, діалектично й причинно-наслідково залежать одна від одної перш за все у зв'язку з наявністю між ними певних суперечностей, що стають рушійною силою, своєрідним двигуном усього навчально-пізнавального процесу.

Основою реалізації будь-якого навчально-пізнавального процесу є певна методика навчання. Сутнісне розуміння поняття "методика" відповідно до тематичної спрямованості цього дослідження розкриємо, розглянувши три варіанти вживання цього поняття: власне методика, методика навчального предмета та методика формування знань (як методика навчання чогось).

У загальноприйнятому розумінні методика (від грец. *methodike* – сукупність методів) – це фіксована сукупність методів і прийомів, своєрідна система правил, спеціально вивчених і апробованих для цілеспрямованого виконання певної роботи чи здійснення визначеного процесу. Це конкретизація метода, доведення його до інструкції, алгоритма, чіткого опису способу існування. Окрім того, методика – це конкретне втілення певного методу – вироблений спосіб організації взаємодії суб'єкта і об'єкта дослідження на основі конкретного матеріалу (даних) і процедури. Також методика – це наука про методи навчання. Під методикою в

освіті розуміють опис конкретних прийомів, способів, технік педагогічної діяльності в окремих освітніх процесах.

Методика навчального предмета – це часткова дидактика, теорія навчання певного навчального предмета; розглядає різні форми взаємодії викладання й учіння в оволодінні змістом конкретного предмета. Завдання методики навчання предмета полягає в тому, щоб: 1) на підставі вивчення предмета розкрити закономірні зв'язки між явищами; 2) на підставі виявлених закономірностей встановлювати нормативні вимоги до навчальної діяльності педагога (викладання) і пізнавальної діяльності учня (учіння). До змісту методики як окремої дидактики входять: 1) встановлення пізнавального і виховного значення конкретного навчального предмета і його місця в системі освіти; 2) визначення завдань навчання предмета і його змісту; 3) розробка методів, методичних засобів і організаційних форм, що відповідають завданням і змістові навчання. Найбільше значення для побудови методики навчання як науки має її зв'язок з дидактикою і тією наукою, основи якої становлять зміст предмета навчання [12, с. 183]. Методика навчання певного предмета включає в себе: цілі навчання (освітні, розвивальні, виховні, практичні), принципи навчання, зміст навчання, загальні методи навчання, часткові (специфічні) методи навчання.

Методика навчання будь-якого навчального предмета утворюється внаслідок системного поєднання п'яти складових: *мети, змісту, форм, методів і засобів* навчання. Сказане дозволяє констатувати, що методика навчання з позицій системного підходу утворює певну систему. Це дозволяє зробити висновок про те, що поняття «методика навчання» і «методична система навчання» є тотожними поняттями.

Останнім часом до головних ідей реалізації методики навчання належить ідея створення навчального інформаційного середовища. У зв'язку з цим впровадження будь-якого навчально-пізнавального процесу на основі певної методики вимагає наявності відповідного середовища (як реалізатора). Тому одним із перспективних напрямків розгортання науково-педагогічних досліджень щодо проектування, забезпечення і здійснення навчально-пізнавального процесу, є створення й застосування *інформаційних освітніх середовищ*. Це зумовлено тим, що основою

будь-якої освітньої системи, будь-якого навчально-пізнавального процесу є якісне і ефективне інформаційне освітнє середовище.

Правильне розуміння сутності, значення й змістового наповнення поняття «інформаційне навчальне середовище» є можливим лише із залученням дидактичних уявлень про навчальний процес, де головними елементами навчання виступають діяльність педагога, навчально-пізнавальна діяльність учня і зміст освіти – те, без чого немає й бути не може власне навчання. Інформаційне навчальне середовище має створювати необхідні педагогічні умови, забезпечувати здійснення й вдосконалення певної методики навчання.

Категорія «середовище» не має чіткого й однозначного тлумачення та зазвичай розуміється як сукупність природних, суспільно-соціальних, штучних факторів (чинників), які певний проміжок часу впливають на життєдіяльність (у тому числі й навчальну) людини. Середовище життєдіяльності людини зазвичай визначають не просто як її оточення, а як оточення, яке вона сприймає, на яке вона реагує, з яким вступає у контакт, взаємодіє. За Дж. Гібсоном, визначення категорії «середовище» ґрунтується на поняттях «умови», «вплив», «можливість». У зарубіжній дидактиці прийнято поняття «середовище – орієнтоване навчання» – навчання за допомогою особливого «навчаючого середовища» як сукупності системних формуючих впливів предметного, соціального та інформаційного середовищ.

За академіком С.У. Гончаренком [3], під *інформаційно-навчальним середовищем* розуміють сукупність умов, які сприяють виникненню й розвитку процесів інформаційно-навчальної взаємодії між учнями, викладачем і засобами нових інформаційних технологій, а також формуванню пізнавальної активності учня за умови наповнення компонентів середовища (різні види навчального, демонстраційного обладнання, програмні засоби й системи, навчально-наочні посібники тощо) предметним змістом певного навчального курсу.

Навчальне середовище являє собою сукупність факторів, які забезпечують діяльність педагога для передачі змісту освіти учням і навчально-пізнавальну діяльність учнів для привласнення суспільних знань. Реалізація у межах

навчального середовища інформаційної, технологічної і діяльнісної компонент навчально-виховного процесу є необхідною умовою існування навчального середовища, а наявність суб'єкту навчання та організація циркуляції певного обсягу навчальної інформації – достатньою умовою існування такого середовища.

Суб'єкт навчання є об'єктом цілеспрямованого педагогічного впливу і кінцевим продуктом функціонування навчального середовища. Реалізація навчально-виховного процесу відбувається із застосуванням значної кількості різноманітних матеріальних об'єктів та носіїв навчальної (дидактичної, методичної, організаційної) інформації і забезпечується різними педагогічними засобами, методиками й технологіями. Зазначене прийнято відносити до інформаційної частини навчального середовища.

Навчальне середовище – це штучно побудована система, структура і складові якої сприяють досягненню цілей навчально-виховного процесу. До навчального середовища входять такі складові: *цільова* (мета навчання і її підцілі); *змістово-інформаційна* (наукова, методична, організаційна); *виховна*; *технологічна* (педагогічні технології та організація взаємодії складників педагогічної системи); *засоби навчання*; *навчальні приміщення*. Методично правильним видається сутнісно-змістове розуміння навчального середовища як психолого-педагогічної системи умов, впливу і можливостей формування та розвитку особистості, які містяться в суспільно-соціальному оточенні.

Інформаційне середовище, або скорочена його форма – *інфосфера*, – це сукупність усіх потоків інформації, які спрямовані й у центрі яких неперервно перебуває людина, результат перетину і взаємодії цих потоків. Це неперервний багатоманітний процес обміну інформацією між людьми. Розуміння природи інформаційного середовища вимагає у першу чергу вивчення, дослідження того, як знання перетворюються в інформацію, і навпаки, як інформація перетворюється у нові знання. Нині має місце суспільна потреба у трансформації навчального середовища в інформаційне навчальне середовище, що зумовлює логічний перехід (як розвиток) на якісно новий рівень інформаційного забезпечення учасників навчально-виховного процесу. А навчальне середовище,

інформаційне середовище, методична система навчання і учасники навчально-виховного процесу є важливими складовими педагогічних систем як базових функціональних підсистем будь-якої системи освіти. Інформаційне навчальне середовище є складною динамічною структурою, на функціонування і розвиток якої впливають зовнішні і внутрішні фактори (чинники, умови). Таке середовище надає унікальні можливості набуванням для одержання знань – як під керівництвом педагога, так і самостійно.

Педагогічна наука, спираючись на психологічні дослідження процесу мислення та пам'яті, розглядає методи і методичні прийоми навчання як педагогічну діяльність, спрямовану на ефективну організацію навчально-пізнавальної роботи учнів. При цьому процес засвоєння учнями знань трактується як діяльність мислення, пов'язана з задоволенням пізнавальних потреб учнів. Успіх педагогічного процесу багато в чому визначається тим, наскільки тісно пов'язані між собою мета, зміст, методи навчання і методичні прийоми. Методи і методичні прийоми навчання підбираються відповідно до змісту навчального матеріалу і мають забезпечити високу якість знань.

Науковцями визначено зв'язок методів з дидактичними цілями, результативність застосування методів навчання в засвоєнні учнями знань, умінь і навичок. Це впливає з традиційного розуміння навчання як двостороннього процесу, спільної діяльності викладача та діяльності учнів, викладання та учіння. Поділ методів навчання на методи викладання та учіння доцільний, оскільки процес учіння – це цілісний, самостійний процес, який тісно пов'язаний з викладанням і є важливою складовою усього процесу навчання.

Внутрішній взаємозв'язок методів викладання і методів учіння зумовлений характером пізнавальної діяльності учнів, що залежить, у свою чергу, від конкретних цілей навчання, можливостей змісту навчального матеріалу, індивідуальних особливостей учнів. Вказівки на необхідність урахування останнього ми знаходимо також і в зарубіжних авторів [15–17]. Вибір конкретних методів навчання залежить і від пам'яті, і від сприйняття, і від мислення учнів.

Слід підкреслити важливість планування результатів свідомо організованої діяльності у процесі навчання. Педагогічний досвід і результати наукових досліджень педагогів і психологів переконують: досягненню вказаної мети навчання найбільше сприяє організація проблемного навчання (порівняно з пояснювально-ілюстративним типом навчального процесу).

Система методів проблемно-розвивального навчання, побудована на основі принципів цілепокладання та проблемності, найбільш повно відображає характер взаємопов'язаних дій того, хто навчає, і того, хто навчається, спрямованих на оволодіння системою знань, умінь і навичок.

Доцільність застосування проблемного підходу під час навчання багато в чому залежить від змісту конкретної теми. Кожна навчальна тема представляє логічно завершене коло фактів, відомостей, понять, які повинні бути опрацьовані та продумані викладачем під час підготовки до уроку. Створення проблемних ситуацій повинно відігравати допоміжну роль і становити, як правило, тільки частину уроку. Проблемно-розвивальне навчання допомагає учням не тільки успішно оволодіти навчальним матеріалом на належному рівні, але й сприяє вихованню в них інтересу до вибраної професії, активізує їх пізнавально-навчальну діяльність.

З поняттям «метод» тісно пов'язане поняття «методичний прийом». Їх не можна ототожнювати і змішувати, оскільки це різні складові педагогічного процесу. Методичний прийом або прийом навчання – це структурна частина методу або окремі його дії, які застосовуються в тому або іншому методі навчання. Прийом не дає кінцевого дидактичного результату, має не самостійне, а допоміжне значення [1]. У своїх дослідженнях М.І. Махмутов підкреслює: «методичним прийомом слід вважати зумовлену застосованим методом конкретну дію або ж сукупності дій викладача та учня, які характеризуються цілеспрямованістю і завершеністю та сприяють досягненню найближчої методичної та навчальної мети, до розв'язання окремо взятого завдання навчання» [8, с. 25]. За допомогою певних методичних прийомів відбувається реалізація специфічних частково-предметних методів навчання. Методичні прийоми або прийоми навчання є окремими операціями або послідовностями операцій, які забезпечують досягнення проміжних, конкретних,

допоміжних цілей в ході навчання [1], тобто розв'язання окремих завдань навчання.

Досягнути потрібного рівня перепідготовки робітничих кадрів можливо за умови використання сучасних педагогічних технологій, які інтегрують переваги академічних лекційних форм і практичних занять з виконання навчальних завдань та інтерактивних методів, притаманних тренінгу, та одночасно дозволяють уникнути недоліків їх автономно-відокремленого застосування, застосування інтерактивних методів навчання в «чистому» вигляді.

Слід зазначити, що традиційно-консервативне навчання, засноване на лекційній формі подання нової інформації та заздалегідь спланованому виконанні навчальних завдань, недостатньою мірою активізує навчально-пізнавальну діяльність дорослих учнів щодо опанування навчального матеріалу (як передумови інтелектуальності та освіченості особистості), сповна не використовує і не розвиває індивідуальний досвід слухачів під час колективного розв'язання проблем, а тренінгам бракує ґрунтовного формування теоретичної бази знань, системного розуміння проблем, що вивчаються, їх зв'язку із загальними закономірностями наукових дисциплін, соціальних явищ і виробничих процесів. Натомість тренінгові курси, побудовані на інтерактивних методах навчання, ефективно і швидко готують фахівців до самостійної роботи, розв'язання конкретних питань виробничої практики, розвивають творчі і дослідницькі навички, формують досвід успішної колективної діяльності. А переваги класичних навчальних програм полягають у їх спрямованості на системну теоретичну підготовку, на формування визначеної системи фундаментальних знань на достатньому рівні, на опанування загальнонауковими методами пізнання дійсності, навичками самоосвіти тощо.

Тренінг і традиційні форми навчання мають суттєві відмінності. Традиційне навчання більш орієнтоване на правильну відповідь, і за своєю сутністю є формою передачі інформації та засвоєння знань. Натомість тренінг, перш за все, орієнтований на *проблемні запитання* та *пошук*. На відміну від традиційних, тренінгові форми навчання повністю охоплюють весь потенціал

людини: рівень та обсяг її компетентності (соціальної, емоційної та інтелектуальної), самостійність, здатність до прийняття рішень, до взаємодії тощо. Звичайно, традиційна форма передачі знань не є сама по собі чимось негативним, проте у світі швидких змін і безперервного старіння знань традиційна форма навчання має звужені рамки застосування.

Розглянемо загальні підходи до проведення тренінгового навчання.

Термін «тренінг» (англ. «to train») означає «навчати, тренувати, дресирувати». Тренінг – це одночасно й цікавий процес пізнання нового, і спілкування, ефективна форма опанування знань, дієвий інструмент для формування умінь і навичок, форма розширення досвіду діяльності. Атрибути тренінгу: тренінгова група; тренінгове коло; спеціально обладнане приміщення та приладдя для тренінгу (фліпчарт, маркери тощо); тренер; правила групи; атмосфера взаємодії та спілкування; інтерактивні методи навчання; структура тренінгового заняття; оцінювання ефективності тренінгу.

Тренінг має досить чітку часову структуру, частини якої мають визначене узагальнене змістове наповнення і рекомендовані часові його межі (табл. 1).

Таблиця 1

Узагальнена часова структура заняття тренінгу

Частина тренінгу	Етап частини тренінгу	Рекомендована тривалість етапів, % загального часу
Вступна	Вступ	5
	Знайомство	5
	Правила	5
Основна	Очікування	5
	Оцінка рівня поінформованості про проблему	5–10
	Актуалізація проблеми	10–30
	Пошук шляхів розв'язання проблеми, отримання інформації	20–40
	Розвиток практичних навичок	20–60
Завершальна	Рефлексія та завершення роботи	5

Відповідні частини тренінгових занять включають певні компоненти/вправи, які в ході тренінгу набувають статусу системних: вступ, правила, знайомство, очікування, інформаційні включення, діяльність, оцінка-аналіз, прощання.

Педагогічні методи семінару-практикуму: міні-лекції; інтерактивні методи навчання; робота у різноформатних групах; аналіз кейсів; практикуми (практичні, лабораторні, дослідно-пошукові); самостійне вивчення; тестування (тестові завдання для вхідного і вихідного контролю рівня навченості).

Викладач-тренер (для заняття-тренінгу) повинен мати відповідну кваліфікацію і на заняттях використовувати різноманітні способи і засоби подання навчально-інформаційного матеріалу; вміти ставити навчально-пізнавальні завдання проблемно-пошукового характеру, які дозволяють слухачам засвоїти навчальний матеріал відповідно до рівня їх підготовки та можливостей пізнавальної діяльності; надавати можливість учням якомога повніше проявляти себе та демонструвати свої досягнення в одержанні знань.

У структуру активного заняття-тренінгу зазвичай виділяють три основні етапи.

Перший етап – коригувальний. На цьому етапі формується навчально-пізнавальна діяльність учнів. При застосуванні групового методу, як правило, групи поділяються на підгрупи (не менше 5 осіб, які обирають свого керівника). Кожна підгрупа складає завдання, які мають виконувати інші підгрупи. Керівники підгруп перевіряють знання слухачів з попередньої теми.

Другий етап – навчальний, на якому за допомогою завдань однієї підгрупи іншій узагальнюються і систематизуються знання з конкретної теми. Керівники підгруп обмінюються підготовленими завданнями за схемою, запропонованою викладачем. Керівник підгрупи розподіляє завдання між її членами. Основна мета заняття – допомогти слухачам у засвоєнні навчального матеріалу, з'ясуванні його основного змісту, виправленні помилок, зроблених, ймовірно, під час самостійної роботи над темою. Цей етап сприяє розвитку аналітичного мислення.

На третьому етапі – навчально-контрольному – відбувається рецензування

завдань, активна дискусія з аналізу проведеної роботи та підбиття підсумків заняття. Викладач-тренер спрямовує діяльність слухачів, мотивує проведення кожного етапу через систему стимулювання і виконує роль арбітра в суперечливих ситуаціях.

Оцінювання результатів тренінгу завершує цикл навчання і повертає всіх його учасників до осмислення початкових задумів (рефлексія). В ідеалі, оцінка повинна підтвердити доречність організованого навчання та продемонструвати одержані результати. Саме оцінка результатів тренінгу, а не інших його складових, є найбільш значущою. Заздалегідь передбачена й правильно спланована система оцінювання значною мірою зумовлює спрямування роботи тренінгу з фокусуванням уваги на тих його компонентах, які передбачено досягнути і оцінити.

Тренінг підвищує інтенсивність навчання, результат якого досягається завдяки підвищенню власної активної роботи його учасників. Знання не подаються в готовому вигляді, а стають продуктом індивідуальної чи групової активної навчально-пошукової діяльності самих його учасників. У центрі уваги – самостійне навчання учасників та інтенсивна їх взаємодія. Відповідальність за результативність навчального процесу несуть однаковою мірою як викладач (тренер), так і кожний учасник тренінгу (учень). У тренінгу широко використовуються методи, які спрямовані на стимуляцію взаємодії учасників. Усі вони об'єднуються під назвою інтерактивні техніки і забезпечують взаємодію та власну активність учасників під час динамічного навчального процесу. Проведення тренінгу відбувається за чітко визначеною структурою. Типова структура, мета та завдання тренінгу разом слугують основою для складання плану його проведення (табл. 2).

Таблиця 2.

Рекомендована структура планування заняття-тренінгу

Частина	Завдання	Вправи	Тривалість
Вступна	Створення сприятливого психологічного простору.	Знайомство. Правила.	До 15 хв. для тренінгів тривалістю

	Засвоєння правил роботи групи. Налагодження зворотного зв'язку «учасник-група» та «група-учасник». Створення ситуації рефлексії.	Розминка. Очікування. Вправи на рефлексію.	1,5-3 год. До 30 хв. для тренінгів тривалістю 6-8 год.
Основна	Оцінка рівня поінформованості щодо проблеми. Актуалізація проблеми та конкретних завдань для її вирішення. Надання інформації, засвоєння знань. Прищеплення умінь, навичок. Підведення підсумків щодо змісту роботи	Інтерактивні техніки. Вправи на оцінку групових процесів, стану групи.	Розраховується як різниця загального часу тренінгу та часу, потрібного для проведення вступної та заключної частин разом.
Завершальна	Підведення підсумків щодо процесу роботи. Оцінка отриманого досвіду. Налаштування учасників на атмосферу звичайного життя.	Вправи на рефлексію та відновлення сил учасників. Прощання	До 15 хв. для тренінгів тривалістю 1,5-3 год. До 30 хв. для тренінгів тривалістю 6-8 год.

Для досягнення максимальної ефективності тренінгу потрібно використовувати різні канали сприйняття інформації дорослими учнями в різних комбінаціях. Перевагу доцільно надавати таким методам, за яких учні одночасно чують і бачать навчальну інформацію, обговорюють її, виконують графічні вправи і при цьому пояснюють свої дії, дискутують з цього приводу з іншими учнями, навчають один одного. Наріжним каменем тренінгу є самостійна організація учнями власної активності в процесі навчання. Цьому найбільше сприяє діяльність тренера, який має поєднувати ролі вчителя (знає що і як робити), ведучого (не припускає недоцільних відхилень від основної мети і завдань тренінгу), помічника-фасилітатора (допомагає шукати шляхи вирішення завдань, стимулює власну активність учасників тренінгу).

Спілкування слухачів у ході тренінгу охоплює дві складові: зміст і процес. Зміст тренінгу – це тематика (ідеї, питання, закономірності явищ), що вивчається під час роботи. Процес тренінгу – це те, як взаємодіють учасники тренінгу під час навчання, яку атмосферу створюють, які ролі відіграють, як впливають один на

одного.

Ефект від проведення заняття-тренінгу важко переоцінити. Тут задіяні всі компоненти впливу на особистість: фаховий, груповий, емоційний, комунікативний, особистісний тощо. Спілкування учасників групи і викладача-тренера після проведення тренінгу продовжується у он-лайн режимі на інших заняттях з професійної перепідготовки.

Зазначимо, що серед прибічників інтерактивних методів навчання існує думка, що навчання у вигляді тренінгу є певною моделлю самого життя в мініатюрі. Описати заняття-тренінг словами людині, яка не брала участі у такому навчанні і не отримала власний досвід такої навчальної діяльності, так само складно, як висловити внутрішні переживання: надзвичайно важко підібрати прості, зрозумілі будь-кому словесні формулювання. Найкращий спосіб зрозуміти сказане – пройти через тренінг самому й особисто пересвідчитися у тому, що групова робота, групова навчально-пізнавальна діяльність виявляється своєрідною захоплюючою подорожжю до розуму й душі учня. Навчання у тренінгових групах незмінно дарує його учасникам радість колективної і індивідуальної творчості і власних відкриттів, конструктивне спілкування, навички співпраці, нових друзів, відкриває нові перспективи для індивідуального особистісного розвитку.

Пропонована методика заняття не є повною реалізацією тренінгу. Вона є своєрідною інтеграцією традиційного уроку та елементів сучасної педагогічної інноватики. Такі заняття переконливо демонструють, що модернізація і підвищення якості та ефективності сучасної професійної освіти має відбуватися не шляхом руйнації попередніх методичних систем і огульного впровадження новітніх педагогічних інновацій, а шляхом гармонійної інтеграції, взаємодоповнення й взаємопроникнення традиційних методик навчання й інноваційних методів і технологій навчання. У пропонованій методиці заняття-тренінгу використано комунікативний, проблемний, пізнавальний, перетворювальний, систематизуючо-узагальнювальний, контроль-діагностичний методи навчання та інтерактивні технології проведення тренінгу, зокрема, робота в парах, робота у мікрогрупах, прес-конференція, «мікрофон», «навчаючи – учусь» тощо.

Важливе місце під час проведення заняття-тренінгу відводиться самоаналізу учнів, рефлексії. Адже «рефлексія» – це здатність людини до самопізнання, вміння аналізувати свої власні дії, вчинки, мотиви й уміння зіставляти їх із діями та вчинками інших людей. Метою рефлексії є згадати, виявити й усвідомити основні компоненти діяльності – її зміст, тип, способи, проблеми, шляхи їх розв’язання, бажаний та досягнутий результат, його основні властивості. На цій основі – здатність критично проаналізувати власні здобутки, виявити прогалини у знаннях та недостатність сформованості умінь і навичок, аби зати́м повторити навчання (його певні фрагменти) й досягти поставленої дидактичної мети.

Дворазове виконання одного й того ж самого тесту дозволяє учням критично й об’єктивно оцінити успішність власного навчання, робота в парах із зміною ролей учень-учитель та участь у прес-конференції дозволяє реально оцінити себе шляхом порівняння та навчає колективній роботі, співпраці, вмінню формулювати власні думки та передавати власний досвід діяльності.

Розлоге й різнопланове дидактичне забезпечення заняття-тренінгу дозволяє підвищити інтенсивність навчання, унаочнює його, звільняє учнів від рутинної роботи та забезпечує їх ущільненим, з концентрованим знанням. Проте, підготовка дидактичного забезпечення такого тренінгового заняття, його якісні показники висувають підвищені вимоги до рівня кваліфікації викладача, до його уміння виділити ключове знання та відповідним чином його оформити у вигляді певних дидактичних засобів.

Наводячи приклад методики заняття-тренінгу з професійної перепідготовки, ми свідомі того, що поданий матеріал не стільки дає відповіді викладачу на його запитання щодо підготовки й проведення такого заняття, скільки ставить нові запитання й висуває нові вимоги щодо його кваліфікації. І це не дивує. Адже так і має бути. Вища якість завжди потребує більше зусиль, вищий рівень кваліфікації виконавців, досконаліші методи і засоби, якіснішу сировину. Тоді й буде досягнуто бажаного результату – підготовка компетентного робітника і формування самодостатньої особистості – найвищого гатунку.

Визначальними умовами навчального процесу виступають його цілі і завдання (навчальна, розвивальна, виховна), зміст навчального матеріалу та мотиви навчально-пізнавальної діяльності учнів. Ці умови є взаємопов'язаними та взаємозалежними. Зокрема, цілі навчання визначають його зміст. Зміст освіти – один з основних елементів у структурі процесу навчання. Якість такого процесу залежить від відповідей на такі ключові питання: чого вчити? якими знаннями, уміннями й навичками має оволодіти учень (студент) з кожного предмету (дисципліни) та на певному етапі навчання? яким чином застосувати здобуті знання у власній життєдіяльності з досягненням бажаного результату?

Навчальний процес з будь-якого предмету перш за все спрямовується на засвоєння учнями певної системи знань та формування відповідних умінь і навичок, що становить зміст освіти цього предмету. Як відомо, навчальні предмети є педагогічно обґрунтованою системою наукових знань, практичних умінь і навичок, у яких втілено основний зміст і методи відповідної науки (галузі знань).

Як свідчить аналіз психолого-педагогічних досліджень процесу формування знань, уявлення, поняття, закони не можна механічно вкласти в голови учнів. Сформувані їх повинен обов'язково сам учень під керівництвом і за допомогою викладача. Тобто, формування уявлень, понять, усвідомлення законів відбувається виключно у процесі активного мислення і власної розумової діяльності учня. Задача для організаторів додаткової освіти – побудувати навчальний процес таким чином, щоб люди мали можливість неперервного відстеження свого професійного зросту. При цьому найефективнішими засобами будуть інформаційні технології.

Новітні дослідження з психології дорослих у світі, особливостей їхнього сприйняття, мотивації освітньої діяльності, ролі утворення в соціалізації дорослих на різних етапах їхньої життєдіяльності переконливо демонструють, що тільки знання предмету й уміння його викладати явно недостатньо. Скоріше, має йтися про вміння створити умови, що дозволяють дорослому успішно вчитися.

Література

1. Бабанский Ю.К. Методы обучения в современной общеобразовательной школе / Ю.К. Бабанский. – М.: Просвещение, 1985. – 208 с
2. Вайс Юрген. Українсько-Німецький проект «Підтримка реформи професійно-технічної освіти в Україні / Вайс-Юрген // Сучасні стандарти професійно-технічної освіти : зб. матеріалів конф. / за заг. ред. В.О. Радкевич; Ін-т. пед. освіти і освіти дорослих АПН України. – К., 2008. – С. 35–46.
3. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник / Семен Устимович Гончаренко. – К.: Либідь, 1997. – 376 с.
4. Гребенюк Г.Є. Безперервна професійна освіта будівельного профілю: навч. посіб. для учнів проф.-техн. навч. закл. та інж.-пед. працівників / Георгій Євгенович Гребенюк. – К.: Техніка, 1996. – 144 с.
5. Дорошенко Н.І. Модель компетентності викладача-андрагога: концептуальні підходи і зміст / Н.І. Дорошенко // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали V міжнар. наук. практ. конф. – Хмельницький, 2009. – С. 334-338.
6. Дорошенко Н.І. Застосування модульної системи навчання у графічній підготовці кваліфікованих робітників / Н.І. Дорошенко // Освіта дорослих як фактор соціалізації і соціального захисту в сучасному суспільстві: Матеріали міжнар. наук.-практ. конф. – Черкаси, 2010. – С. 67–70.
7. Змеев С.И. Андрагогика. Основы теории и технология обучения взрослых. – М.: ПЕР СЭ. – 2003. – С. 10.
8. Лук'янова Л.Б. Теорія і практика екологічної освіти у професійно-технічних навчальних закладах : дис. ... д-ра пед. наук.: 13.00.04 / Лук'янова Лариса Борисівна. – К., 2006. – 465 с.
9. Ничкало Н.Г. Підносити науковий потенціал педагогів професійної школи / Нелля Ничкало // Проф.-техн. освіта. – 2006. – №1. – С. 11-12.
10. Ожегов С.И. Словарь русского языка. Около 50000 слов / Сергей Иванович Ожегов. – М.: Гос. изд-во иностранных и национальных словарей, 1960. – 900 с.

11. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б.М. Бид-Бад ; [редкол.: М.М. Безруких, В.А. Болотов и др]. – М.: Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
12. Психологический словарь / под общ. ред. А.В. Петровского, М.Г. Ярошевского. – М.: Политическая лит-ра, 1994. – 502 с.
13. Радкевич В.О. Теоретичні і методичні засади професійного навчання у закладах профтехосвіти художнього профілю: монографія / В.О. Радкевич ; за ред. Н.Г. Ничкало. – К.: УкрІНТЕІ, 2010. – 424 с.
14. Ушинский К.Д. Педагогические сочинения. – Т. 2. – М.; Л., 1988. – С. 65.
15. Klix F. Aspekte des Erkenntnisfortschritts in der psychologischen Grundlagenforschung. – Zeitschrift für Psychologie, Bd. 174, H. 1/1976.
16. Lomppcher J. Bedingungen und Potenzen der Ausbildung der Lerntätigkeit. – Pedagogik, 1980, 4, Beiheft. – S. 7–18.
17. Hoffmann J., Klix F. Zur Prozeßcharakteristik der Bedeutungserkennung von sprachlichen Reizen. – Zeitschrift für Psychologie, Bd. 185, H. 3/4/1977.

ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ

Процес демократизації суспільства сприяє професійній самостійності особистості, формує в неї потребу у постійному підвищенні професійної компетентності. Конкурентоспроможність фахівця в ринкових умовах, нові вимоги до працевлаштування багато в чому залежать від здатності й готовності дорослого до вдосконалення професійної діяльності.

Світові експерти з питань глобальної економіки говорять про те, що ХХІ ст. – це ст. конкуренції у сфері використання кваліфікованої робітничої сили, яка стане провідним чинником, що буде визначати успішність розвитку будь-якої країни. Проблеми педагогічної освіти, зумовлені новими цивілізаційними викликами до людини, входженням України до європейського освітнього простору, органічно взаємопов'язані, оскільки йдеться про досягнення єдиної мети – підвищення якості національної освіти. У зв'язку з цим все більшого значення набуває післядипломна педагогічна освіта, розвиток якої відкриває нові перспективи вирішення сучасних соціальних проблем. За цих умов виняткової значущості набувають ті галузі науки, які пов'язані з вивченням освітологічних засад професійної освіти і освіти дорослих.

У представлених на обговорення проектах Законів України «Про освіту» [18], «Про вищу освіту» [19] визначається необхідність розвитку освіти згідно з сучасними концепціями науки, які мають гуманістичне спрямування. У зв'язку з цим постає питання вдосконалення змісту, форм та методів професійної підготовки слухачів курсів підвищення кваліфікації в системі післядипломної освіти.

Питання підготовки дорослого населення до різних видів професійної діяльності є досить розробленим у теорії та практиці філософської, психологічної та педагогічної науки. Науковцями відзначено філософсько-психологічні

закономірності розвитку особистості (М. Бердяєв, В. Вернадський, І. Кант, А. Маслоу, К. Роджерс, Г. Сковорода та ін.); психологічні особливості дорослих (Д. Біррен, Л. Бішоф, С. Джулард, Дж. Флелел та ін.); андрагогічної моделі навчання дорослих (Дж. Еппс, Р. Каффарелла, Ш. Мерріам, М. Ноулз та ін.); концептуальні положення щодо інтеграційних та глобалізаційних процесів у неперервній освіті та підготовці кваліфікованих фахівців в Україні та зарубіжних країнах на різних історичних етапах (Н. Абашкіна, С. Болтівець, Л. Вовк, П. Горностаєв, Л. Пуховська, О. Сухомлинська та ін.).

Особливості навчання дорослих досліджували Дж. Адамс-Вебер, А. Гордон, Р. Симпсон, В. Фелер, С. Вершловський, С. Змейов, В. Подобед. Розв'язання проблеми підвищення професійної компетентності сучасних фахівців під час післядипломного навчання, що висвітлено в працях видатних українських вчених В. Андрущенко, І. Бега, В. Бикова, В. Кременя, В. Лугового, С. Ніколаєнка, Н. Ничкало, Л. Лук'янової, Л. Хомич та ін. сьогодні безпосередньо пов'язуємо з вирішенням стратегічних завдань вітчизняної освіти дорослих.

Сучасні вимоги виробництва потребують від фахівця цілеспрямованих, системних усиль щодо переборювання сформованих традиційною професійною освітою стереотипів і підходів до підвищення власної професійної компетентності. Розгляд цих питань, їх обґрунтування знаходимо в працях вітчизняних педагогів (С. Гончаренко, Р. Гуревич, В. Гриньової, О. Дубасенюк, О. Пехоти, О. Романовського, М. Шкіля, О. Янкович та ін.).

Проблемі підвищення кваліфікації фахівців в системі післядипломної освіти присвячені дослідження С. Крисяка [26], В. Олійника [37], Н. Протасової [42], Т. Сорочан [52], Є. Чернишової [59]. Праці вчених забезпечили визначення змісту фахової підготовки, форм, методів та засобів їх реалізації, характеристику різних аспектів процесу формування професійних і особистісних якостей фахівців на всіх його етапах професійного становлення.

Водночас нами не виявлено праць, в яких би досліджувалися і дістали розв'язання проблеми модернізації змісту і технологій підготовки та підвищення

кваліфікації слухачів в системі післядипломної педагогічної освіти. З нашої точки зору, це зумовлює необхідність посилення уваги до розгляду таких питань: необхідність впровадження андрагогічного підходу до організації післядипломної педагогічної освіти; вибір оптимальних шляхів ефективного навчання слухачів курсів підвищення кваліфікації; визначення критеріїв післядипломної освіти педагогів з метою розвитку професійної компетентності.

Сутність післядипломної освіти визначено нормативними документами, Законом України «Про вищу освіту» (ст. 10): «Післядипломна освіта – спеціалізоване вдосконалення освіти та професійної підготовки особи шляхом поглиблення, розширення й оновлення її професійних знань, умінь і навичок або отримання іншої спеціальності на основі здобутого раніше освітньо-кваліфікаційного рівня та практичного досвіду» [19].

У Концепції розвитку післядипломної освіти в Україні [24] відзначено, що гнучкість, динамічність і варіативність післядипломної освіти забезпечуються завдяки функціонуванню різноманітних організаційних форм, що включають: перепідготовку, підвищення кваліфікації, спеціалізацію, стажування, навчання в магістратурі, аспірантурі та докторантурі

У дисертаційному дослідженні Н. Протасової визначено, що післядипломна освіта фахівців є другою фазою (перша фаза – це отримання освіти у вищій школі) двофазного процесу формування, розвитку та збагачення сукупної культури фахівця, що визначає її місце у системі неперервної професійної освіти. На цій фазі, як зазначає дослідниця, відбувається дальший розвиток та збагачення сформованих основ професійної культури фахівця [42]. Післядипломна освіта, на думку авторки, є складноорганізованою, багатофункціональною, відкритою, нелінійною та нестабільною цілісною системою.

Н. Протасова в результаті вивчення післядипломної освіти педагогів, виділяє її зовнішні та внутрішні функції. До зовнішніх функцій авторка зараховує соціально-економічну, прогностичну, координаційну, організаторську та інші, до внутрішніх – адаптивну, компенсаторну, аналітичну,

перетворювальну, розвивальну, прогностичну, комунікативну, стимулювальну [41].

Слід зазначити, що навчання дорослих в умовах післядипломної педагогічної освіти є однією з актуальних проблем, результатом якої є формування професійної компетентності особистості і її конкурентоспроможність в умовах сучасного ринку праці. Така підготовка може бути забезпечена шляхом реалізації відповідних технологій, форм й методів навчання дорослого населення, що орієнтуються на розвиток професіоналізму фахівця.

На думку В. Кременя [27], оновлення національної освіти мають забезпечити посилення особистісного виміру в педагогічній науці та практиці, орієнтація на людину, фундаментальні цінності, рішуча демократизація і гуманізація освіти. Тому, обговорюючи напрями модернізації післядипломної педагогічної освіти, академік визначає найважливішу стратегічну мету освіти і науки – це ствердити в суспільстві розуміння абсолютної пріоритетності науки як сфери, що продукує нові знання, і освіти, що долучає до знань суспільство загалом і кожна людину зокрема.

Здійснений академіком Н. Ничкало теоретичний аналіз принципів неперервної професійної освіти показав, що розвиток післядипломної педагогічної освіти повинен відбуватися у напрямках гуманізації, динамічного співвідношення теоретичного і практичного навчання, підвищення інформаційної насиченості змісту освіти, андрагогізації процесу навчання [34]. Як зазначає академік, розвиток післядипломної педагогічної освіти закономірно обумовлено тенденціями суспільного розвитку та розвитку неперервної освіти дорослих.

Сучасні вимоги до оновлення змісту післядипломної педагогічної освіти полягають не тільки у збагаченні та оновленні предметних і дидактико-методичних знань педагогів, не у простому додаванні до них соціальних, психологічних і культурологічних знань, хоча їх важливість важко заперечувати, а ще й характеризуються необхідністю розроблення освітніх програм. Ці програми орієнтовані на розв'язання основних завдань підвищення професійного

розвитку педагогів і їх конкурентоспроможності в умовах ринку праці: Головна відмінність модернізації змісту підвищення кваліфікації вчителів і педагогічних працівників обумовлена новою соціально-освітньою ситуацією в країні. Ця відмінність полягає не в кількісному зростанні набутих знань, а в інтегративному характері отриманої інформації, що віддзеркалює реальні проблеми, з якими стикаються педагоги в професійній діяльності.

Характеристика якості післядипломної педагогічної освіти в сучасній парадигмі розвитку суспільства свідчить про збагачення її функцій. Ідеться не тільки про «додавання» розвивальної функції до адаптивної та компенсаторної, а й про їх якісну перебудову. Провідною функцією має стати розвивальна, оскільки післядипломна педагогічна освіта орієнтується на визнання фахівця як активного та самостійного суб'єкта власного професійного розвитку. Водночас результативність післядипломної педагогічної освіти відбувається у практичній діяльності на теоретичному, психолого-педагогічному та предметно-практичному рівнях з урахуванням факторів, що сприяють процесу підготовки педагогів.

Слід визначити, що освітня політика України враховує загальні тенденції світового розвитку. Ці тенденції зумовлюють необхідність врахування суттєвих змін щодо оновлення вітчизняної післядипломної педагогічної освіти: перехід до постіндустріального, інформаційного суспільства; значне розширення масштабів міжкультурної професійної взаємодії, у зв'язку з чим особливу важливість набувають комунікативна культура і толерантність педагога; динамічний розвиток економіки, зростання конкуренції, скорочення сфери некваліфікованої і малокваліфікованої праці, глибокі структурні зміни у сфері зайнятості, що визначають постійну потребу в підвищенні професійної кваліфікації, зростанні професійної мобільності і професійної компетентності педагогів.

Аналіз тенденцій розвитку вищої освіти, післядипломної педагогічної освіти, освіти дорослих, праць сучасних дослідників і власний досвід викладацької та наукової діяльності дозволив виявити низку *суперечностей*, що існують сьогодні у сфері досліджуваної проблеми:

- на рівні концептуалізації освітньої діяльності: між сучасним уявленням про післядипломну підготовку педагогів та традиційним розумінням змісту і мети підвищення кваліфікації вчителів і педагогічних працівників; між необхідністю ліквідації сформованих стереотипів післядипломної педагогічної освіти і зміною поглядів на неперервну освіту;

- на рівні визначення мети підготовки слухачів в системі післядипломної педагогічної освіти: між об'єктивною потребою суспільства у висококваліфікованих педагогів та низьким рівнем їхньої готовності до вдосконалення професійної діяльності відповідно до вимог сучасного суспільства;

- на рівні визначення змісту й технологій навчання дорослих: між необхідністю розроблення і впровадження науково-педагогічного супроводу післядипломного навчання педагогів і відсутністю адекватних методик упровадження інноваційних технологій у післядипломну педагогічну освіту.

Проте вищезазначені суперечності лише фрагментарно порушують проблему оновлення післядипломної педагогічної освіти, що зумовлює необхідність визначення проблем професійного розвитку педагогів як окремої категорії дорослого населення в сучасних умовах розвитку суспільства. До проблем професійного розвитку педагогів нами віднесено: подолання невідповідності якості підготовки педагогічних кадрів вимогам ринку праці; спрямованість професійної підготовки вчителів на підвищення ролі професійної мобільності; неможливість підвищення розходів державної і регіональної влади на післядипломну педагогічну освіту в умовах недостатнього фінансування.

Отже, актуалізується потреба у розбудові національної системи освіти нового покоління, яке стане інтегрованим у світовий ринок праці за рівнем професійної компетентності. Одним із ключових завдань сучасних освітніх реформ в усьому світі є створення умов для професійного розвитку педагогів в системі післядипломної педагогічної освіти.

Проблема професійного розвитку педагогів та окремі її аспекти знайшли висвітлення у працях науковців відділу андрагогіки Інституту педагогічної освіти

і освіти дорослих Національної академії педагогічних наук України. Опрацьовані результати наукових досліджень з питань теорії і практики особистісного і професійного розвитку дорослого населення, узагальнено існуючі підходи до наукового розуміння проблеми професійного розвитку педагогів, проаналізовано тенденції зазначеного розвитку сучасних педагогів на основі напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених.

Здійснений теоретичний аналіз наукової літератури дозволив встановити, що для позначення *професійного розвитку педагогів* як окремої категорії дорослого населення у світовому досвіді післядипломної педагогічної освіти використовуються різні терміни: розвиток вчителя (teacher development), розвиток кар'єри (career development), розвиток персоналу (staff development), розвиток людських ресурсів (human resource development), професійний розвиток (professional development), неперервна освіта (continuing education), освіта впродовж життя (lifelong learning) [45]. У зв'язку з тим, що зміст цих термінів частково збігається, нами конкретизовано тлумачення професійного розвитку педагогів як зростання їхньої професійної компетентності в результаті накопичення практичного досвіду і систематичної цілеспрямованої та скоординованої самоосвіти.

Спираючись на ідеї та висновки багатьох авторитетних зарубіжних науковців [8; 10; 12; 21; 29; 56; 61; 62; 63], нами виокремлено такі характеристики професійного розвитку педагогів:

- 1) професійний розвиток базується на конструктивізмі, тому педагоги виступають суб'єктами активного навчання;
- 2) професійний розвиток є постійно діючим процесом, тому що педагог постійно навчається;
- 3) професійний розвиток нерозривно пов'язаний з освітніми реформами, тому що він є процесом формування суспільної культури;
- 4) педагоги відчувають себе рефлексивними практиками, які входять в професію з певною теоретичною базою професійної інформації, а в системі післядипломної педагогічної освіти вони ще набувають нового професійного

досвіду;

5) професійний розвиток педагогів реалізується в процесі співробітництва в межах країни і в процесі міжнародного освітнього простору.

Професійний розвиток педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти зумовлює не тільки рівень оволодіння фаховими знаннями, вміннями і навичками, але й здатність дорослих до нестандартних підходів у вирішенні професійних проблем. Формування вмінь і навичок критичного мислення, мотивування і стимулювання вчителів і педагогічних працівників до професійної діяльності, розвиток професійних інтересів і задоволення власних освітніх потреб, набуття практичного досвіду самостійної роботи з опрацювання навчального матеріалу стають особливо актуальними в умовах впровадження новітніх педагогічних технологій у післядипломну педагогічну освіту.

Здійснений аналіз праць українських вчених [26; 27; 37; 42; 50; 52; 59] дав можливість стверджувати, що до основних тенденцій професійного розвитку педагогів в системі вітчизняної післядипломної освіти слід віднести:

1) системне впровадження освітніх інновацій у зміст і форми післядипломної педагогічної освіти;

2) розвиток очно-дистанційної форми підвищення кваліфікації педагогів, коли слухачі мають можливість навчатися на різних спецкурсах за вибором, відвідувати навчальні тренінги і семінари на очному етапі навчання, консультиватися, брати участь в Інтернет-конференціях, електронних форумах, чатах на дистанційному етапі;

3) створення системи варіативного модульного навчання на курсах підвищенні кваліфікації вчителів і педагогічних працівників, яка передбачає чітке визначення, діагностування і моніторинг складових професійної компетентності;

4) розвиток партнерської міжособистісної суб'єкт-суб'єктної взаємодії у процесі підвищення кваліфікації, стажування, перекваліфікації, коли учасники навчальної діяльності орієнтуються на професійне вдосконалення, особистісне і професійне зростання [37].

Запропоновані тенденції професійного розвитку педагогів у сучасній післядипломній педагогічній освіті містять велике коло дискусійних питань і полемічних ідей. Оцінюючи їх, слід пам'ятати, що виникає нагальна потреба в тому, щоб дослідження неперервного професійного розвитку педагогів були тісно пов'язані з результатами навчання учнів. Для того, щоб оцінити корисність різних видів оцінювання навчальних досягнень (процесу оцінювання, економіки оцінювання, методів, потреб в оцінюванні тощо) слід здійснювати систематичні огляди досліджень у сфері професійного розвитку педагогів.

У сучасних умовах існує обмаль інформації щодо прогнозування напрямів неперервного професійного розвитку педагогів, зокрема, про те, як фінансується такий розвиток, яка кількість навчальних курсів, який їх зміст, які заклади надають послуги з підвищення кваліфікації і стажування педагогів тощо. Відмітимо, що в абсолютній більшості країн світу немає організації, яка б контролювала цю проблему на державному рівні. Зауважимо, що зовсім недавно з'явився перший міжнародний огляд робіт з проблеми професійного розвитку вчителів, підготовлений в Міжнародному Інституті Планування Освіти ЮНЕСКО.

Таким чином, вважаємо, що існує стратегічна необхідність узагальнення міжнародної та національної інформаційних баз даних щодо неперервного професійного розвитку педагогів.

Наведемо *результати анкетування 1240 педагогів*, що проходили підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти з метою визначення їхнього ставлення до підвищення рівнів професійного розвитку:

1. На питання «Чи маєте Ви потребу у підвищенні рівнів професійного розвитку?» педагоги відповіли таким чином: так – 63,71 % респондентів, частково – 31,45 %, ні – 4,84 % опитаних. Отже, значна більшість мають усвідомлену потребу щодо підвищення рівнів професійного розвитку. В ході бесід 4,84 % педагогів, які відповіли, що не мають такої потреби, відзначили, що їх задовольняє той рівень, що в них є.

2. На питання «Яким видам підвищення кваліфікації Ви надаєте перевагу?»

14,52 % респондентів відзначили, що навчання за професійними програмами підвищення кваліфікації в системі післядипломної педагогічної освіти. Тематичні постійно діючі семінари визначили 7,26 % респондентів. Спеціалізованим короткостроковим навчальним курсам віддали перевагу 22,58 % педагогів. Дистанційній освіті – 43,55 % респондентів, а самостійному навчання – 12,10 %. Зазначимо, що організувати дистанційне навчання з метою професійного розвитку в умовах післядипломної освіти – це вимога сьогодення.

3. На питання «Як Ви оцінюєте власну здатність до підвищення рівнів професійного розвитку?» отримано такий розподіл відповідей: більшість (63,71 %) педагогів відзначила, що із задоволенням засвоюють нові знання і готові самостійно займатися для досягнення поставленої мети; 31,45 % респондентів відзначили, що готові час від часу щось вивчати, але потрібен наставник. Тільки 4,84 % відповіли, що зовсім не можуть самостійно вчитися, тому що їм важко сконцентруватися. Отже, педагоги в переважній більшості мають готовність до керованого навчання і самостійного опрацювання навчальної інформації.

4. На питання «Як Ви маєте очікування від післядипломного навчання?» 18,55 % респондентів відповіли, що це – набуття компетенцій; 29,03 % – кар'єрне зростання; 16,94 % – задоволення потреб у самоосвіті; 35,48 % педагогів відзначили, що в результаті навчання хотіли б отримати свідоцтво, диплом чи сертифікат. Отже, більшість респондентів очікує отримати офіційне підтвердження того, що вони пройшли певний вид підвищення кваліфікації.

Результати відповідей педагогів щодо пріоритетності форм і методів навчання дорослих такі:

1. На питання «Якій формі навчання дорослих Ви б надали перевагу?» відповіді такі: 29,84 % визначили короткотермінові тренінги, семінари; 2,42 % респондентів пріоритет надали класичному університетському навчання; 20,97 % – бізнес-навчання; 32,26 % – дистанційному навчання і онлайн-курсам; 14,52 % – індивідуальним програмам навчання з урахуванням особистих потреб слухачів. Отже, більшість респондентів надає перевагу дистанційним навчання і

онлайн-курсам. За результатами бесід встановлено, що для 4,84 % опитаних найбільш оптимальним є стажування за кордоном, як «заглиблення» у іншомовне професійне середовище з метою удосконалення професійного розвитку.

2. На питання «Яким видам навчальних занять Ви надаєте перевагу?» розподіл такий: 1,61 % респондентів надають перевагу лекціям, 12,90 % – «круглим столам», діловим іграм (33,06 %), семінарським заняттям (2,42 %), майстер-класам (13,71 %), аналізу професійних ситуацій (4,84 %), тренінгам (25,00 %), тематичним зустрічам (1,61 %) дискусіям (4,84 %). Отже, для педагогів у системі післядипломної педагогічної освіти найбільш привабливими видами навчальних занять є ділові ігри та тренінги.

3. Стосовно вибору особливостей, що притаманні освіті дорослих ранг 1 респонденти віддали зручному режиму навчання без відриву від роботи, ранг 2 – високому професійному рівню викладацького складу, ранг 3 – спрямованості освітніх програм на вирішення практичних завдань, ранг 4 – налагодженню зв'язків, обміну практичним досвідом з колегами, ранг 5 – інноваційним методам навчання, ранг 6 – можливості врахування індивідуальних особливостей дорослого учня, ранг 7 – можливості спілкування з цікавими людьми і ранг 8 – наявності практичного досвіду викладачів щодо навчання дорослої аудиторії. Отже, на думку респондентів важливими особливостями, що притаманні освіті дорослих є зручний режим навчання без відриву від роботи і високий професійний рівень викладацького складу. На нашу думку, це пояснено тим, що категорія респондентів – це високоосвічені фахівці, з певним професійним досвідом і особистими потребами.

Таким чином, проведені анкетування й бесіди з педагогами, що підвищують кваліфікацію в системі післядипломної педагогічної освіти, дозволили зробити висновок про необхідність розроблення заходів з моніторингу щодо їхнього професійного розвитку.

Українські науковці (А. Кузьмінський [28], В. Луговий [30], В. Олійник [37], Н. Протасова [42], Т. Сорочан [52]) в якості номенклатурних елементів структури післядипломної педагогічної освіти розглядають

підвищення кваліфікації; отримання нової спеціальності (перекваліфікацію), отримання нової спорідненої спеціальності, отримання кваліфікації відповідно до специфічної функціональної діяльності, додаткову освіту, аспірантуру, докторантуру, самоосвіту.

Проаналізуємо більш детально підвищення кваліфікації вчителів і педагогічних працівників як основну форму існуючого в нашій країні напряму професійного розвитку педагогів. Підвищення кваліфікації здійснюється в інститутах післядипломної професійної освіти (ІППО), на факультетах післядипломного навчання педагогічних інститутів і класичних університетів. Підвищення кваліфікації, як зазначено А. Кузьмінським, слід розуміти як освоєння фахівцем нових професійних знань, умінь та навичок для поступального розвитку професійного становлення, набуття здатності виконувати сукупність обов'язків та завдань у межах спеціальності [28].

Підвищення кваліфікації як складова післядипломної педагогічної освіти спрямована на: 1) перебудову свідомості педагогів, орієнтацію їх на нове професійне мислення, основою якого є як творчість, так і цінності особистості; 2) вирішення конкретних проблем педагогів щодо розвитку професійної майстерності; 3) розвиток креативно-аналітичного мислення з аксіологічним спрямуванням; 4) предметно-професійне самовдосконалення, що пов'язане з поглибленням, удосконаленням та оновленням професійних знань і вмінь. Відзначимо, що на сьогодні переважає предметно-професійний напрям підвищення кваліфікації, що позначається на проблемах розвитку особистісного компонента професійної компетентності педагогів.

Організація навчального процесу на курсах підвищення кваліфікації та в міжкурсний період орієнтується на використання слухачами матеріалів навчальних модулів, міні-модулів, тез, схем, презентацій, що передбачає самостійне планування процесу підвищення їхньої професійної компетентності. Значне місце в навчальній діяльності відводиться вирішенню проблемних професійних ситуацій, проведенню ділових ігор, що забезпечує розвиток як професійних, так і особистісних якостей особистості, сприяє розвитку

професійної компетентності слухачів. У міжкурсовий період більш значну вагу набуває самомотивації та самоосвіта педагога стосовно потреб власного професійного зростання.

Отже, підвищення кваліфікації педагогів у післядипломній педагогічній освіті передбачає органічний зв'язок процесів курсового навчання, міжкурсового періоду та самоосвіти. Курсове навчання є стимулом для самоосвіти й орієнтує фахівців на відбір змісту підготовки для підвищення рівнів професійного розвитку. Самоосвіта суттєво доповнює ті знання, які педагоги отримали на курсах підвищення кваліфікації. Наступність між курсовим і міжкурсовим етапами підвищення кваліфікації сучасних педагогів здійснюється в межах концепції неперервної професійної освіти.

Аналіз наукової літератури [3; 14; 15; 18; 25; 26; 35; 52] з теоретичних аспектів організації процесу підвищення кваліфікації вчителів і педагогічних працівників в інститутах післядипломної педагогічної освіти уможливив окреслення найактуальніших проблем, які потребують свого дослідження і практичного вирішення, а саме:

1) орієнтація змісту курсової форми підвищення кваліфікації не тільки на озброєння педагогів новими знаннями та вміннями, а й на глибоку передумову психологічних настанов, мотивів і навіть ціннісних орієнтацій дорослого. Саме курсовий етап створює для цього необхідні передумови: інтенсивне заглиблення в навчально-пізнавальну діяльність; активна комунікація з колегами та викладачами в навчальній групі; тимчасовий відрив від практичної діяльності дає можливість для самоаналізу професійної діяльності;

2) посилення професійної та загальнокультурної складової змісту підвищення кваліфікації з метою забезпечення стратегічної та інноваційної діяльності сучасних педагогів;

3) запровадження андрагогічної моделі навчального процесу відповідно до особливостей і закономірностей розвитку дорослого;

4) впровадження в навчальний процес курсів підвищення кваліфікації активно-розвивальних технологій навчання дорослих.

Дослідження інноваційного розвитку післядипломної педагогічної освіти в Україні базується на визнанні трьох головних складових методологій: філософської, науково-теоретичної й організаційно-технологічної, які потребують поглибленого розроблення та конкретного змістового наповнення. Обґрунтуємо методологічні підходи, що зумовлюють професійний розвиток педагогів у вітчизняній післядипломній педагогічній освіті.

Серед основних шляхів вирішення визначених проблем відзначимо гуманізацію та андрагогізацію післядипломної педагогічної освіти, динамічність співвідношення теоретичного та практичного навчання дорослих, підвищення інформаційної насиченості навчальних курсів. Гуманізація навчального процесу в післядипломній освіті розглядається українськими педагогами як процес, що спрямований на задоволення освітніх потреб та інтересів фахівців, різноманітний і гармонійний розвиток дорослих та створення необхідних для цього умов [41].

К. Абульханова-Славська, аналізуючи положення гуманістичної філософії про людину як суб'єкта відносин, розглядає особистісний саморозвиток як внутрішній процес самозаміни системи внаслідок дії власних суперечностей, вищий рівень саморуху, саме ця самозаміна відіграє роль головного внутрішнього механізму індивідуально-особистісного розвитку. Показником якісного процесу становлення суб'єктності людини, на думку дослідниці, є її цілеспрямований саморозвиток [1]. Отже, враховуючи вищезазначене, система, що розвивається, має бути відкритою, оскільки внутрішні ресурси не можуть довго забезпечувати собі саморозвиток. Проте процеси самовдосконалення фахівця, які знаходяться в поєднанні із процесом самоосвіти, не є відокремленими від загальної системи післядипломної освіти, вони розглядаються як її складова.

В основу гуманітарно-аксіологічного підходу, як зазначає М. Романенко, покладено ідею якості людини, фахівця; завдання системи підвищення кваліфікації полягає в перетворенні, удосконаленні якості, яку вже має особистість, розвитку професійної компетентності або зміни змістових характеристик, пов'язаних з поняттям кваліфікації [48].

І. Зязюн відзначав, що парадигмальною настановою психолого-педагогічних наук з підготовки фахівців є спрямованість на розвиток особистості [22]. Людиновимірність сучасної професійної освіти характеризується поворотом до цінності професійного становлення конкурентоспроможної особистості в новому інформаційному суспільстві при становленні інформаційної парадигми освіти в аксіологічному, соціокультурному й світоглядному аспектах [23; 47]. Така парадигмальна настанова, з нашої точки зору, стає частиною інформатизовано-технізованого соціального середовища, в якому підвищення ролі знань обумовлює перехід до індивідуальних методів післядипломного навчання. Одночасно відбувається підвищення цінності особистості, її якостей. Післядипломна педагогічна освіта гуманізується, її зміст наповнюється смисложиттєвими цінностями й значеннями.

М. Романенко, аналізуючи теоретико-методологічні основи післядипломної освіти педагогів з позицій гуманітарно-аксіологічного підходу, зазначає, що інтелектуальне гуманітарне забезпечення освітніх систем, визначення сутності загального інтегруючого знання для всіх видів педагогічної практики, спрямовує підвищення кваліфікації педагогів на створення умов, які допомагають дорослому сформулювати якості, що необхідні для успішної роботи в сучасному соціокультурному середовищі, для запобігання кризі професійної компетентності, для задоволення індивідуальних освітніх потреб [48]. Ми погоджуємося з тим, що професійний розвиток педагогів обумовлюється гуманізацією процесів підвищення кваліфікації.

У дослідженнях І. Беха [6], Х. Бруннера [8] обґрунтовано особистісно орієнтований характер післядипломної педагогічної освіти. Так, на думку науковців, організація особистісно орієнтованого навчання в системі післядипломної освіти, суб'єктами якого є дорослі люди, вимагає: виявлення побажань, інтересів, очікувань, досвіду дорослих з метою індивідуалізації роботи з ними, забезпечення певного балансу особистісної компетентності й сучасних вимог до професіонала, до культури самостійної діяльності; розроблення технології, орієнтованої на вимоги практики і вже набутий досвід дорослих; а

також виявлення досягнутого результату, тобто зміну у потребах, мотивації, знаннях і вміннях особистості [6; 8]. Особливості особистісно орієнтованого підходу, які описано вченими, мають прояв у досвіді професійної діяльності фахівця. Вважаємо, що орієнтація післядипломної педагогічної освіти повинна бути спрямована не тільки на зміни у системі знань, умінь та навичок, а й на особистісні зміни педагога: бажання, інтереси, потреби, мотивацію до професійної діяльності тощо.

Опрацювання філософських, психолого-педагогічних джерел засвідчило, що існує потреба у вивченні андрагогічного підходу, який інтегрує надбання індивідуального, творчого, особистісно орієнтованого розвитку педагогів в умовах неперервної освіти.

Професор Л. Лук'янова наголошує, що андрагогічний підхід ґрунтується на урахуванні особливостей освіти дорослих і характеризується такими особливостями: у навчальному процесі провідну роль відіграють потреби, мотиви і професійні проблеми тих, хто навчається; дорослій людині необхідно надати можливості для самостійності, самореалізації, самокерованості; досвід дорослої людини може бути використаний як під час її власного навчання, так і у процесі навчання колег; в процесі професійного навчання слід враховувати попередній життєвий досвід дорослого, але такий досвід формує у особистості низку бар'єрів (як правило, психологічного характеру – стереотипи, установки, страх, тривогу) і може заважати ефективному засвоєнню навчальної інформації; навчальний процес необхідно орієнтувати на розв'язання значущої для навчаємого проблеми; результати навчання можуть відразу використовуватися на практиці; навчання відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, особистісних, часових, фінансових, професійних тощо); навчання вибудовується як спільна діяльність суб'єктів навчального процесу, у результаті чого їх взаємовідносини наближуються до партнерського рівня [31; 32].

Незаперечним є той факт, що андрагогізацію змісту, форм і методів післядипломного навчання педагогів забезпечують проблемність, ситуативність та діалогічність змісту й форм його реалізації. Отже, з позицій андрагогічного

підходу в змісті післядипломної педагогічної освіти необхідно виділяти три основні змістовні характеристики, які пов'язані з навчанням дорослої людини: навчання грамотності в широкому сенсі, включаючи комп'ютерну, функціональну, соціальну, інноваційну та інші; професійне навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації; загальнокультурну додаткову освіту, яка не пов'язана з трудовою діяльністю. Зазначимо, що в якості отримання післядипломної освіти дорослим її показниками виступають грамотність, професійна компетентність, загальна культура особистості.

Відзначимо, що методологічною основою професійного розвитку педагогів у післядипломній педагогічній освіті, з нашої точки зору, є інтегративно-диференційований підхід. Сутність цього підходу полягає в побудові навчального процесу курсового і міжкурсного періодів підвищення кваліфікації педагогів, який націлений на розвиток професійної компетентності вчителів і педагогічних працівників, шляхом використання двоєдиної освітньої стратегії. Названа стратегія реалізується, з одного боку, на основі вибору варіантів інтеграції між елементами формальної і неформальної структури курсів підвищення кваліфікації, а з іншого боку, за рахунок системної і збалансованої диференціації дидактико-технологічних компонентів курсового і міжкурсного навчання з метою створення варіативних і різноманітних умов і засобів досягнення певного рівня професійного розвитку кожним окремим педагогом. Названий підхід, охоплюючи всі рівні і компоненти процесу підвищення кваліфікації вчителів і педагогічних працівників забезпечує функціональний взаємозв'язок структурно-змістовних елементів професійного розвитку на методологічному, дидактичному та технологічному рівнях.

Отже, післядипломна педагогічна освіта спрямовується на виявлення інтегруючих факторів професійного розвитку педагогів на засадах андрагогічного, гуманітарно-аксіологічного, особистісно орієнтованого та інтегративно-диференційованого підходів. Поєднання визначених підходів забезпечує варіативність і свободу вибору альтернативних моделей підвищення

кваліфікації сучасних педагогів.

В основу процесу підвищення рівнів професійного розвитку вчителів і педагогічних працівників у післядипломній педагогічній освіті повинні бути покладені закономірності професійного самовдосконалення педагогів, що відображають: специфіку реалізації професійного розвитку; структурні, композиційні та функціональні особливості професійного мислення; типові й характерні риси особистості професіонала. Зміст професійного розвитку педагогів включає таке: створення організаційних умов для неперервного вдосконалення фахової освіти й кваліфікації, підвищення їхньої професійної компетентності; аналіз стану викладання фундаментальних і професійно-орієнтованих дисциплін; апробацію та впровадження нових освітніх технологій і методик; забезпечення інтеграції навчально-виробничого процесу, науки й практики; здійснення моніторингу професійної діяльності.

Підвищення професійного розвитку педагогів здійснюється відповідно до концептуальних положень реалізації освітньої професійно-орієнтованої діяльності вчителів і педагогічних працівників. Ці положення ґрунтуються на ідеї динамічної рівноваги між процесами інтеграції і диференціації в навчанні фахівців в умовах післядипломної освіти і повинні включати в себе такі аспекти: структурний (суб'єкти навчання, зміст навчання, технології, методи і засоби навчання), співвідносний (внутрішньосистемні й зовнішньосистемні зв'язки) і функціональний аспект (функціональне навантаження системи підвищення кваліфікації даної категорії працівників та фахівців взагалі та системних компонентів, зокрема).

Структурний аспект підвищення професійного розвитку педагогів у післядипломній педагогічній освіті характеризується такими особливостями як: цілісність, структурністю, ієрархічність. Його структурна організація зумовлена змістом педагогічної діяльності і представлена в таких підструктурах: 1) фахівець; 2) слухач; 3) взаємодія; 4) зміст навчання; 5) технології навчання; 6) методи і засоби навчання.

Співвідносний аспект, з нашої точки зору, представлено варіативною

системою зв'язків. Так, наявність зовнішніх зв'язків передбачає: а) відображення; б) кореляцію; в) співвідношення. Внутрішні зв'язки сприяють забезпеченню внутрішньої узгодженості та збалансованості освітніх потреб дорослих та їх задоволенню. Внутрішні зв'язки поділяються на два принципових блоки: 1) міжкомпонентні зв'язки (координація, комплексність) і 2) внутрішньо компонентні зв'язки (послідовні, паралельні, циклічні).

Функціональний аспект підвищення професійного розвитку педагогів у післядипломній педагогічній освіті представлений сукупністю закономірностей утворення в обраних умовах, причому дані закономірності є похідними як від домінантної концепції, типової для сучасного етапу розвитку професійної підготовки педагогів, так і концепцій навчання окремим професіям.

Отже, зазначені аспекти підвищення професійного розвитку педагогів у післядипломній педагогічній освіті дають можливість визначити шляхи розвитку професійного пізнання, професійної творчості, професійного самовдосконалення вчителів і педагогічних працівників.

Слід зазначити, що важливою особливістю професійного розвитку педагогів у післядипломній педагогічній освіті є технологічність цього процесу. Так, потреба в розробленні технологічних конструкцій виникла в зв'язку з ідеєю управління педагогічними явищами. Розробленню нової технології, як правило, передують нові потреби суспільства, наукові відкриття або результати наукових досліджень. Наприклад, виникненню й розвитку проблемного навчання сприяло дослідження російського психолога Л. Виготського про зону найближчого розвитку [11].

Наголосимо, що проблема технологій завжди є пріоритетною в системі психолого-педагогічних, медичних, правових, соціологічних досліджень. За визначенням, поданим у тлумачному словнику, технологію слід розуміти як сукупність окремих засобів, прийомів, що застосовуються в якій-небудь справі [9]. Вітчизняним педагогом В. Топольським встановлено факт полісемічного тлумачення поняття «технологія» як «системотвірного (вихідного), а також споріднених із ним» [58, с. 9].

У наукових дослідженнях [17; 23; 39; 40] виокремлено різні види технологій без попереднього встановлення чітких критеріїв, за якими вони класифікувались. Тому в змісті цього поняття визначено істотні ознаки: існування сукупності певних процесів, пов'язаних між собою в часі й просторі; етапність або послідовність їх розгортання; вимірювання й оцінювання результатів, отриманих на проміжних та завершальних етапах.

Технологічність впливу наповнена такими поняттями, як етапність, процедурність, операційність. На підставі такого бачення, технології характеризують як визначену соціальну прагматику, яка вибудовує мету, засоби, результат соціальної діяльності. Координація і субординація мети, засобів і результатів припускають варіативність, урахування безлічі факторів, моделювання й проектування, систему критеріїв і оцінок, соціальні версії та сценарії, ідентифікатори, методи діагностики тощо [17].

У відповідності до визначених вище проблем професійного розвитку сучасних педагогів необхідно враховувати соціальний аспект технологічного процесу. Отже, доцільно розглянути поняття соціальних технологій. Поняття «соціальні технології» виникло в соціології і пов'язується з соціальними процесами. Різновидом соціальних технологій є технології діяльності соціального працівника. Зміст, принципи, функції, методи соціальних технологій вивчали такі українські педагоги, як О. Безпалько [55], І. Зверева [54], А. Капська [53] та інші.

За А. Капською, соціальні технології – це специфічний соціальний інститут інновацій і соціальної творчості, організації та самоорганізації різних видів соціальної діяльності й соціальної взаємодії, прогнозування та діагностики параметрів соціальних процесів [53]. У розробленні та впровадженні соціальних технологій застосовуються різноманітні методики: схеми потоків, матричні методи, таблиці рішень і зіставлень, евристичні методи. Застосування соціальних технологій у подібній інтерпретації досить широке, однак, як ми вважаємо, це не єдиний спосіб цілеспрямованого впливу на соціальний об'єкт.

Під соціальною технологією, як визначено З. Шевців, розуміють

«сукупність прийомів, методів та впливів, що застосовуються соціальними службами, окремими закладами соціального обслуговування, соціальними працівниками з метою досягнення успіху соціальної роботи та забезпечення ефективності реалізації завдань соціального захисту населення» [60, с. 25]. Отже, соціальна технологія в практиці — це, насамперед, розроблення методик результативного, раціонального й цілеспрямованого соціального впливу. Однак цей вплив не зводиться до сукупності механічного набору операцій. У технологічній послідовності ці операції скоординовані й субординовані, упорядковані та регламентовані.

Соціальну технологію характеризує наявність стратегічної програми, в межах якої буде розв'язуватися проблема, розроблений алгоритм послідовності операцій для досягнення поставленої мети, організація неперервності зв'язку з клієнтом, динамізм змісту, форм і методів соціальної роботи, соціальна діагностика виявлення та вивчення причинно-наслідкових зв'язків розвитку соціальної проблеми тощо [60, с. 25].

І. Дичківська акцентує увагу на тому, що освітню технологію слід розглядати як педагогічну й соціальну інновацію. Така інновація, на думку авторки, є проектом процесу навчання (виховання, управління, інформатизації) з визначеною алгоритмізацією дій та реалізацією діагностично створеної мети, що відображає відповідність положенням системного, діяльнісного, праксеологічного, компетентнісного, гуманістичного підходів, тісно поєднаних між собою [17]. Особливість освітніх технологій полягає в реалізації двох функцій: досягнення результату, який передбачений метою технології, а також формування в учнів умінь відтворювати алгоритм дій у навчальному процесі.

У «Глосарії термінів з технологій освіти» педагогічну технологію визначено як «системний метод створення, застосування й визначення всього процесу викладання та засвоєння знань з урахуванням технічних і людських ресурсів та їх взаємодії, завдання якого – оптимізація форм освіти» [13, с. 28]. Відповідно до цього визначення, педагогічна технологія – це системний метод створення, застосування, визначення всього процесу викладання і засвоєння

знань з використанням комп'ютера й людських ресурсів, завданням якого є оптимізація форм освіти.

З визнанням педагогічної технології як важливого чинника навчально-виховного процесу не припинялися спроби з'ясування її сутності й особливостей. З одного боку, це спричинено поглибленням наукового й практичного інтересу до педагогічних технологій як засобу підвищення ефективності навчально-виховного процесу, з іншого – розвитком конкретних педагогічних технологій, у процесі якого розкривалися їх нові універсальні сутнісні дані.

Підходи дослідників до визначення поняття «педагогічна технологія» різноманітні. Значний внесок у розробку методології та теорії поняття педагогічної технології зроблений сучасними педагогами А. Алексюком [2], В. Беспальком [5], В. Сластьоніним [51], З. Шевців [60] та ін.

На думку В. Беспалька, педагогічна технологія – це сукупність засобів та методів відтворення теоретично обґрунтованих процесів навчання й виховання, що дозволяють успішно реалізовувати завдання освіти [5]. Педагогічна технологія є організаційно-методичним інструментарієм педагогічного процесу. Отже, педагогічну технологію слід розуміти як сукупність психолого-педагогічних настанов, що визначають спеціальний набір і поєднання форм, методів, способів, прийомів навчання, виховних засобів, як організаційно-методичний інструментарій педагогічного процесу.

Слід зазначити, що педагогічна технологія являє собою сполучення теоретичного (об'єктивного) й особистісного (суб'єктивного) знання. Вона визначає принципово новий тип відносин між педагогічною наукою й педагогічною практикою, тісне співробітництво вчених і вчителів, що забезпечує індивідуальну траєкторію розвитку кожного учасника освітнього процесу.

Педагогічна технологія функціонує як наука, що досліджує найраціональніші шляхи навчання, як система способів, принципів і регулятивів, які застосовують у навчанні, як реальний процес навчання. Суттєвою особливістю педагогічної технології є те, що довільним діям вона протиставляє жорсткі алгоритмічні приписи, систему логічно вмотивованих дій, послідовний

перехід від елементу до елементу.

Отже, вважаємо, що в практиці організації підвищення професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти педагогічна технологія може функціонувати на таких рівнях:

1. Загальнопедагогічний рівень. Загальнодидактична, загальновиховна технологія репрезентує цілісний освітній процес у регіоні, освітньому закладі, на певному рівні навчання чи виховання. В такому вигляді педагогічна технологія тотожна педагогічній системі, оскільки вона містить сукупність цілей, змісту, засобів і методів навчання (виховання), алгоритм діяльності суб'єктів і об'єктів навчально-виховного процесу.

2. Предметно-методичний рівень. Йдеться про застосування педагогічної технології як окремої методики, тобто як сукупності методів і засобів реалізації певного змісту навчання й виховання в межах одного предмета, групи, в діяльності педагога.

3. Локальний (модульний) рівень. Педагогічна технологія, що зорієнтована на цей рівень, реалізується як технологія окремих частин навчально-виховного процесу, розв'язання окремих дидактичних і виховних завдань (технологія окремих видів діяльності, формування понять, виховання окремих особистісних якостей тощо) [11, с. 21].

Слід зауважити, що педагогічна технологія відображає тактику реалізації освітніх технологій у навчальному процесі післядипломної освіти за наявності певних умов. Педагогічні технології акумулюють й виражають загальні ознаки й закономірності навчального процесу незалежно від окремого навчального курсу. Кожна педагогічна технологія відображає модель навчального й управлінського процесів у навчальному закладі, об'єднує в собі їх зміст, форми і засоби. Вона може охоплювати і спеціалізовані технології, що застосовуються в інших галузях науки та практики, наприклад, нові інформаційні технології тощо.

Модернізація післядипломної педагогічної освіти пов'язується, насамперед, із введенням в освітнє середовище інноваційних технологій, в основу яких покладені цілісні моделі навчального процесу дорослих учнів, що

засновані на діалектичній єдності методології та засобів їх здійснення.

Українські науковці з проблем освіти дорослих О. Аніщенко, Л. Лук'янова довели, що основними структурними складовими технології навчання дорослих є: а) концептуальна основа; б) змістовна частина навчання (цілі навчання (загальні та конкретні), зміст навчального матеріалу); в) процесуальна частина (етапність технологічного процесу: організація навчального процесу; методи й форми навчальної діяльності; діагностика результативності процесу навчання) [39].

На нашу думку, слід виділити такі ознаки технологій навчання педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти: практичні засоби досягнення цілей навчального процесу, які є системою імперативів, що упорядковують практичну діяльність (вимог, команд, алгоритмів); характеристика навчальної діяльності щодо реалізації поставлених цілей, що здійснюються в певних соціальних умовах, за посередництвом специфічних соціальних інститутів і соціальних організацій; характеристика операційного професійного мислення й професійного розвитку, що відображає соціальну рефлексію, пов'язану з практичним осмисленням технологічних законів [60].

Здійснений теоретичний аналіз педагогічної літератури [5; 17; 25; 43; 60] дозволив виявити етапи використання педагогічних технологій в роботі з педагогами у післядипломній педагогічній освіті:

1) теоретичний (підготовчий), який передбачає обґрунтування мети й об'єкту технологічного впливу, виділення складових компонентів соціального процесу та з'ясування зв'язків між ними;

2) діагностично-методичний, який пов'язаний з обґрунтуванням і відбором форм та методів соціально-педагогічного впливу, збором та аналізом інформації;

3) процедурний (процесуальний), що пов'язаний з практичною діяльністю з апробації розробленого алгоритму використання форм, методів і технік;

4) результативний, що пов'язаний з визначенням узагальнених результатів, розробленням рекомендації для подальшої роботи.

Таким чином, структура педагогічної технології щодо професійного

розвитку педагогів в умовах післядипломної педагогічної освіти визначається наявністю: науково-обґрунтованої програми, згідно з якою розв'язується дана проблема; науково-методичного забезпечення освітнього стандарту професійної підготовки як передумови підвищення професійної компетентності фахівця; заданого алгоритму процесуальних заходів як системи послідовних операцій і дій.

Зазначимо, що врахування потреб ринку праці педагогічних професій; нових вимог до кваліфікації педагогів забезпечує впровадження в післядипломну педагогічну освіту інтегрованих інформаційних технологій навчання дорослих. В умовах розвитку інформаційних технологій як провідного ресурсу інформаційного суспільства особливого значення набуває перехід до нової форми отримання післядипломної педагогічної освіти – дистанційної. Це передбачає доцільність розроблення, обґрунтування та експериментальної перевірки технологічності професійного розвитку педагогів засобами дистанційного навчання.

Вітчизняними науковцями під керівництвом В. Бикова доведено, що «особливі істотні зміни відбулися із засобами навчання ... в традиційній моделі навчання відбувся перехід до освітнього середовища в діяльнісно-орієнтованій педагогічній практиці, потім до освітнього простору (контексті особистісно орієнтованого, індивідуалізованого підходу) і, нарешті, до єдиного інформаційного освітнього простору..., що реалізовується в процесі розвитку інформкомунікаційних технологій» [7, с. 50]. Вважаємо, що у цьому сенсі впровадження інформаційно-комунікативних технологій (ІКТ) в післядипломну педагогічну освіту дає змогу реалізувати інтегрований підхід до визначення змісту професійного навчання педагогів як окремої категорії дорослих.

В Україні дистанційне навчання у професійній освіті дорослих є інноваційним. У зв'язку з цим, слід розробляти принципово нові підходи до створення дистанційних навчальних курсів на основі модульних технологій, що реалізуються суб'єктами дистанційного навчання. Відповідно до Наказу № 466 Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 р., під «дистанційним

навчанням розуміється індивідуалізований процес набуття знань, умінь, навичок і способів пізнавальної діяльності людини, який відбувається в основному за опосередкованої взаємодії віддалених один від одного учасників навчального процесу у спеціалізованому середовищі, яке функціонує на базі сучасних психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій. Метою дистанційного навчання є надання освітніх послуг шляхом застосування у навчанні сучасних інформаційно-комунікаційних технологій...» [33]. Саме цей вид навчання сприяє індивідуалізації процесу отримання освіти та поєднує елементи психолого-педагогічних та інформаційно-комунікаційних технологій надання освітніх послуг.

Л. Смульсон доведено, що сучасне дистанційне навчання має «інтегрувати психолого-педагогічні, педагогічні, інформаційні та телекомунікаційні технології, відповідати рівню їх розробки та можливостям ефективної взаємодії у створенні дистанційного навчального середовища (інколи його ще називають віртуальним)» [16, с. 6]. Враховуємо думку автора, що дистанційне навчання містить елементи освітніх і соціальних технологій і є інноваційною технологією навчання дорослих. Дистанційне навчання сприятиме вирішенню соціального завдання сьогодення – забезпечення можливостей здобуття професійної освіти будь-якого кваліфікаційного рівня особистістю незалежно від віку, індивідуально-психологічних особливостей, стану здоров'я й матеріального забезпечення.

Перевагами використання дистанційного навчання в процесі післядипломного навчання педагогів, як зазначено В. Осадчим, є: «інтерактивний режим отримання максимально об'єктивних відомостей про індивідуальні характеристики особистості; вільне отримання інформації про працевлаштування; можливість самооцінки професійно-значущих особистісних якостей щодо подальшої професійної діяльності; швидкий доступ до методичних матеріалів...» [40, с. 9]. Автор на основі аналізу сучасного стану використання дистанційних технологій у професійному навчанні визначив такі Інтернет-ресурси: сайти, що надають інформацію та послуги у працевлаштуванні; сайти з

надання послуг у професійному консультуванні; сайти структур зайнятості населення; сайти, що поєднують надання послуг та інформації щодо працевлаштування.

Освітні можливості мережі Інтернет та напрями їх використання для розвитку дистанційної освіти дорослих дозволяють здійснювати оперативне передавання та отримання будь-якої звукової, відео, текстової, графічної інформації на відстані; зберігання, редагування, обробку та подання інформації через різні джерела; реалізацію інтерактивності за допомогою мультимедійних технологій і оперативного зворотного зв'язку; надають можливості спілкуватися з будь-якою особою чи установою за допомогою різноманітних систем – чатів, форумів, Інтернет-телефонів тощо) [40].

Слід акцентувати увагу на тому, що навчальний процес у системі ІППО за дистанційною формою організовується відповідно до робочих навчальних планів за умови їх адаптації до дистанційної форми навчання. Застосування освітніх інформаційних ресурсів як доповнення до традиційного навчального процесу має велике значення в тих випадках, коли на якісне засвоєння повного обсягу навчального матеріалу не вистачає аудиторних занять за навчальним планом. Розміщені на сервері дистанційні курси в цьому випадку сприятимуть якісному засвоєнню теоретичного матеріалу й успішному контролю за навчальними досягненнями слухачів. Зауважимо, що використання технології дистанційного навчання можливе за наявності відповідного кадрового, електронного навчально-методичного та ресурсного забезпечення.

Вивчення особливостей організації і впровадження дистанційного навчання в післядипломну педагогічну освіту дало нам змогу констатувати, що дистанційне навчання педагогів – це дидактична система. В цій системі існує взаємодія елементів: педагог з його освітніми потребами, змістовний і комунікативний компоненти навчання, комплекс заходів з моніторингу та управління дистанційним навчальним процесом.

Змістовий компонент включає в себе базовий навчально-методичний комплекс з програмою, навчальним посібником, системою завдань і контролю.

Комунікативний компонент містить організаційні і методичні складові. Ці складові підпорядковані основній меті – забезпеченню навчання педагогів на відстані. До організаційних ми відносимо професійні колективи, що забезпечують реалізацію процесу навчання (автори-розробники, методисти, менеджери, викладачі, програмісти тощо); бази даних вчителів і педагогічних працівників, які мають бажання й можливості пройти дистанційне навчання. До методичних – рекомендації з організації і проведення міжособистісної взаємодії між суб'єктами навчання на відстані, наприклад, організація спілкування щодо навчального процесу засобами мережевих технологій.

Метою впровадження дистанційного навчання в післядипломну педагогічну освіту, з нашої точки зору, є забезпечення педагогам можливості підвищення професійної компетентності за місцем проживання відповідно до їхніх здібностей та наявних технічних можливостей, як в синхронному, так і асинхронному режимах. Впровадження дистанційного навчання з урахуванням побажань і потреб вчителів і педагогічних працівників сприятиме підвищенню рівнів професійного розвитку, приведення у відповідність до потреб ринку праці професійно-кваліфікаційної структури педагогічних кадрів та задоволення потреб суспільства у кваліфікованих педагогах.

Таким чином, застосування інформаційних і дистанційних технологій у післядипломній педагогічній освіті в різних варіантах дозволяє говорити про певні переваги подібних форм організації професійної підготовки педагогів: виникає нова організація самоосвіти слухачів, зростає інтенсивність навчального процесу; навчальні матеріали стають доступні в будь-який час. Впровадження технологій дистанційного навчання в практику післядипломної освіти педагогів є одним із шляхів підвищення ефективності, індивідуалізації та інтенсифікації процесу професійного навчання за умов їх комплексного та доцільного використання.

На основі теоретичного аналізу зроблено висновок, що під використанням інформаційних технологій у післядипломній педагогічній освіті розуміємо цілеспрямований, усвідомлений процес комп'ютерно-інформаційної організації

навчальної та науково-методичної діяльності з метою більш ефективного розв'язання професійних завдань в педагогічній сфері. Відзначимо, що в освітніх ресурсах інформаційні технології займають гідне місце в процесі післядипломної педагогічної освіти.

Значення інформаційних технологій у післядипломній педагогічній освіті, з точки зору педагогічної доцільності, ґрунтується на таких теоретико-методологічних засадах: задоволення мети й завдань професійної підготовки; врахування специфіки та змісту післядипломного навчання, а також необхідний рівень формування знань, умінь і навичок як з точки зору вивчення й засвоєння конкретної дисципліни, так і з точки зору професійної необхідності та значущості комп'ютеризованих навчальних курсів; варіювання рівня проблемності і складності завдань та інтенсивного екранного подання інформації; передбачення різних форм організації навчальних занять з використанням засобів інформаційних технологій; надання можливості здійснення контролю за діяльністю тих, хто навчається, фіксації та аналізу результатів навчання; урахування психоемоційних і вікових особливостей слухачів, системи провідних мотивів, рівнів їх розумового розвитку та когнітивної сфери [16].

Вважаємо, що упровадження в післядипломну педагогічну освіту інформаційних технологій сприяє розвитку конкурентоспроможності педагога. На наш погляд, використання Інтернету як головної інформаційної технології в процесі курсового і міжкурсного періодів післядипломної педагогічної освіти призводить до динаміки освітніх парадигм. Це відображається у зміні способу передачі інформації в процесі навчання дорослих з репродуктивного на творчо-комунікативний.

За О. Колесовою, освіта в умовах інфотехнопростору не обмежена інституціональними межами, оскільки всі рівні життя суспільства опираються на інформацію та на електронні засоби її використання. Тому нові форми педагогічних технологій у контексті постійного розвитку інформації вимагають неперервного вдосконалення. Автор зазначає, що до соціальних цінностей

інформаційного суспільства слід віднести інформацію та інтелектуальний розвиток, який її створює [23]. Ми погоджуємося з тим, що цінності стають системоутворючим елементом розвитку сучасного суспільства. Відбувається подолання стандартності мислення, завдяки чому природне прагнення особистості глибше пізнати суть предметів і явищ знаходить необхідні умови для реалізації.

Включення інформаційних технологій в процес післядипломної педагогічної освіти педагогів створює мережеве середовище, в якому освіта перетворюється на послідовність соціальних контактів, кожен з яких є комунікацією. Комунікаціям у мережевих спільнотах властивий певний ступінь свободи в формуванні ціннісних орієнтацій усіх учасників навчального процесу. Переосмислюється традиційний поділ учасників післядипломного навчання на суб'єктів та об'єктів: кожен учасник може опинитися в будь-якій ролі в динамічно і спонтанно організованих навчальних взаємодіях [23].

Принципове значення для організації професійного розвитку педагогів набуває не факт ствердження нового інформаційно-організаційного простору, а визнання неперервної професійної освіти центральною структурою суспільно-економічного та соціокультурного буття сучасних вчителів і педагогічних працівників. Соціальні цінності інформаційного суспільства сприяють подоланню стандартності мислення, завдяки чому природне прагнення особистості до підвищення професійного розвитку знаходить необхідні умови реалізації. Фундаментальне осмислення проблеми оновлення змісту післядипломної педагогічної освіти має враховуватися в процесі підвищення кваліфікації педагогів.

Отже, технологічність професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти слід розуміти як цілісність підвищення професійної компетентності, як сукупність методологічних і організаційно-методичних настанов, що визначають відбір, компоновку та порядок використання дидактичного і професійно-педагогічного інструментарію викладачами і методистами ІППО. Зазначена особливість професійного розвитку педагогів

визначає стратегію, тактику й техніку організації процесу професійно-орієнтованого навчання дорослих в післядипломній педагогічній освіті.

Слід враховувати, що процес створення технології професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти є процесом соціально-педагогічного проектування. Послідовність його етапів така:

1) вибір змісту професійно-орієнтованого навчання, що передбачено навчальним планом та навчальними програмами курсів підвищення кваліфікації різних категорій педагогів;

2) вибір пріоритетних цілей, на які має орієнтований педагог: які вміння, навички, професійні та особистісні якості буде в нього сформовано в процесі засвоєння навчального матеріалу з метою підвищення професійної компетентності;

3) вибір технології, яка орієнтована на сукупність цілей або на одну пріоритетну мету післядипломного навчання;

4) розроблення методики і послідовності дій з реалізації і впровадження технології.

Проектування технології професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти передбачає проектування змісту професійно-орієнтованих дисциплін, форм організації навчальної діяльності в процесі післядипломної педагогічної освіти, вибір методів професійного навчання та психолого-педагогічно доцільних засобів організації педагогічного середовища.

За своєю сутністю процес реалізації визначеної технології – це цілеспрямована послідовність дій педагога, що забезпечує найбільш оптимальне досягнення педагогічної мети в післядипломному навчанні. За змістом процес реалізації технології професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти визначається в його структурних компонентах, кожен з яких виконує певне функціональне призначення. Провідним компонентом, що визначає зміст і спрямованість педагогічного процесу реалізації вищезазначеної технології, виступає слухач, якому властиві індивідуальні особливості, психічні якості, який має власні соціальні проблеми.

Отже, зазначена технологія орієнтована на досягнення певної (частіше прогнозованої) мети. Кожна мета потребує вирішення певного кола завдань і припускає певний зміст дидактичних впливів щодо її досягнення.

Системність професійного розвитку педагогів у післядипломній педагогічній освіті характеризується такими ознаками: цілеспрямоване застосування педагогічних технологій, що засвідчує певний рівень розвитку науково-методичної компетентності організаторів післядипломної педагогічної освіти; наступність між засвоєнням соціогуманітарних, фундаментальних і фахових дисциплін та етапами післядипломного навчання педагогів; раціональне поєднання інноваційних і традиційних педагогічних технологій, що становлять зміст підготовки педагогів в умовах післядипломної освіти; неперервність післядипломної педагогічної освіти.

Зауважимо, що найбільш важливою і відповідальною є діяльність організаторів післядипломної педагогічної освіти. Серед особливостей діяльності педагога на етапі вибору технології професійного розвитку в умовах післядипломної освіти найбільш істотними є: рівень професіоналізму суб'єктів професійної підготовки; педагогічні проблеми в сфері професійного навчання дорослих; специфіка самої технології й умов її практичної реалізації; професійна компетентність педагога, його особистий досвід роботи з визначеними категоріями дорослих; мотивація до діяльності; стиль його професійної діяльності. Така технологія повинна гарантувати досягнення поставленої мети післядипломної педагогічної освіти для кожного педагога.

Таким чином, одним із найважливіших стратегічних завдань на сьогоденному етапі модернізації післядипломної педагогічної освіти України є забезпечення якості післядипломної освіти педагогів на рівні міжнародних стандартів. Розв'язання цього завдання можливе за умови зміни педагогічних методик і впровадження інноваційних технологій навчання дорослих.

Л. Лук'яновою [32], Н. Ничкало [34] доведено, що основними методичними положеннями реалізації технологій професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти є: визначення особистості педагога головним ціннісним

орієнтиром діяльності в цілому, що дає змогу вбачати провідний стратегічний задум технології у зорієнтованості на професійний розвиток педагога; створення середовища найбільшого психолого-педагогічного сприяння розвитку особистості тих, хто навчається, шляхом забезпечення умов оптимального режиму інтелектуальних навантажень, змісту навчальної діяльності.

Здійснений аналіз змісту технології професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти дозволив дійти висновку щодо переорієнтації акцентів навчального процесу в інститутах післядипломної освіти з процесу викладання на процес цілеспрямованого учіння. Це положення було покладено в основу розроблення зазначеної вище технології, реалізацію якої визначала система знань, які необхідні сучасним педагогам для досягнення високих професійних рівнів, забезпечення можливостей для підвищення професійної компетентності і формування інтелектуального і культурного потенціалу. Головним завданням технології професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти стало формування освіченої, творчої, професійно розвиненої особистості.

Відтак, нами було започатковано інформаційно-модульну технологію професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти як відкрите, цілісне, кероване, багатокomпонентне середовище, яке комплексно відображує процес професійної підготовки фахівців в умовах неперервної освіти. Ця технологія забезпечувала реалізацію підвищення професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти за рахунок моделювання досвіду; апробації навчальних заходів на практиці; аналізу експериментування та внесення коректив; перевірки результативності навчальних заходів на практиці з урахуванням внесених коректив; підготовки рекомендацій для широкого застосування.

Інформаційно-модульна технологія професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти сприяла оновленню навчального процесу за рахунок створення навчальних модулів, інтегрування основних дисциплін, акцентування поглядів на індивідуально-орієнтованому підході до навчально-

пізнавальної активності слухачів, проектування модульного дидактичного процесу. Визначена технологія сприяла побудові навчальних модулів шляхом інтеграції змістових, технологічних і пізнавально-операційних компонентів, що забезпечили поєднання змісту навчання з різноманітними методами й формами його організації. Вона гарантувала прогнозований кінцевий результат і завершеність процесу післядипломного навчання.

Розроблення технологічних етапів і їхнє змістове наповнення визначила сукупність прийомів і способів, спрямованих на досягнення поставленого завдання. Структура технології представлена підготовчим, діагностичним, процесуальним і системно-узагальнюючим етапами, які інтегруються та реалізуються в особистісно орієнтованій партнерській взаємодії викладачів ІППО і слухачів курсів підвищення кваліфікації та виявляють свою ефективність засобами результативно-оцінювальної підструктури. Важливою ознакою технологічних процесів є їх спрямованість на забезпечення наступності підвищення професійного розвитку педагогів.

Основними результатами впровадження інформаційно-модульної технології професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти передбачалося: 1) виявлення характеристик професійного розвитку педагогів; 2) встановлення найважливіших підходів щодо оптимізації процесу післядипломного навчання вчителів і педагогічних працівників; 3) прогнозування індивідуальних програм професійного розвитку педагогів; 4) складання науково-методичних рекомендацій викладачам інститутів післядипломної педагогічної освіти і слухачам курсів підвищення кваліфікації.

Етапи інформаційно-модульної технології професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти:

І етап (початковий). Мета: узагальнення статистичних даних професійних характеристик вчителів і педагогічних працівників, визначення необхідної кількості слухачів для проходження професійної підготовки щодо підвищення професійної компетентності. Завдання: 1) отримання статистичних даних щодо кількості педагогічних кадрів, що потребують проходження професійної

підготовки; 2) розподіл педагогів як слухачів за видами професійної підготовки; 3) підготовка навчальних курсів (навчальних програм) з організації курсового навчання різних категорій педагогів. Методи: опитування, опрацювання особистої документації педагогічного персоналу.

Початковий етап присвячено узагальненню статистичних даних щодо кадрових характеристик педагогів, відбору відповідних навчальних курсів чи програм з організації підвищення професійної компетентності.

II етап (діагностичний). Мета: визначення характеристик професійного розвитку слухачів курсів підвищення кваліфікації в ІППО. Завдання: 1) встановити критерії визначення професійного розвитку слухачів; 2) сформувати навчальні групи за характеристиками професійного розвитку; 3) провести діагностування слухачів курсів підвищення кваліфікації. Методи: використання психодіагностичних методик; методи статистичної обробки даних діагностування.

Діагностичний етап дозволяє визначити складові професійного розвитку слухачів курсів підвищення кваліфікації і визначити шляхи їх підвищення. На цьому етапі визначається індивідуальна траєкторія професійної підготовки слухачів і виявляється стратегія підвищення рівнів професійного розвитку кожного педагога.

III етап (процесуальний). Мета: впровадити навчальні заходи для слухачів курсів підвищення кваліфікації. Завдання: 1) сформувати навчальні групи зі слухачів навчальних підрозділів; 2) скласти тренінгові заняття, розробити семінари, спецкурси тощо; 3) провести розроблені навчальні заходи. Метод: педагогічний експеримент.

Процесуальний етап розглядається як сфера практичного втілення змісту професійної освіти через систему методів і прийомів навчальної взаємодії суб'єктів післядипломної педагогічної освіти, а також через зміст інноваційних технологій навчання дорослих. Специфіка процесуального етапу виявляється в багатозначності його цілей і завдань, полісуб'єктності навчальної взаємодії (учасниками якої є не лише слухачі та викладачі, а й опосередковано соціальне

середовище навчального процесу), особливостях форм та методів професійного навчання.

IV етап (системно-узагальнюючий). Мета: надання науково-методичної й науково-практичної допомоги викладачам ІППО і слухачам курсів підвищення кваліфікації. Завдання: 1) порівняти результати професійного розвитку слухачів і обґрунтувати висновки; 2) розробити методичні матеріали з організації та впровадження навчальних заходів з професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти. Методи: узагальнення й систематизація даних, методи математичної статистики.

Слід наголосити, що системно-узагальнюючий етап визначає результативність впровадження технологічних заходів. На цьому етапі визначають ефективні форми, методи, прийоми і засоби оптимізації курсового навчання педагогів.

Отже, описана послідовність етапів інформаційно-модульної технології забезпечує її впровадження. Упровадження інформаційно-модульної технології забезпечує також розроблення модульного дидактичного процесу, характерною ознакою якого є ІКТ навчання в поєднанні з традиційними формами і методами навчання дорослих. Для досягнення поставлених мети і завдань у межах технології професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти було розроблено навчальний спецкурс, який ґрунтувався на ідеях внутрішньопредметної інтеграції. Цей курс став органічним поєднанням трьох основних блоків: фундаментального, професійно-орієнтованого та блоку самоосвіти (рис. 1), що було реалізовано у відповідних змістових модулях.

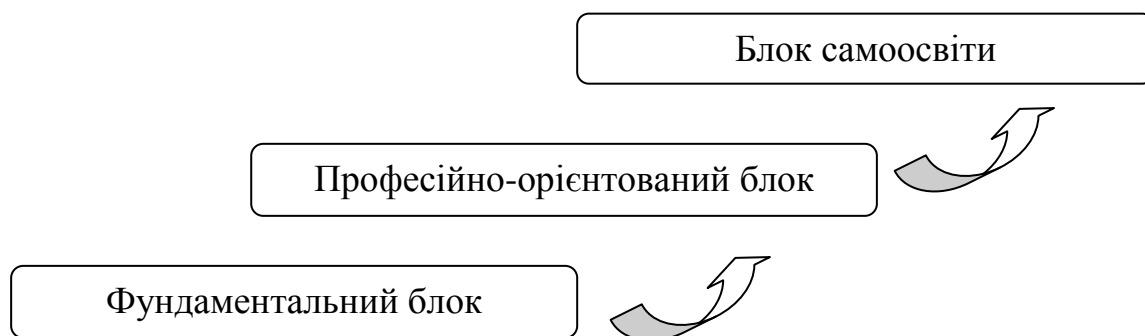


Рис. 1. Змістові блоки навчального курсу для педагогів

Зміст фундаментального блоку розкривав основні напрямки модернізації й нормативного забезпечення сучасної післядипломної педагогічної освіти. Актуальним було зосередження уваги педагогів на обговоренні теоретико-методологічних основ сучасної педагогічної діяльності; психологічних закономірностей професійної діяльності; особистісної орієнтації процесу професійної підготовки; концепції інноваційного управління.

Зміст професійно-орієнтованого блоку забезпечував розвиток професійних якостей, знань та вмінь педагогів (змістовного компонента); розкривав систему концептуальних засад здійснення професійної діяльності: функції, принципи, цілі (методологічний компонент); озброював засобами, формами й методами роботи з розвитку професійної компетентності (технологічний компонент); забезпечував розвиток особистісних характеристик педагогів (особистісно-діяльнісний компонент).

Зміст блоку самоосвіти передбачав організацію заходів з роботи з друкованими джерелами та електронними ресурсами, проведення сомооцінювання, забезпечував розвиток таких якостей особистості, як спрямованість і рефлексія, сприяв самопошуку дорослим потрібної для професійної діяльності інформації.

Навчальний спецкурс «Інтегрований курс педагогічного мінімуму» для педагогів розроблено з урахуванням ідеї синтезу головних психолого-педагогічних наук, окремих їх галузей та суміжних з ними наук. Розроблений навчальний спецкурс складався з пояснювальної записки (де описано мету, завдання курсу, знання, вміння, навички слухачів після проведення спецкурсу); навчальних і навчально-тематичних планів (до складу яких входили модуль соціально-гуманітарної підготовки, модуль фундаментальної підготовки, модуль фахової підготовки (науково-теоретичної та методичної) та контрольньо-діагностичний модуль); тезаурусу та списку літератури до кожного модулю.

Запропонована структура навчального курсу передбачала внутрішньопредметний аналіз змісту соціально-гуманітарних, фундаментальних і психолого-педагогічних дисциплін з метою виявлення основних цілей, понять,

законів і закономірностей, теоретичних положень і практичних рекомендацій, а також міждисциплінарний аналіз з метою доповнення відомостей відносно бази, завдання й знаряддя професійної підготовки фахівців із суміжних наукових дисциплін (філософії, психології, управління, інформатики тощо), які реалізовано в «Інтегрованому курсі педагогічного мінімуму». Запропоновані соціально-гуманітарні, фундаментальні й психолого-педагогічні дисципліни та окремі їх галузі склалися з: філософії неперервної освіти, нормативно-правового забезпечення професійної освіти, теоретико-методологічних засад навчання дорослих, історії педагогічних систем, дидактики, основ психолого-педагогічної майстерності, педагогічної психології, психології спілкування, психології управління й психології праці.

Внутрішньопредметний аналіз означених дисциплін відбувався на основі виявлення бази, завдання й знаряддя. Навчальна дисципліна виступала базою, вихідна проблема, що формується в межах цієї базової дисципліни, становила завдання, а теоретичний і технічний інструментарій базової дисципліни – знаряддя. Базою означеної інтеграції виступила андрагогіка, мета якої полягає в визначенні цілей навчання дорослої людини, системи цінностей, вимог до типу особистості. Завданням було всебічне вивчення об'єктивних і суб'єктивних особливостей і характеристик професійної підготовки слухачів навчальних підрозділів підприємств, організацій, установ. Такі дані постачає педагогічна антропологія. Теоретичний і технічний інструментарій, тобто знаряддя базової дисципліни, забезпечує педагогічна технологія, яка дає відповіді на запитання, що пов'язані з методами навчання дорослих, формування їх в соціокультурному й професійному контекстах. Відзначимо, що педагогічні дисципліни базувалися на модульній розробці щодо їх структури й змісту.

Модулі дисциплін з навчально-тематичних планів розроблялися з урахуванням положень філософії, що описує зміну норм педагогічної дійсності; теорії, яка описує систему знань, норм і цінностей; технології, що описує засоби реалізації теоретичних знань; творчості як результату професійної діяльності. Модульне структурування навчальних дисциплін дало можливість виокремити

групи фундаментальних питань, логічно й компактно їх поєднати з метою запобігання дублюванню в єдину адаптовану відкриту систему професійних знань, норм і цінностей, що становить основу змістового модуля. Кожен змістовий модуль складається з чотирьох компонентів – міні-модулів, які розроблені відповідно до означених положень.

На основі міждисциплінарного аналізу суміжних дисциплін стало можливим доповнити практико-орієнтовані педагогічні дисципліни новими розробками, теоріями, концепціями та ідеями, які дозволили розширити межі відомих традиційних теоретичних і практичних положень професійної освіти. Встановлено, що модульна структура навчальної дисципліни на засадах інтеграції наукових знань є інноваційним видом організації навчального процесу в системі професійної освіти.

Модульна структура навчальної дисципліни є результатом таких дій: структурування системи знань, необхідних для забезпечення формування умінь та навичок, потрібних для виконання типових задач професійної діяльності; узагальненого структурування змісту освіти навколо виділених ключових навчальних елементів, опанування якими потребує використання міждисциплінарних засобів пізнання; виділення в навчальній інформації модуля навчальних елементів, в якому зв'язують елементи окремого модуля з модулями інших навчальних дисциплін; виявлення логічних та дидактичних зв'язків між цими навчальними елементами та відтворення їх у структурі кожного модуля та в структурі навчальної дисципліни.

Вивчення проблеми інформаційної та модульної технологій навчання дорослих дозволило дійти висновку щодо переорієнтації акцентів навчального процесу з процесу викладання на процес цілеспрямованого учіння, а не на процес викладання. Суміжні наукові дисципліни, що складаються з положень філософії, психології, управління, інформатики, склали основу створених нами навчальних модулів.

Навчальний модуль як відносно самостійна й цілісна частина навчального процесу поєднував такі складові: змістовий модуль (передбачає теоретичний

виклад навчального матеріалу), технологічний (забезпечує його реалізацію через систему лабораторно-практичних занять), пізнавально-операційний (включає систему поточного й підсумкового контролю).

Зміст «Інтегрованого курсу педагогічного мінімуму» складено за технологією модульного дидактичного процесу. Стиль побудови змістових модулів полягав у розкритті кожного ключового питання за такими положеннями: відбиття сутнісних для підготовки педагога професійно-педагогічних знань; поєднання знань навколо ключових питань; відкритість ключових питань з метою їх доповнення, поглиблення, розширення. Означені модулі містять фундаментальні поняття з: філософії, які характеризують зміну норм педагогічної дійсності; теорії, яка описує систему знань, що пояснюють явища, ситуації, процеси педагогічної дійсності; технології, в яких подано засоби реалізації теоретичних знань; творчості як культури діяльності, що виявляється у процесі впровадження засвоєного досвіду.

Кожний технологічний модуль підкріплювався системою методичного забезпечення, відповідними інструктивними матеріалами, а саме: довідковий матеріал для самостійної роботи слухачів до кожного міні-модуля; завдання для самостійної роботи слухачів до практичних занять з урахуванням рівнів інтелектуальної активності; інструкцій щодо виконання завдань; критерії оцінок якості виконаних завдань; словник використаних термінів; список літератури; набір індивідуальних завдань; імітаційно-моделюючі та дидактичні ігри для підсумкового контролю.

Завдання для самостійної роботи слухачів передбачали такі рівні інтелектуальної активності:

- репродуктивний – характеризується здатністю дорослого діяти відповідно до аналогії, за відомими зразками й алгоритмами та передбачати рішення задач у межах поданого або первісно винайденого способу дії;

- пошуковий – характеризується тим, що розумова діяльність фахівців спрямована на зображення нового підходу до вирішення завдання та передбачає використання певних прийомів розумової діяльності: аналіз умов задачі,

розгорнуте визначення умов задачі, підведення їх під логічні категорії, включення умов задачі в нові зв'язки, в іншу невідому структуру, введення додаткових компонентів або відношень, моделювання професійних ситуацій;

- креативний – характеризується тим, що вирішення професійної проблеми не обмежується відтепер евристичними прийомами, а постає самостійною проблемою, призводить до теоретичного відкриття або до постановки нової проблеми.

Пізнавально-операційні модулі були підготовлені для реалізації на практичних заняттях з метою розширення, поглиблення й закріплення знань слухачів, розвитку їхніх професійних і творчих здібностей за допомогою автоматизованої системи тестування знань.

Запропонований програмний комплекс дозволив створити позитивні умови для поточного й підсумкового контролю системи знань, норм і цінностей кожного слухача з урахуванням його індивідуальних особливостей, а також звільнив викладача від рутинної перевірки та іспитів. Характерною особливістю означеного комплексу було те, що він давав змогу оцінити відповідь слухача в довільній граматичній формі за допомогою спеціальної системи ідентифікації відповідей, що була розроблена на базі теорії подібності фраз. Ідентифікація полягала в порівнянні відповіді, що надходила від слухача, з еталоном, в обчисленні величини подібності відповіді з еталоном, у виставленні оцінки на підставі цієї подібності.

Кожний пізнавально-операційний модуль передбачав: 1) систему завдань до міні-модуля з урахуванням рівнів пізнавальної активності, створених на базі теоретичних положень змістових модулів, що реалізувався в двох режимах – «тренування» і «підсумок»; 2) «підручник», створений на базі теоретичних положень відповідно змістових модулів, який дозволяв отримувати коротку інформацію щодо змісту кожного міні-модуля; 3) систему допомоги тому, хто проходив тестування, як тезисні відомості відносно кожного конкретного завдання.

Взаємодія викладача зі слухачами передбачала аудиторну форму навчання

за рахунок її модернізації, а саме: активне застосування діалогічних методів (дискусій), проблемний підхід до побудови всіх аспектів навчального процесу, збільшення кількості практичних занять дослідницького характеру, розробка проектів, застосування дидактичних та рольових ігор. Самостійна форма навчання слухачів передбачала роботу з друкованими та електронними джерелами, яка спрямована на засвоєння навчального матеріалу.

Отже, професійний розвиток педагогів в умовах післядипломної освіти відбувався на основі формування нового світобачення та розвитку професійної компетентності дорослої людини. З цією метою, з одного боку, був розроблений теоретичний курс, в основу якого була покладена інтеграція психолого-педагогічних дисциплін і суміжних з ними. З іншого боку, на основі запропонованого курсу були створені змістові, технологічні й пізнавально-операційні навчальні модулі для реалізації розвитку професійної компетентності фахівців.

У свою чергу, досягненню передбачуваних результатів забезпечувала інформаційно-модульна технологія, що сприяла професійному розвитку педагога за рахунок: створення навчальних модулів, інтегрування основних психолого-педагогічних дисциплін, акцентування поглядів на індивідуально-особистісному підході до навчально-пізнавальної діяльності дорослих, проектування модульного дидактичного процесу. Вона гарантувала прогнозований кінцевий результат і завершеність процесу післядипломної педагогічної освіти.

Отже, пропонується практико-орієнтовний курс, побудований на ідеях внутрішньопредметної інтеграції, що став органічним поєднанням трьох основних засад: педагогічної аксіології, педагогічної антропології та педагогічної технології, реалізованих у 6 змістових модулях.

Таким чином, запропонована технологія професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти побудована на основі компонентнісного, структурного та функціонального аналізу. До її складу входять початковий, діагностичний, процесуальний і системно-узагальнюючий технологічні етапи.

Етапи технології передбачають послідовність і наступність розширення спектра соціально-педагогічних, інформаційно-комунікативних і інтерактивних методів навчання дорослих. Розроблена технологія забезпечується єдністю форм (лекції, практичні заняття, самостійна робота слухачів), методів (лекція-візуалізація, тренінг, мозковий штурм, ігрові методи, проекти, ситуаційні вправи, імітаційне моделювання тощо), прийомів і процедур («дуель», «запитання-відповідь», самостійне опрацювання додаткових питань тощо) та навчально-методичного забезпечення (навчальні посібники, методичні рекомендації, набір завдань і кейсів з управління процесом підвищення професійної компетентності).

Рекомендації. Оволодіння загальним алгоритмом застосування технології професійного розвитку педагогів в умовах післядипломної освіти передбачає такі дії: 1) аналіз педагогічної ситуації, що виникає в процесі навчання, визначення її навчальної мети; 2) структурування обов'язкового для засвоєння навчального матеріалу; 3) визначення рівня актуальних навчальних досягнень слухачів і прогнозування очікуваного результату; 4) співвіднесення навчальної мети післядипломного навчання з відомою сукупністю педагогічних технологій; 5) організація навчальної діяльності слухачів на тому чи іншому рівні їхнього професійного розвитку за однією з обраних педагогічних технологій; 6) оцінювання ефективності застосування методів навчання дорослих та визначення шляхів корекції результатів.

Ефективність інноваційних форм й методів післядипломного навчання з метою професійного розвитку педагогів залежить від забезпечення кожному з учасників комфортного самопочуття, зняття почуттів тривоги та невпевненості в доцільності своїх дій, забезпечення розкритості і свободи, пробудження здібностей до творчості. Для створення сприятливого соціально-психологічного клімату в процесі післядипломної педагогічної освіти необхідно враховувати такі чинники: задоволення слухачів умовами організації навчання на курсах підвищення кваліфікації; толерантні міжособистісні стосунки в навчальній групі; можливість управління власним емоційним станом і настроєм.

Зазначимо, що особистісні взаємостосунки, зокрема в навчальному процесі,

мають будуватись на основі спілкування двох сторін як рівноправних учасників процесу спілкування. Під час виконання цієї умови встановлюється контакт «викладач – слухач», в результаті якого виникає діалог, який обумовлює найбільше сприйняття і відкритість до впливу одного учасника на іншого. Виникає оптимальне підґрунтя для позитивних змін у пізнавальній, емоційній, поведінковій сферах кожного учасника навчального процесу. Це сприяє відмові від формалізму і догматизму в навчанні. Правильне співвідношення діяльності і міжособистісної взаємодії дозволяє органічно поєднувати функції навчального процесу з дорослими.

Упровадження технологій, інноваційних форм навчання в сферу післядипломної освіти дорослих сприяє розв'язанню проблеми їх якісного впливу на зміст, методи й організаційні форми навчання, які, у свою чергу, створюють умови для професійного росту педагогів. Професійний розвиток педагогів в умовах післядипломної освіти фактично моделює механізм побудови поліфункціональних технологій, що передбачають поєднання трьох факторів, а саме: модульного підходу до навчання дорослих, інформатизації та діалектичної єдності інтеграції і диференціації змісту навчання з метою створення, розповсюдження і використання інновацій у професійній діяльності.

Така діяльність, з нашої точки зору, не лише сприяє процесу впровадження нововведень у традиційну післядипломну освіту педагогів, а й забезпечує появу інноваційних технологій, які базуються на проектуванні педагогічного процесу, гарантуванні запрограмованого кінцевого результату та акцентуванні уваги на змісті навчально-пізнавальної діяльності дорослих.

Організація професійного розвитку педагогів у післядипломній педагогічній освіті має за мету не тільки озброєння їх теоретичними знаннями, а ще прогнозує інтелектуальний розвиток особистості, гнучкості мислення, заохочує дорослого до самоосвіти. Рекомендуємо для збільшення варіативності післядипломної педагогічної освіти значно спростити педагогічний процес шляхом широкого впровадження технологій навчання дорослих, введенням норм, стандартів і регламентів.

Слід акцентувати увагу на перевагах ігрових форм навчання над іншими методами активного навчання, які дають, насамперед, можливість формувати такі якості, які іншими методами протягом короткого часу виховати неможливо, а саме: комунікативні здібності, професійну етику, вміння аналізувати й приймати обґрунтовані правильні рішення. Крім того, ці форми роботи підвищують навчальну дисципліну, привчають слухачів до самостійної роботи з навчальною й науковою літературою, створюють сприятливі умови для формування творчої особистості.

Досліджуючи проблему професійного розвитку педагогів, ми переконалися, що ігрові заняття забезпечують заплановані результати, якщо дорослі постають носіями конкретних ролей. Імітаційно-ігрові ситуації створюють реальну обстановку, зміст будується на конкретному практичному матеріалі, який відображає зміст професійної діяльності, забезпечуючи поєднання навчання фундаментальних дисциплін з професійним становленням спеціалістів. Виконання конкретних ролей зобов'язує дорослих аналізувати й ухвалювати професійно значущі рішення, що підвищує рівень їх професійної компетентності.

Наведемо закономірності розроблення, впровадження і результативності модульної навчальної дисципліни в післядипломну педагогічну освіту: ефективність процесу розроблення модульної навчальної дисципліни визначається ступенем урахування інтеграції наукових знань і професійної компетентності педагогів; ефективність процесу впровадження модульної навчальної дисципліни визначається ступенем урахування особливостей кредитно-модульного навчання в післядипломній освіті.

Слід відмітити, що для успішного оновлення післядипломної педагогічної освіти, необхідно реалізувати у курсовий період відповідну модульну технологію, яка повинна бути побудована за принципами професійної спрямованості, індивідуально-особистісної спрямованості, інтеграції, права вибору, інноваційності, неперервності.

Таким чином, професійний розвиток педагогів у післядипломній

педагогічній освіті можливий за таких умов: розроблення та впровадження технології професійного розвитку педагогів як комбінації технологічних процесів, спрямованих на проектування, прогнозування і моделювання; використання педагогічних технологій, які б забезпечували певні рівні інтеграції: технологічний – для побудови інформаційно-модульної технології, внутрішньо предметний – для побудови окремого навчального курсу для кожної категорії вчителів чи педагогічних працівників; впровадження інформаційно-модульної технології як комбінації технологічних процесів для побудови навчальних модулів, що поєднують змістові, технологічні й пізнавально-операційні складові; інтеграції основних педагогічних, психологічних і суміжних з ними дисциплін в єдиний навчальний курс на основі модульної структури з метою формування нового світобачення сучасних педагогів; реалізація модульного дидактичного процесу з використанням комп'ютерних засобів в сукупності з традиційними з метою сприяння самодостатньому розвитку особистості й забезпечення теоретичної та практичної підготовленості до професійної діяльності; врахування таких принципів в організації модульного процесу навчання дорослих як: модульність, динамічність, гнучкість, варіативність запропонованих завдань, паритетність, об'єктивізація поточного і підсумкового контролю, замкненості управління навчанням.

Література

1. Абульханова-Славская К.А. Деятельность и психология личности : [монография] / К.А. Абульханова-Славская. – Москва : Наука, 1980. – 334 с.
2. Алексюк А.М. Педагогіка вищої освіти України. Історія. Теорія : підруч. для студ., аспірантів та мол. викл. вищ. навч. закл. / А. М. Алексюк. – Київ : Либідь, 1998. – 559 с.
3. Андрущенко В. Філософські засади трансформації вищої освіти в Україні на початку ХХІ ст. : монографія / [В. Андрущенко (кер. авт. кол.) та ін. ; редкол. : В. Кремень (голова) та ін.] ; АПН України, Ін-т вищ. освіти. – К. : Педагогічна думка, 2007. – 350 с.

4. Арешонков В.Ю. Педагогічні засади самоорганізації слухачів системи післядипломної педагогічної освіти : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Володимир Юрійович Арешонков. – Житомир, 2006. – 215 с.
5. Беспалько В.П. Педагогика и прогрессивные технологии обучения / В.П. Беспалько. – Москва : Просвещение, 1995. – 335 с.
6. Бех І.Д. Принципи інноваційної освіти / І.Д. Бех // Освіта і управління. – 2005. – Т. 8, № 3/4. – С. 7–20.
7. Биков В.Ю. Моделі організаційних систем відкритої освіти : [монографія] / В.Ю. Биков. – Київ: Атіка, 2009. – 684 с.
8. Бруннер Х.Х. Глобализация, образование и революция в технологии / Х.Х. Бруннер // Перспективы. – 2001. – Т. 31, № 3. – С. 9–26.
9. Великий тлумачний словник сучасної української мови (з дод. і допов.) : 250000 / [уклад. і голов. ред. В. Т. Бусел]. – К. ; Ірпінь : Перун, 2005. – 1728 с.
10. Вершловский С.Г. Общее образование взрослых: стимулы и мотивы / С.Г. Вершловский. – Москва : Педагогика, 1987. – 184 с.
11. Волярська О.С. Інноваційні педагогічні технології : [навч.-метод. посіб. для слухачів курсів підвищення кваліфікації] / О.С. Волярська. – Запоріжжя : Акцент Інвест-трейд, 2012. – 72 с.
12. Всемирный доклад по образованию – 2000: Право на образование: на пути к образованию для всех в течение всей жизни / ЮНЕСКО. – Париж : ЮНЕСКО ; Москва : Магистр-Пресс, 2000. – 192 с.
13. Глосарій термінів з технології освіти. – Париж : ЮНЕСКО, 1989. – 44 с.
14. Гончаренко С.У. Педагогічні дослідження : методологічні поради молодим науковцям / С.У. Гончаренко. – К. ; Вінниця : ДОВ «Вінниця», 2008. – 278 с.
15. Даниленко Л. І. Інноваційні зміни у системі післядипломної освіти педагогічних працівників / Л. І. Даниленко // Імідж сучасного педагога. – 2009. – №8. – С. 51–54.
16. Дистанційне навчання: психологічні засади : монографія / [М. Л. Смульсон, Ю. І. Машбиць, М. І. Жалдак та ін.] ; за ред. М. Л. Смульсон. –

Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2012. – 239 с.

17. Дичківська І.М. Інноваційні педагогічні технології : навч. посіб. / І.М. Дичківська. – К. : Академвидав, 2004. – 352 с.

18. Євтух М.Б. Забезпечення якості вищої освіти важлива умова інноваційного розвитку держави і суспільства / М.Б. Євтух, І.С. Волощук // Педагогіка і психологія. – 2008. – № 1. – С. 58.

19. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 № 1556–VII // Відомості Верховної Ради України. – 2014. – № 37–38. – Ст. 2004 [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/1556-18>.

20. Закон України «Про освіту» від 03.05.1991 р. № 1060–XII // Законодавчі акти України з питань освіти. – К. : Парламентське видавництво, 2004. – С. 21–52.

21. Змеєв С.И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых : [монографія] / С.И. Змеєв. – Москва : ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.

22. Зязюн І.А. Філософія педагогічної якості в системі неперервної освіти / І.А. Зязюн // Вісн. Житомирського держ. ун-ту імені Івана Франка. – 2005. – №25. – С. 13–16.

23. Колесова О.А. Інновація як парадигмальна настанова сучасності: філософсько-освітній аспект / О.А. Колесова // Перспективи. – 2009. – №2 (46). – С. 87–91.

24. Концепція розвитку післядипломної освіти в Україні. – К. : Вид.-ред. центр ЦППО АПН України, 2002. – 49 с.

25. Компетентнісний підхід у сучасній освіті: світовий досвід та українські перспективи / [під заг. ред. О.В. Овчарук]. – К. : «К.І.С.», 2004. – 112 с.

26. Крисюк С.В. Післядипломна освіта педагогічних кадрів як система / С.В. Крисюк // Післядипломна освіта: проблеми управління, методичне забезпечення : навч.-метод. посіб. / [за ред. Г. С. Данилової, Г. А. Дмитренка]. – Київ : ІЗМН, 2000. – С. 28–36.

27. Кремень В.Г. Освіта і наука України: шляхи модернізації (факти, роздуми, перспективи) / В.Г. Кремень. – К. : Грамота, 2003. – 216 с.

28. Кузьмінський А.І. Післядипломна педагогічна освіта: теорія і практика : [монографія] / А.І. Кузьмінський. – Черкаси : ЧДУ, 2002. – 288, [2] с.
29. Кулюткин Ю.Н. Психологія обучения взрослых / Ю.Н. Кулюткин. – Москва : Просвещение, 1985. – 123 с.
30. Луговий В.І. Світовий досвід професіоналізації освіти: концептуальні засади і практична реалізація / В.І. Луговий // Педагогіка і психологія психологія. – 2010. – № 2 (67). – С. 5–22.
31. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Л.Б. Лук'янова ; ШООД НАПН України. – Ніжин : Лисенко М. М., 2011. – 24 с.
32. Лук'янова Л.Б. Провідні особливості навчання дорослих / Л.Б. Лук'янова // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи : зб. наук. пр. ; Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – К.; Ніжин : Лисенко М. М., 2009. – Вип. 1. – С. 72–79.
33. Наказ Міністерства освіти і науки України від 25.04.2013 р. № 466 «Про затвердження Положення про дистанційне навчання» [Електронний ресурс]. – URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/z0703-13>.
34. Ничкало Н.Г. Методологічні проблеми безперервної професійної освіти / Н.Г. Ничкало // Психолого-педагогічні проблеми професійної освіти : наук. метод. зб. / [редкол. : І. А. Зязюна та ін.]. – Київ : Віпол, 1994. – С. 22–26.
35. Ничкало Н.Г. Професійна педагогіка і педагогіка праці: проблеми взаємозв'язку в умовах ринкової економіки / Н.Г. Ничкало // Педагогіка і психологія. – 2010. – № 2. – С. 33–45.
36. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ ст.) : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Олена Іванівна Огієнко. – К., 2009. – 44 с.
37. Олійник В.В. Наукові основи управління підвищенням кваліфікації педагогічних працівників профтехосвіти : [монографія] / В.В. Олійник. – К. : Міленіум, 2003. – 594 с.
38. Осадчий В.В. Педагогічні засади професійного консультування молоді засобами Інтернет : автореф. дис. ... канд. пед. наук : спец. 13.00.04 / Вячеслав

Володимирович Осадчий; Вінницький держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського. – Вінниця, 2005. – 20 с.

39. Освіта дорослих: теоретичні і методологічні засади : монографія / [Л.Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко [та ін.]. – К. : Пед. думка, 2012. – 272 с.

40. Педагогічні технології у неперервній професійній освіті : [монографія] / С.О. Сисоєва, А.М. Алексюк, П.М. Воловик [та ін.] ; за ред. С.О. Сисоєвої. – Київ : ВПОЛ, 2001. – 503 с.

41. Протасова Н.Г. Андрагогічний підхід до підвищення кваліфікації державних службовців / Н.Г. Протасова // Підвищення кваліфікації державних службовців: вивчення потреби та організація навчання : зб. наук. праць / [М.О. Скоромнюк, Н.Г. Протасова, В.І. Луговий та ін.]. – Київ : УАДУ, 2000. – С. 66–77.

42. Протасова Н.Г. Теоретико-методичні основи функціонування системи післядипломної освіти педагогів в Україні : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.01 / Наталія Георгіївна Протасова. – Київ, 1999. – 472 с.

43. Професійне навчання дорослого населення: теоретико-методологічні засади : монографія / [авт. кол.: Н.Г. Ничкало, В.О. Радкевич, О.І. Щербак [та ін.]. – Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. – 266 с.

44. Професійно-педагогічна освіта: компетентнісний підхід : [монографія] / за ред. О.А. Дубасенюк. – Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2011. – 412 с.

45. Пуховська Л.П. Теоретичні засади професійного розвитку вчителів: рух до концептуальної карти / Л.П. Пуховська // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – № 1. – С. 97–106.

46. Пуцов В.И. Теоретичні основи розвитку післядипломної педагогічної освіти на сучасному етапі / В.И. Пуцов // Педагогічний пошук : наук.-метод. вісн. – Луцьк : Вол. ін-т післядиплом. пед. освіти, 2006. – № 4 . – С. 10–12.

47. Рекомендації учасників науково-методологічного семінару «Андрагогіка в професійному навчанні безробітних» [Електронний ресурс]. – URL: <http://ipk-dszu.kiev.ua/ndv/news/n11.php>.

48. Романенко М.І. Гуманізація освіти: концептуальні проблеми та практичний досвід : [монографія] / М.І. Романенко. – Дніпропетровськ: Промінь, 2001. – 160 с.

49. Романовський О.Г. Теоретичні і методичні основи підготовки інженера у вищому навчальному закладі до майбутньої професійної діяльності : автореф. дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Олександр Григорович Романовський. – К., 2001. – 40 с.

50. Сігаєва Л.Є. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина ХХ – початок ХХІ ст.) : [монографія] / Л.Є. Сігаєва ; за ред. С.О. Сисоєвої.– Київ : ЕКМО, 2010. – 420 с.

51. Слостенін В.А. Педагогіка : учеб. пособ. для студ. высш. пед. учебн. завед. / В.А. Слостенін, И.Ф. Исаев, Е.Н. Шиянов ; [под ред. В.А. Слостенина]. – Москва : Академия, 2003. – 576 с.

52. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти : дис. ... д-ра пед. наук : 13.00.04 / Тамара Михайлівна Сорочан. – Луганськ, 2005. – 472 с.

53. Соціальна педагогіка : навч. посіб. / за ред. А.Й. Капської ; НПУ ім. М. П. Драгоманова. – Київ : Аспект, 2000. – 264 с.

54. Соціальна педагогіка : мала енциклопедія / за заг. ред. проф. І.Д. Звереві ; МОН України, Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ : Центр навчальної літератури, 2008. – 336 с.

55. Соціальна робота в Україні : навч. посіб. / [І.Д. Зверева, О.В. Безпалько, С.Я. Харченко та ін.] ; за заг. ред. І.Д. Звереві, Г.М. Лактіонової. – К. : Центр навчальної літератури, 2004. – 356 с.

56. Сухобская Г.С. Андрагогический подход в организации постдипломного образования педагогов : [монография] / Г.С. Сухобская, А.В. Николаева. – Якутск : ЯГУ, 2003. – 73 с.

57. Сухомлинська О.В. Що таке духовність сьогодні? / О.В. Сухомлинська // Морально-духовний розвиток особистості в сучасних умовах (теоретико-

методологічні проблеми виховання дітей і учнівської молоді) : зб. наук. пр. / Ін-т проблем виховання АПН України. – Київ : Пед. думка, 2000. – Кн. 1. – С. 7–10.

58. Топольський В.О. Розвиток гнучких педагогічних технологій у вищих навчальних закладах України (кінець ХХ – початок ХХІ ст.) : автореф. дис. ... канд. пед. наук : 13.00.01 / Владислав Олегович Топольський. – Полтава, 2011. – 20 с.

59. Чернишова Є.Р. Формування кадрового потенціалу навчальних закладів системи післядипломної педагогічної освіти: науково-практичні основи : [монографія] / Є.Р. Чернишова. – Київ : Пед. думка, 2012. – 471 с.

60. Шевців З.М. Основи соціально-педагогічної діяльності : навч. посіб. для студ. вищ. навч. закл. / З.М. Шевців. – К. : Центр учбової літератури, 2012. – 246 с.

61. Brookfield S. Training educators of adults: the theory and practice of graduate adult / S. Brookfield. – London – New York : Routledge, 1988 – 344 p.

62. Education and Training 2010 : Implication for Teacher Education. – [Electronic resource]. – URL: http://www.europa.eu.int/comm/education/policies/2010/et_.html.

63. Global Employment Trends 2014: Risk of a jobless recovery? / International Labour Office. Geneva: ILO. 2014. – 126 p.

ПРОФЕСІОНАЛІЗМ КАДРІВ У ТЕОРІЇ І ПРАКТИЦІ ПІСЛЯДИПЛОМНОЇ ОСВІТИ

У третьому тисячолітті в світі відбуваються глобальні соціально-економічні перетворення, які підготували умови для переходу людства в новий якісний стан – інформаційне суспільство. Нова парадигма поступального руху суспільства формується під впливом наростаючих гуманістичних тенденцій в теорії та практиці суспільного виробництва. Рівень економічного розвитку все більшою мірою визначається станом нематеріальних форм багатства, творчим потенціалом людини і сфер, що забезпечують розвиток особистості та формування нового знання. Зазначені зміни знайшли теоретичне обґрунтування в економічній науці і, перш за все, в теорії людського капіталу.

Виділяючи в структурі людського капіталу три основних складових – капітал освіти, капітал здоров'я і капітал культури, сучасна наука в якості вирішального чинника розвитку людських ресурсів та економічного зростання розглядає освіту і, особливо, її високі рівні. Це пов'язано із специфічною функцією системи вищої освіти, що полягає у формуванні та вдосконаленні активного елемента процесу виробництва, в накопиченні інтелектуального потенціалу, який значною мірою визначає ефективність і конкурентоспроможність національної економіки. Вища освіта озброює людину методологією вибору у все зростаючій потоці інформації, розвиває його креативні здібності.

Як свідчить опитування науковців розвинутих країн, саме державна підтримка високоякісної освіти дає змогу підвищувати інтелектуальний потенціал нації і проводити ефективні економічні реформи. Це все більшою мірою стосується і системи підвищення кваліфікації. Її цінність зв'язується з тим практичним результатом, що вона може дати, причому цей результат повинен

бути певним чином формалізований, сертифікований і строго відповідати тому, що в ньому заявлено. У кінцевому підсумку зростає цінність пізнання: знання для людини як особистості й індивідуальності усе більшою мірою стають реальною можливістю через освіту робити кращою свою людську якість і через неї – якість життя загалом.

Багатоаспектність функцій і завдань післядипломної освіти, що реалізуються відповідними навчальними закладами, актуалізують необхідність визначення концептуальних засад неперервного професійного зростання громадян, постійного оновлення напрямів, змісту і форм навчання відповідно до потреб економічного та соціального розвитку України, становлення демократичного суспільства. Принциповою основою для подальшого розвитку системи роботи з учителями і підвищення їх функціональної компетентності стала концепція неперервної освіти, сформульована на початку 90-х роках ХХ ст.

Концепція післядипломної освіти визначає цілі та завдання у справі розвитку професіоналізму кадрового потенціалу, вдосконалення функціонування загальнонаціональної системи підготовки, перепідготовки та підвищення кваліфікації фахівців для професійної діяльності у різних галузях економіки, державного управління, місцевого самоврядування і таке інше.

Зрозуміло, ніколи не вичерпається інтерес професіонала до таких питань, що розширюють його кругозір, поглиблюють знання у фаховій і суміжних сферах. Проте це тільки одна зі складових якості життя людини. Безперечно, із ним пов'язана можливість і одержання реальних шансів просування на посаді, і набуття нових соціальних позицій і більш високої зарплати й ін. Професійна сфера є найважливішим чинником самореалізації особистості в соціумі, незалежно від того, на які загальні цінності орієнтується суспільство й у якому рівні конкретна особистість їх поділяє і у який спосіб виражає.

Саме у професійній справі людина знаходить свою «самість», спроможність виявити своє «Я», перезасвідчитися в тому, що вона відбулася як особистість. Саме у професійній справі людина виявляє повною мірою свою соціальну і психологічну зрілість, досягає «пиків» свого розвитку, свого «акмэ».

Соціальні зміни, безперечно, істотно впливають на цей процес, але вони не можуть торкатися самого психологічного механізму самореалізації особистості. Основний їхній вплив припадає на сферу мотивації, на сферу ціннісного значущого узгодження позицій особистості із соціальною сферою.

Процес перекваліфікації людини загострює ситуацію, пов'язану з осмисленням власних життєвих установок і ціннісних орієнтацій. Людина, що залишається без роботи або незадоволена нею, звичайно гостро відчуває нестерпність подальшого очікування розв'язання усіх її проблем завдяки соціальному захисту, виявляючи пасивність, замість того, щоб освоювати нові знання або, навіть, нову професію.

Природно, що якість освіти насамперед залежить від рівня кваліфікації вчителя. Нині відбуваються помітні перетворення в змісті і технологіях освіти: демократизація та гуманізація, диференціація та індивідуалізація, інтеграція її змісту, використання комп'ютерних технологій, тощо. Окремо виділимо появу нових форм освітньої діяльності – таких, наприклад, як моделювання практичних ситуацій, групові ігри, навчання в процесі роботи, поєднання освітньої і дослідницької діяльності. Всі ці форми виникли в системі освіти дорослих і, зокрема, в системі підвищення кваліфікації вчителів. Разом з тим у діяльності вчителя з'явилися і деякі тривожні тенденції. Знизився соціальний престиж педагогічної професії. Учитель почав вирішувати свої матеріальні проблеми за допомогою збільшення навчального навантаження, в результаті чого виникла загроза зниження якості навчання; зросло нервово-психічне напруження в учительській праці. Тривогу викликає також і поступове відчуження вчителя від загальної культури: учитель сьогодні менше читає, менше відвідує театри і кіно, концерти і виставки. Постійна нестача часу перешкоджає професійному вдосконаленню вчителя.

Науковий аналіз стану вищої освіти в економічно розвинених країнах світу в контексті теорії людського капіталу, виявлення закономірностей і тенденцій його розвитку в умовах ринкових відносин, безсумнівно, має теоретичне і практичне значення.

Дослідження процесів, що протікають у суспільстві в період його корінних якісних змін, коли йде відторгнення консервативних ідей і структур, становлення нових моделей розвитку має особливий науковий і практичний інтерес. У цьому зв'язку, вивчення особливостей і напрямків реформування вищої освіти в Україні на етапі становлення ринкових відносин, є безсумнівно актуальним. Зростання наукового інтересу до системи вищої освіти зумовлено також поглибленням кризових явищ, неоднозначністю та концептуальної невизначеністю реформ, різким скороченням обсягів державного фінансування вищої школи.

Саме тому початок нового тисячоліття неминує веде науковців світу до пошуку нових філософських пріоритетів освіти, які б відповідали типу глобального суспільства XXI ст. Розвиток інтеграційних процесів, інтернаціоналізація суспільного життя, що охоплюють економіку, соціальні відносини, науку, культуру, освіту, є характерними рисами сучасного світу і освіти зокрема.

Чим вищий рівень освіченості людини, тим більше вона прагне професійної майстерності й самореалізації, набуття нових фахових знань [38, с. 5]. Сучасне суспільство, удосконалення системи післядипломної освіти, модернізація системи вищої освіти в Україні висувають особливі вимоги до рівня професіоналізму фахівців взагалі та педагогів зокрема.

У сучасних умовах розвитку суспільства, коли закладається новий тип історико-культурної епохи, світ особистості стає не тільки надбанням, а й умовою подальшого поступального розвитку цивілізації. У творенні цілісності (особистості, культури, цивілізації) найважливішу роль відіграє освіта, розуміється не тільки і не стільки як навчання знанням, а й як усвідомлення себе і світу, занурення в культуру, окультурення почуттів і мислення, перетворення внутрішнього світу людини за законами гармонії. На зміну старій об'єкт - суб'єктної парадигми освіти приходить нова – суб'єкт – суб'єктна парадигма, в центрі якої йде конструювання адекватної моделі освіти. Цей процес немислимий без усвідомлення необхідності зміни ролі та функцій вчителя, постійного розвитку його професіоналізму, неперервності освіти в довузівський, вузівський і

післявузівський періоди. З огляду на це важливим стає розвиток професіоналізму вчителя, що має відбуватися у системі післядипломної освіти.

Аналіз досліджень з проблеми професійно-особистісного зростання педагогів в післядипломний період, що здійснюється низкою вчених, наукових шкіл і вузів країни свідчить про наявність протиріч між високими сучасними соціальними вимогами до педагога, що працює в стрімко мінливому світі, і між ступенем професіоналізму, рівнем розвитку аксіологічного потенціалу особистості педагога і рівнем його самореалізації. Дане протиріччя актуалізує необхідність пошуку шляхів розвитку професійно-особистісного потенціалу в умовах післядипломної освіти.

Проблема професійно-особистісного самовдосконалення педагога в післядипломній освіті видається особливо актуальною в контексті тенденцій гуманізації неперервної освіти. Вихідним ланкою в освітньому процесі стає особистість. Для особистості процес самовдосконалення важливий не тільки своїми результатами, але і як самовираження, як реалізація свого особистісного потенціалу, що має цілком самостійну цінність. Сукупність знань, необхідних для постановки та вирішення зазначеної проблеми, складається з цілого ряду визнаних наукових концепцій, у тому числі післядипломної педагогічної освіти.

Ідея безперервної освіти педагога, народжена ще Я. Коменського і осмислена в антропології К. Ушинського, в наш час є непреходяще актуальною і втілюється в ідеї безперервного професійно-особистісного самовдосконалення педагога.

Післядипломна освіта дорослих у контексті теорії безперервної освіти як педагогічна проблема досліджувалася В. Гаргаєм, С. Змейовим, Ю. Кулюткіним, В. Краєвським, В. Масловим, А. Мароном, В. Пуцовим, Н. Протасової та ін.

Проблема професійно-особистісного зростання перебуває в полі дослідження багатьох людинознавчих наукових дисциплін: філософії, соціології, психології, педагогіки, андрагогіки, деонтології, акмеології.

Післядипломна освіта, яка розглядається в контексті неперервної освіти та, об'єднуючи всі види навчання, спрямована на вдосконалення знань, розвиток

умінь і навичок якогось певного типу діяльності (самоосвіта, навчання в інститутах, на факультетах і курсах підвищення кваліфікації, в народних університетах, школах, семінарах та гуртках, аспірантурі та докторантурі, стажування на виробництві, в науково-дослідних, проектно-конструкторських організаціях і вузах та інше). Традиційна система підвищення кваліфікації виконувала компенсаторні функції (ліквідація прогалин у попередньої підготовки вчителя), а також функції адаптивні (оперативне пристосування вчителя до різного роду змін у змісті або методах навчання). В даний час на перший план висувається розвиваюча функція післядипломної освіти. Післядипломна освіта, відмовляючись від жорсткої орієнтації на виключне обслуговування потреб держави, починає орієнтуватися на реалізацію особистісного потенціалу людини, його вільне самовизначення та професійний розвиток.

Проблемі професійного розвитку різних категорій фахівців присвячені наукові дослідження як вітчизняних, так й зарубіжних вчених. Серед них: С. Гончаренко, І. Зязюн, В. Кремень, Н. Ничкало, В. Рибалка, С. Сисоєва (педагогічні працівники); Г. Єльнікова, Т. Сорочан (керівники освітніх закладів); О. Зінченко, В. Луговий, О. Оболенський, В. Сороко (держслужбовці); А. Доброскок, О. Кірдин, Г. Фесенко, В. Кухарчук, О. Винославська (менеджери); Г. Яворська, В. Коваленко, В. Посметний (фахівці-правоохоронці) та ін.

Аналіз наукової літератури з проблеми дослідження свідчить, що професіоналізм фахівців є складним та неоднозначним поняттям, яке можна розглядати з різних боків: як діяльнісну, так й особистісну складову. Його також варто розглядати з точки зору різних наук: філософії і соціології у контексті закономірності взаємовпливу суспільства і особистості (І. Зязюн, В. Кремень); педагогіки – відповідно до аспекту розвитку та саморозвитку людини (С. Вітвицька, І. Зимня, О. Оболенський, О. Садовець, В. Сороко та ін.); психології – згідно з акмеологічним підходом (А. Деркач, А. Доброскок, Н. Кузьміна, О. Леонт'єв, А. Маркова, Л. Рубінштейн та ін.), андрагогіки – відповідно до принципів освіти дорослих (І. Зязюн, С. Змейов, Л. Лук'янова, Н. Ничкало, М. Ноулз, Н. Протасова, В. Пуцов та ін.).

Варто зазначити, що у психолого-педагогічній літературі немає єдиного підходу до визначення сутності цього поняття. У педагогічному словнику поняття «професіоналізм» розглядається як висока підготовленість до виконання завдань професійної діяльності, що виявляється в систематичному підвищенні кваліфікації відповідно до творчої активності, здатності продуктивно задовольняти вимоги суспільного виробництва та культури [29, с. 136]. З огляду на це, С. Вітвицька визначає професіоналізм як інтегровану якість, вважаючи, що це результат інтенсивної тривалої практичної діяльності, що передбачає високий рівень продуктивності праці фахівця [6]. Дослідниця, аналізуючи професійно-педагогічну діяльність викладача зазначає, що у структурі професіоналізму можна виокремити такі компоненти як: професіоналізм знань, професіоналізм спілкування, професіоналізм самовдосконалення. Слід погодитися з висновком дослідниці про те, що важливим підґрунтям та «основою формування професіоналізму взагалі є професіоналізм знань, конкретними характеристиками якого є: особистісна забарвленість» – здатність до інтерпретації знань через власну позицію фахівця; комплексність – схильність фахівця синтезувати відомості та дані з різних галузей науки для пояснення певного закону, явища або тенденції; спроможність до одночасного формування знань на різних рівнях – теоретичному, методичному, технологічному [6].

У контексті нашого дослідження цікавою є думка А. Бодальова, який розглядає професіоналізм як прогрес особистісного розвитку та надає йому такі характеристики: зміна мотиваційної сфери особистості, в якій сильніше, ніж до того, проявляються загальнолюдські цінності; інтелектуальне зростання; вміння планувати та діяти відповідно до наявних цінностей; підвищення здатності до самообілізації для подолання труднощів у професійній діяльності; більш об'єктивне оцінювання своїх сильних і слабких сторін щодо адаптації до сучасного суспільства [2].

А. Бодальов наполягає на вивченні в акмеологічних дослідженнях двох рівноцінних об'єктів: професіоналізму діяльності й професіоналізму особистості. Професіоналізм діяльності розглядається дослідником як якісна характеристика

суб'єкта праці, що відображає рівень професійної кваліфікації та ефективність професійних навичок і вмінь, зокрема заснованих на творчих рішеннях й інноваціях. Професіоналізм особистості, на його думку, є якісна характеристика суб'єкта праці, що відображає високий рівень розвитку професійно важливих і індивідуально-ділових якостей, акмеологічних інваріантів професіоналізму, креативності, мотиваційної сфери й цінносних орієнтацій, які спрямовані на прогресивний розвиток особистості у професійній діяльності [2]. При цьому, на його погляд, акмеологічні інваріанти професіоналізму допустимі як:

1) загальні, що не залежать від специфіки діяльності, а саме: високий рівень саморегуляції, вміння приймати рішення та доводити свою позицію щодо вирішення певного питання;

2) специфічні або особливі, які є диференційно-психологічними для певної людини та охоплюють такі її якості як комунікабельність і комунікативні вміння, вміння робити психологічні впливи й ін. [35, с. 131].

За С. Батишевим, основи професіоналізму закладає в людині суспільство, яке постійно навчає працівника протягом його життя в різних формах професійної освіти, але остаточно формує себе як професіонала сама людина, спираючись на соціально прийняті норми праці [33].

Зазначимо, що набуття фахівцем професіоналізму залежить від багатьох умов. Наприклад, науковець О. Садовець [37], досліджуючи особливості професійного розвитку вчителів середніх шкіл в об'єднаннях працівників освіти США, наголошує на тому, що у рішенні проблеми підвищення професіоналізму важливим є співпраця шкіл, вищих навчальних закладів та закладів, які забезпечують надбання практичного досвіду. Дослідниця відмічає ідею американського вченого Л. Міллера (L. Miller) про те, що партнерство сприяє професійному розвитку педагогів шляхом участі їх в освітніх проектах, дискусіях, дослідженнях; поглиблюють професійні знання, надають можливості обміну думками та інформацією стосовно перебігу освітнього процесу, системи оцінювання, шкільного навчання, педагогічної освіти [37].

Дослідники О. Оболенський, В. Сороко дотримуються цієї ж ідеї,

визначаючи професіоналізацію фахівців державної служби як сукупність взаємопов'язаних та взаємообумовлених соціальних інститутів, що полягає у співпраці та забезпечує формування, виявлення та розвиток особистості, надання їй допомоги у професійному самовизначенні та професійній самоідентифікації, у застосуванні та формуванні професійного досвіду [26].

З точки зору психології, Е. Клімов розглядає професіоналізм як складну систему, що включає зовнішню функцію («віддачу») та низку внутрішніх психічних функцій. До внутрішніх психічних функцій вчений відносить наступне: побудова образу майбутнього результату діяльності; аналіз шляхів і способів досягнення цього результату; емоційна підготовка до роботи; певний образ навколишнього світу та ін. Вчений під професіоналізмом розуміє «певну системну організацію свідомості, психіки людини, що включає різні структурні блоки механізмів регуляції поведінки й діяльності» [16, с. 75].

У науковій літературі разом з поняттям «професіоналізм» зустрічається поняття «компетентність». На думку Е. Клімова, компетентність близька до реального професіоналізму і є індивідуальною характеристикою ступеня відповідності вимогам професії (ширше – професійна придатність). Поняття компетентності, у сучасному його значенні, ряд дослідників визначають як комбінацію психологічних якостей, як психологічний стан, що дозволяє діяти самостійно й відповідально (діюча компетентність), як володіння здатністю й умінням виконувати певні трудові функції. Судити про наявність компетентності пропонується по характеру результату праці людини. Дійсно, оцінка або зміна кінцевого результату – це єдиний науковий спосіб розуміння компетентності.

А. Маркова розглядає різні види компетентності:

- спеціальна – володіння власне професійною діяльністю на досить високому рівні, здатність проектувати свій подальший професійний розвиток;
- соціальна – володіння спільною (груповою, кооперативною) діяльністю, співробітництвом, а також прийнятими в даній професії прийомами професійного спілкування, соціальна відповідальність за результати своєї професійної праці;
- особистісна – володіння прийомами особистісного самовираження й

саморозвитку, засобами протистояння професійним деформаціям особистості;

– індивідуальна – володіння прийомами самореалізації і розвитку індивідуальності в рамках професії, готовність до професійного росту, здатність до індивідуального самозбереження, несхильність до професійного старіння, уміння організувати раціонально свою працю без перевитрати часу й сил [34].

Названі види компетентності означають, по суті, зрілість людини в професійній діяльності, у професійному спілкуванні, у становленні особистості професіонала, підкреслюють його індивідуальність. Сходження до індивідуальної компетентності, з позиції автора, задає цілісність професіонала й детермінується професійним саморозвитком. А. Маркова зазначає: «Індивідуальна компетентність обумовлюється мотивацією досягнення, ресурсом успіху» [34], що пояснює прагнення особистості до самовдосконалення та самонавчання.

Проблеми професіоналізму фахівців займають певне місце у дослідженнях науковців. У цьому контексті доцільно, на наш погляд, виділити ідею А. Маркової щодо розгляду явища професіоналізму в професіографічному підході. Вертикальна вісь професіограми відображає вирішення професійних завдань; горизонтальна вісь – вказівки нормативно заданих професійних дій, засобів, умов, результатів, а також необхідних для цього психологічних якостей.

За допомогою професіограми А. Маркова пояснює відмінності рядового фахівця, успішного фахівця й творчого фахівця. Основна мета професіограми – допомогти особистості визначати професійні завдання, які вона береться виконати, та на який рівень професіоналізму вона орієнтується. Науковець пропонує розглядати нормативний і реальний професіоналізм. Нормативний полягає в успішному досягненні особистістю вимог, що висуваються в межах певної професійної діяльності. Реальним професіоналізм стає тоді, коли перетворюється у психічну якість людини, її внутрішню характеристику [34].

Справжній професіоналізм (вищий рівень) визначається через співвідношення творчості (новатора, винахідника) і майстерності в гармонійній взаємодії із професією. Майстерність є засобом самореалізації творчих задумів

особистості людини у своїй справі. Дане визначення узгодиться з позицією К. Платонова, який майстерність називає властивістю особистості, придбаною з досвідом, як вищий рівень професійних умінь у певній області, досягнутий на основі гнучких навичок і творчого підходу [31].

На думку А. Новікова, поняття «професіоналізм» замінюють поняттям «освіченість» і «компетентність», визначаючи це тим, що «професіоналізм» на відміну від «освіченості» асоціюється зі словом «вузький» [25, с.7]. Тобто, чим професіоналізм вищий, тим він вужчий. Освіченість, навпаки – чим вища, тим ширша. А також тим, що професіоналізм насамперед передбачає володіння людиною технологіями. Тоді як компетентність становить собою, крім технологічної підготовки, цілий ряд інших компонентів надпрофесійного характеру необхідних сьогодні в тій чи іншій мірі кожному фахівцю.

Л. Пуховська виокремила «вузький професіоналізм» та «широкий професіоналізм» [36]. На думку вченої, «вузький професіоналізм» обмежує діяльність фахівця в часі і просторі, події в професійному житті розглядаються ізольовано від навколишнього середовища, не враховується досвід інших, професійні цінності базуються на особистій професійній діяльності. «Широкий професіоналізм» розширює поле професійної діяльності, вміння фахівця базується на поєднанні практики, теорії та на професійному співробітництві, враховуючи досвід інших. Вузький професіоналізм, на думку академіка В. Кременя, є низьким рівнем розвитку фахівця. Далі академік доводить: «...водночас вузький професіоналізм, утилітарність навчальних планів, характерні для окремих спеціальностей і програм, відсутність вільного позалекційного часу для задоволення своїх непрофесійних інтересів і потреб гальмують розвиток особистості майбутнього спеціаліста» [21, с.7].

В. Кремень акцентує увагу на особистості у сучасному суспільстві, зазначає, що важливим у сучасній цивілізації є «її інтелектуальний вимір, адже ми живемо в період становлення суспільства знань, причому не просто знань, які фіксують ті чи інші грані дійсності, а знань, завдяки яким відбувається становлення нових цивілізаційних вимірів – динамічно стрімких, сповнених

несподіваних поворотів, викликів, що вимагає енергії інтелекту, інноваційного мислення і, зрештою, інноваційної людини». Інноваційна людина при цьому розглядається академіком В. Кременем як та, яка здатна самовдосконалюватися та відповідати вимогам часу, що стосується і розвитку професіоналізму [20].

Досліджуючи розвиток педагогічної освіти у США, Т. Кошманова зазначає, що відповідно до вимог швидко змінного суспільства, особистість вимушена постійно підвищувати свій професійний рівень, щоб бути затребуваною на ринку праці. Важливим при цьому є усвідомлення «особистості як суб'єкта історичного прогресу і процесу саморозвитку, з принципу неперервності освіти, з принципу діяльності на основі синергетичного, плюралістичного бачення інтегрального образу оточуючого світу у контексті відкритості й самоорганізації» [19, с.7]. Науковець позитивно відзначає той факт, що у США розвиток професіоналізму, у контексті педагогічної освіти, базується на ідеї здобуття власного досвіду, що веде до розвитку професійного мислення й формування практичних вмінь фахівця [19].

Академік І. Зязюн пов'язує професіоналізм з майстерністю, що, в свою чергу, характеризується як комплекс властивостей особистості, який забезпечує самоорганізацію високого рівня професійної діяльності на рефлексивній основі [30]. Вчений характеризує педагогічну майстерність як поєднання загальнонеобхідних якостей для професії та індивідуальних якостей особистості, яка прагне до постійного самовдосконалення; визначає, що сутність поняття «професіоналізм» полягає в поєднанні професійної культури та професійної самосвідомості, що дозволяє фахівцю на високому рівні здійснювати професійну діяльність [30, с.29].

Процес індивідуально-професійного розвитку розглядається як «процес формування особистості і її професіоналізму, що здійснюється у саморозвитку, професійній діяльності й професійних взаємодіях» [10, с. 88].

В акмеологічних дослідженнях акцент зміщується на співвідношення особистісного та дієвого принципів у контексті саморозвитку фахівця. При цьому йдуть пошуки у виявленні головних детермінант прогресивного розвитку,

досліджуються основні його умови й фактори, а також те, що перешкоджає такому розвитку, й основні інваріанти професіоналізму (Е. Богданов, В. Зазикін) [1].

Розвиток професіоналізму фахівців деякими вченими розглядається з точки зору андрагогічного підходу, який полягає у особливостях навчання дорослих з урахуванням їх вікових можливостей. При цьому звертається увага на: пріоритетність самостійного навчання; співпрацю у навчанні; суб'єкт-суб'єктні відносини; використання позитивного соціального і професійного досвіду; коригування досвіду і особистісних установок; індивідуальний і диференційований підходи до навчання; добровільність; практико орієнтоване навчання; системність навчання; актуалізацію результатів навчання; саморозвиток і самонавчання.

У теорії професійного розвитку особистості фахівця широке застосування знаходять категорії і поняття з психології, філософії, соціології тощо [50]. Систематизація та уточнення базових понять дослідження сприяє збагаченню теоретичного змісту визначеної проблеми, наповнює її конкретним смислом і значенням, розкриває специфіку підготовки та розвитку професіоналізму сімейних лікарів в університетах США [50].

Визначення та розгорнуте тлумачення категорії «розвиток» формувалося протягом століть, часто в гострих дискусіях. Дискусії не припиняються і понині. В останні десятиліття вони все частіше спираються на дані фактологічних досліджень різноманітних процесів розвитку. Так, починаючи з 50-х рр. ХХ ст. на сторінках журналу «Питання філософії» не припинялися виступи з проблем теорії розвитку. Частіше з'являються аналітичні й узагальнюючі публікації із фактологією стосовно названих проблем [42].

На думку Л. Сущенко, це дозволило узгоджено виділити частину інваріантних ознак розвитку та відобразити їх у більш-менш широко відомих його визначеннях, що закріплені в енциклопедичних та інших джерелах [42].

У філософському словнику поняття «розвиток» розглядається як «специфічний процес зміни, результатом якого є виникнення якісно нового», що

у межах діалектичного принципу «орієнтує на наукове пізнання й практичне розв'язання об'єктивних суперечностей, на творчий пошук шляхів боротьби за прогрес» [45, с. 587].

Як свідчить аналіз наукового доробку О. Дубасенюк та Н. Якси, розвиток – філософська категорія, що відображує процес руху, зміни цілісних систем [13, с. 56]. Разом з тим, на думку Є. Климова, розвиток – універсальна і фундаментальна якість буття, яка складає спеціальний предмет дослідження діалектики – вчення про розвиток. Оскільки основним джерелом розвитку виступають внутрішні суперечності, то даний процес, по суті є саморозвитком (саморухом). Сучасна наука (зокрема, синергетика) підтверджує глибинну незворотність розвитку, його багатоваріантність і альтернативність, а також те, що «носіями» розвитку стають складні, відкриті, самоорганізуючі системи [17].

У цьому контексті заслуговує на увагу думка науковців Л.Виготського та Б.Ананьєва про те, що розвиток – це складний інволюційно-еволюційний поступальний рух, в ході якого відбуваються прогресивні і регресивні інтелектуальні, особистісні, поведінкові, діяльнісні зміни в самій людині. Насамперед, розвиток характеризується якісними змінами, появою новоутворень, нових механізмів, процесів, структур [5]. При тлумаченні поняття «розвиток» поряд із поясненням його змісту стосовно загальнонаукового категоріального визначення дається посилання і на інше смислове значення, пов'язане з поняттям «розвивати», яке проявляється у значенні «довести до якого-небудь ступеня сили, потужності, досконалості, підняти рівень чого-небудь» [42].

У вітчизняній психології розглядається визначення поняття «розвиток», подане Г. Костюком [18]. Вчений визначає розвиток як «безперервний процес, що виявляється у кількісних та якісних змінах людської істоти (фізичних, фізіологічних, психічних тощо). Кількісні зміни зумовлюють виникнення нових якостей, тобто ознак, властивостей, які утворюються в ході самого розвитку, і зникнення старих». При цьому вчений уточнює: «розвиток є там, де народжується щось нове і водночас відживає старе.

Поняття «розвиток» розуміється як: складний системно організований

процес, що включає в себе різні стадії, періоди, етапи, фази, рівні; перехід кількості в якість і навпаки, тенденція руху від нижчого до вищого; єдність і боротьба протилежностей; вищий тип руху» [49].

Г. Єльнікова пропонує під «розвитком» розуміти «весь процес змін сталого стану системи у просторі і часі. Це цілеспрямований процес кількісних і якісних змін у структурі матеріальних об'єктів, розвиток завжди відбувається за умови розв'язання суперечностей» [15].

Разом з поняттям «розвиток» вчені часто вживають поняття «професіоналізм». У Великому тлумачному словнику сучасної української мови поняття «професіоналізм» розглядається як оволодіння основами та глибинами якої-небудь професії [4, с.1177]. У міждисциплінарному словнику термінології освіти дорослих поняття «професіоналізм» розглядається як придбана в ході навчальної та практичної діяльності здатність до компетентного виконання оплачуваних функціональних обов'язків; рівень майстерності та вправності у певному виді занять, що відповідають рівню складності виконуваних завдань [28, с. 141].

На думку Г. Данілової, професіоналізм – це постійне вдосконалення професійної діяльності особистості протягом всього життя та її прагнення до вищих досягнень [8].

Нам імпонує думка Є. Клімова про те, що професіоналізм доцільно розглядати не тільки як високий рівень знань, умінь і результатів діяльності людини в даній сфері, але й як певну системну організацію її психіки. Вчений виділяє у системі професіоналізму зовнішні функції, які забезпечують надання особистістю професійних послуг тим, кому необхідно, та внутрішні, які пояснює психічними особливостями людини. Є. Клімов під професіоналізмом розуміє складну системну організацію свідомості, психіки особистості, що включає різні структурні блоки механізмів регуляції поведінки й діяльності [16].

Є. Огарьов поняття «професіоналізм» використовує у кількох значеннях, як «нормативний», тобто сукупність особистісних характеристик людини, необхідних для успішного виконання професійних обов'язків та «реальний»,

тобто володіння людиною психічними якостями, які є необхідними для професійної діяльності [27].

М. Дмитрієва та С. Дружилов виділяють зовнішні (об'єктивні) та внутрішні (суб'єктивні) критерії професіоналізму, на основі яких можна судити про рівень професіоналізму [11]. До зовнішніх критеріїв, на думку вчених, входять такі показники результативності діяльності, як кількість і якість зробленої продукції, продуктивність тощо. До внутрішніх критеріїв оцінки рівня професіоналізму дослідники включають:

- а) професійно важливі якості; професійні знання, уміння й навички;
- б) професійну мотивацію;
- в) професійну самооцінку;
- г) здатності до саморегуляції й стресовитривалість;
- д) особливості професійної взаємодії.

З огляду на вищезазначені характеристики професіоналізму, можна виокремити такі показники ефективності професіональної діяльності фахівців:

1. Результативні показники:

- доцільність, відповідність результату поставленій меті;
- наявність нових результатів, які свідчать про зміни в предметі праці;
- оптимальність, досягнення найкращих результатів в даних умовах при мінімальній затраті часу і сил;
- постановка нових завдань,
- знаходження нестандартних рішень, професійна майстерність;

2. Показники професійної діяльності:

- різноманітність завдань професійної діяльності;
- використання новітніх технологій;
- досконале володіння конкретним видом діяльності (спеціалізація);
- досконале володіння суміжними видами діяльності;
- володіння знаннями, вміннями і навичками на рівні вимог до певної кваліфікації, розряду, категорії (кваліфікація).

3. Показники професіональної комунікації:

- зростання результативності професійної діяльності при її колективному виконанні;
- оволодіння прийомами сумісної групової роботи;
- проектування ефективного професійного середовища;
- створення нових форм ділового і творчого спілкування;
- взаєморозуміння при сумісній професійній діяльності;
- раціональне розподілення функцій і ролей в спільній професійній діяльності;
- уникнення конфліктів при співпраці з колегами;
- забезпечення позитивного психологічного клімату в професійній діяльності;
- дотримання професійної етики, норм спілкування, які прийняті в даному професійному середовищі.

4. Показники професійної зрілості особистості:

- розуміння системи моральних цінностей у межі професії;
- здатність до накопичення і аналізу власного професійного досвіду;
- формування себе як професіонала;
- максимальне використання людиною своїх можливостей;
- вироблення індивідуального стилю професійної діяльності;
- отримання задоволення від професійної діяльності;
- прагнення професійного самовдосконалення та здатність до самонавчання [11].

У словнику «Українська психологічна термінологія» поняття «професійний розвиток» розглядається як процес наповнення структурних компонентів професійного досвіду людини, набуття нових компетенцій, знань умінь та навичок, які вона використовує або буде використовувати в своїй професійній діяльності. Основними методами професійного розвитку є професійне навчання, підвищення кваліфікації, побудова кар'єри, освіта та самоосвіта [44].

Деякі вчені розвиток професіоналізму визначається у межах акмеологічного підходу як якість особистості фахівця. Поняття «акме» – це

вищий для кожної людини рівень розвитку її фізичного здоров'я, розуму, почуття, волі, взаємодіючих таким способом, що вона добивається найбільшого результату, виявляючи себе як індивід, як особистість і як суб'єкт діяльності [1]. Відповідно до акмеологічного підходу Н. Кузьміна визначає професіоналізм як сукупність стійких властивостей особистості, індивідуальності фахівця, які задовольняють вимоги професії [22].

На думку Г. Хозяїнова, обов'язковою умовою професіоналізму і діяльності особистості як фахівця є активна професійна позиція, при якій він шукає і створює умови для успішної самореалізації, виконання поставлених завдань [47].

Відомо, що знання лежать в основі професійності діяльності будь-якого фахівця. Через знання людина не тільки оволодіває об'єктом творчо, але й перетворює його ідеально. Професіоналізм передбачає формування інтелекту, що розуміють у даному випадку як здатність до вирішення нових завдань, здатність до отримання нового знання. Особлива роль у необхідному, обов'язковому пласті знань відводиться саме професійним знанням [11].

Таким чином, професіоналізм пов'язаний і з освітою. Освіта створює основу професіоналізму, але останній не зводиться тільки до першого. Професіоналізм формується загалом всім стилем життя людини та істотно залежить від її рис характеру. В. Рибалка визначає «професійний розвиток як процес формування суб'єкта професійної діяльності, тобто системи певних властивостей в умовах неперервної професійної освіти, самовиховання та здійснення професійної діяльності. У процесі професійного розвитку особистість оволодіває системою професійно важливих якостей, до якої входять комунікативні, мотиваційні, характерологічні, рефлексивні, освітні, інтелектуальні, психофізіологічні властивості людини

У ході професійного розвитку формуються світоглядні, етичні якості, спеціальні наукові, технічні, технологічні знання, вміння, навички, здібності особистості фахівця» [14, с. 733]. За С. Максименком, поняття «розвиток професіоналізму» стосується конкретного прояву певного феномена у розвитку професіонала, тобто суб'єкта-діяча [23].

Низка дослідників (М. Боришевський [3], А. Деркач [9], С. Максименко [23], В. Москалець [24]) зазначають, що важливою складовою категорії професіоналізму є категорія майстерності. Вчені виходять із того, що для досягнення професійної майстерності необхідно мати певний «потенціал» або «стартові особистісні можливості» – загальні й спеціальні здібності, базові знання, мотивацію досягнення, спрямованість на саморозвиток, адекватну самооцінку. Сам процес індивідуально-професійного розвитку розглядається як «процес формування особистості і її професіоналізму, що здійснюється у саморозвитку, професійній діяльності й професійних взаємодіях» [9].

Поділяємо позицію Т. Сорочан щодо виділення важливих аспектів розвитку професіоналізму, а саме:

- гуманістичний, який відображає людиноцентриські тенденції в розвитку сучасного цивілізованого світу, визнання самоцінності особистості кожного учасника освітнього процесу;

- акмеологічний, що дозволяє обґрунтувати закономірності розвитку професіоналізму фахівця;

- андрагогічний, який забезпечує врахування особливостей освіти дорослих у процесі розвитку професіоналізму;

- системний, що вказує на цілісність та взаємозумовленість структурних складових розвитку професіоналізму;

- компетентнісний, що ґрунтується на виокремленні компетентностей, які утворюють професіоналізм фахівця [40].

На підставі аналізу наукової психолого-педагогічної літератури ми визначаємо професіоналізм як здатність людини до виконання доцільної діяльності, що повинна забезпечуватися найвищим рівнем знань та умінь; як необхідну умову самореалізації людини в суспільстві. При цьому, професіоналізм не можна зводити лише до сукупності ознак; він являє собою деяку системну властивість особистості, що складається певним чином з організованих компонентів, а саме: професійні знання, професійний досвід, професійна компетентність і професійна придатність; розвиток професіоналізму

– як процес, спрямований на поєднання елементів навчального процесу з досвідом їх практичної професійної діяльності, що забезпечує неперервну освіту впродовж кар’єрного життя особистості та прагнення фахівця до постійного саморозвитку і самонавчання. Розвиток професіоналізму фахівців повинен відповідати соціальному замовленню відповідно до вимог сучасного суспільства, стану знань, професійних вмінь, навичок та етичних норм у професійній діяльності, що проявляються у творчих самостійних компетентних рішеннях задач різної складності та який спрямований на постійне оновлення знань та практичних умінь.

Післядипломну освіту ми розглядаємо як багатоаспектне поняття, що має своїм завданням удосконалювати професійну діяльність, без чого особистість не може розвиватися й самореалізовуватися. Післядипломна освіта охоплює підвищення кваліфікації, професійну перепідготовку, самоосвіту, яка відбувається при університетах, науково-дослідних інститутах, національних академіях та ін. Підвищення кваліфікації слід розглядати як гнучку підсистему неперервної освіти, яка оперативно реагує на вимоги й запити суспільства, постійно пропонуючи зростання компетентності фахівців.

Література

1. Акмеология 2000: Методические и методологические проблемы / Под ред. Н.В. Кузьминой, А.М. Зимичева. – Санкт-Петербург, 2000. –184 с.
2. Бодалев А.А. Специфика социально-психологического подхода к пониманию личности // Психология личности в трудах отечественных психологов / сост. Куликов Л.В. – Санкт Петербург: Питер, 2000. – С. 336–344.
3. Борышевский М.И. Теоретические вопросы самосознания личности / М.И. Борышевский // Психологические особенности самосознания подростка. – К.: Вища школа, 1980. – С. 5–38.
4. Великий тлумачний словник сучасної української мови / [уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел]. – К.; Ірпінь: Перун, 2004. — 1140 с.

5. Вікова та педагогічна психологія: навч. посіб. / О.В. Скрипченко, Л.В. Долинська, З.В. Огороднійчук та ін. – К. : Просвіта, 2001. – 416 с.
6. Вітвицька С.С. Основи педагогіки вищої школи: [підручник за модульно-рейтинговою системою навчання для студентів магістратури] / С. С. Вітвицька. – К. : Центр навчальної літератури, 2006. – 384 с.
7. Вороненко Ю.В. Організація безперервного професійного розвитку викладачів у системі медичної освіти (аналітичний огляд та пропозиції) / Ю. В. Вороненко, О. П. Мінцер, В. В. Краснов // Медична освіта. – 2012. – № 4. – С. 6 – 17.
8. Данилова Г.С. Акмеологія і професіоналізм в умовах глобалізації // Акмеологія – наука ХХІ ст.: матеріали Міжнародної науково-практичної конференції / Ред. колегія: З.Ф. Сіверс, Е.В. Белкіна, Г.С. Данилова. – К. : КМПУ імені Бориса Грінченка, 2005. – С. 81–94.
9. Деркач А.А. Акмеология: пути достижения вершин профессионализма / А.А. Деркач, Н.В. Кузьмин. – М. : Луч, 1993. – 32 с
10. Дильтей В. Описательная психология / В. Дильтей // Проблемы сучасної психології. – М.: Современный гуманитар. университет, 2001. – №12. – 138 с.
11. Дмитриева М. А. Уровни и критерии профессионализма: проблемы формирования современного профессионала / М.А. Дмитренко // Сибирь. Философия. Образование: Научно-публицистический альманах. – Вып. 2000 (4). – Новокузнецк: Институт повышения квалификации, 2001. – С. 18–30.
12. Доброскок А.С. Сучасні підходи до розвитку й формування професіоналізму практичного психолога / А.С. Доброскок // Проблемы сучасної психології: зб. наук. пр. КПНУ імені Івана Огієнка, Інституту психології ім. Г. С. Костюка НАПН України. – К., 2011. – Вип. №12. – С. 345–353.
13. Дубасенюк О. Розвиток особистості як суб'єкта праці впродовж життя / О. Дубасенюк // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи. Матеріали V міжнародної науково-практичної конференції – Хмельницький, 2009. – 498 с.

14. Енциклопедія освіти / [головний ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрінком Інтер, 2008, – 1040 с.
15. Єльнікова Г.В. Наукові основи розвитку управління загальною середньою освітою в регіоні [монографія] / Г.В. Єльнікова – К. : ДАККО, 1999. – 303 с.
16. Климов Е.А. Пути в профессионализм (Психологический анализ): Учебное пособие / Е.А. Климов. – М. : Московский психолого-социальный институт; Флинта, 2003. – 320 с.
17. Климов Е.А. Психология профессионального самоопределения / Е.А. Климов. – Ростов на Дону: Феникс, 1996. – 512 с.
18. Костюк Г.С. Вікова психологія / Г.С. Костюк. – К. : Вища школа, 1976. – 220 с.
19. Кошманова Т.С. Розвиток педагогічної освіти у США: 1960-1998 рр. / Т.С. Кошманова. – Львів: Світ, 1999. – 488с.
20. Кремень В.Г. Особистість в освітньому просторі сучасної цивілізації / В.Г. Кремень // Професійне становлення особистості: проблеми і перспективи: Матеріали IV міжнародної науково-практичної конференції. – Хмельницький, 2011. – 405 с.
21. Кремень В.Г. Філософія : Логос, Софія, Розум. Підруч. / В.Г. Кремень, В.В. Ільїн. – К. : Кн., 2007. – 432 с.
22. Кузьмина Н.В. (Головко-Гаршина). Предмет акмеологии. – Санкт Петербург: Политехника, 2002. – 189 с.
23. Максименко С.Д. Генезис существования личности [монографія] / С.Д. Максименко. – К. : ООО «КММ», 2006. – 239 с.
24. Москалець В.П. Психологічне обґрунтування української національної школи / В.П. Москалець. – Львів: Світ, 1994. – 120 с.
25. Новиков А.М. Российское образование в новой эпохе. Парадоксы наследия, векторы развития / А.М. Новиков. – М. : Эгвес, 2000. – 272 с.
26. Оболенський О. Професіоналізація державної служби та служби в органах місцевого самоврядування / О. Оболенский, О. Сороко // Вісник державної служби України. – 2005. – № 1. – С. 20 – 27.
27. Огарев Е.И. Компетентность образования: социальный аспект

/ Е.И. Огарев. – Санкт Петербург : РАО ИОВ, 1996. – 170 с.

28. Онушкин В.Г. Образование взрослых: междисциплинарный словарь терминологии / В.Г. Онушкин, Е. И. Огарев. – Воронеж : РАО ИОВ, 1995. – 232 с.

29. Педагогический словарь / [В.И. Загвязинский, А.Ф. Закирова, Т.А. Строкова]. – М. : Академия, 2008. – 352 с.

30. Педагогічна майстерність : підруч. / [І.А. Зязюн, Л.В. Крамущенко, І.Ф. Кривонос та ін.; за ред. І.А. Зязюна]. — 2-ге вид. допов. і переробл. – К. : Вища шк., 2004. – 422 с.

31. Платонов К.К. Вопросы психологии труда / К.К. Платонов. – Москва : Медицина, 1970. – 320 с.

32. Поваренков Ю.П. Психологическое содержание профессионального становления человека / Ю.П. Поваренков. – М.: Изд-во УРАО, 2002. – 160 с.

33. Профессиональная педагогика: [учебник] / под ред. С.Я. Батышева, А.М. Новикова. – 3-е изд., перераб. – М.: Профессиональное образование, 2010. – 456 с.

34. Психологические проблемы повышения квалификации / А.К. Маркова // Педагогика. – 1992. – № 9–10. – С. 65–67.

35. Психология среднего возраста, старения, смерти / [Под ред. А.А. Реан]. – Санкт Петербург: Прайм–Еврознак, 2003. – С. 126 – 140.

36. Пуховська Л.П. Професійна підготовка вчителів у Західній Європі: спільність і розбіжності : монографія / Л.П. Пуховська. – К. : Вища школа, 1997. – 180 с.

37. Садовець О.В. Особливості професійного розвитку вчителів середніх шкіл в об'єднаннях працівників освіти США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Садовець Олеся Володимирівна. – Тернопіль, 2011. – 219 с.

38. Сігаєва Л.Є. Вміння й навички самостійної роботи у професійному становленні дорослої людини: Навч.-метод. посіб. / Л. Є. Сігаєва, М. Г. Гордієнко. – К.: ЕКМО, 2007. – 167 с.

39. Слюсаренко О. М. Навчальна програма дисципліни «Управління розвитком персоналу» (для магістрів). – К. : Персонал, 2010. – 22 с.

40. Сорочан Т.М. Розвиток професіоналізму управлінської діяльності керівників загальноосвітніх навчальних закладів у системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... д-ра пед. наук: 13.00.04 / Сорочан Тамара Михайлівна. – Луганськ, 2005. – 478 с.
41. Сулима Т.С. Формування професійної компетентності майбутнього педагога професійного навчання будівельного профілю: дис. ... канд пед. н.: 13.00.04 / Т.С. Сулима. – Київ, 2013. – С. 16.
42. Сущенко Л.П. Професійна підготовка майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту (теоретико-методологічний аспект): Монографія. – Запоріжжя: ЗДУ, 2003. – 442 с.
43. Тоффлер А. Третья волна / А. Тоффлер // США – економіка, політика, ідеологія. – 1982. – № 7. – С. 97– 102.
44. Українська психологічна термінологія: словник-довідник / [авт.уклад. : С. І. Болтівець, Н. В. Слободяник, М.-Л.А. Чепа, Н. В. Чепелева; за ред. М.-Л. Чепи]. – К. : Інформаційно-аналітичне агентство, 2010. – 302 с.
45. Філософський словник/ За ред. В.І. Шинкарука. – 2 вид., перероб. і доп. – К.: Голов. ред. УРЕ, 1986. – 800 с.
46. Фуллан М. Сили змін. Вимірювання глибини освітніх реформ / Переклад з англ. Г. Шиян та Р. Шиян. – Львів, 2000. – 269 с.
47. Хозяинов Г.И. Акмеология физической культуры и спорта / Г.И. Хозяинов, Н.В. Кузьмина, Л.Е. Варфоломеева. – М.: Академия, 2007. – 208 с.
48. Чошанов М.А. Гибкая технология проблемно-модульного обучения / М.А. Чошанов. – Москва : Народное образование, 1996. – 160 с.
49. Ягупов В.В. Педагогіка: Навч. посібник / В.В. Ягупов. – К. : Либідь, 2002. – 560 с.
50. Ярмачено М.Д. Основні педагогічні категорії / М.Д. Ярмачено // Педагогіка і психологія. – 1998. – №4. – С. 5 – 11.
51. Senge P. The Fifth discipline. The art and practice of learning organizations. – New York: Doubleday / Currency, 1990. – 423 p.

Наукове видання

**ОСОБИСТІСНИЙ І ПРОФЕСІЙНИЙ
РОЗВИТОК ДОРΟΣЛИХ:
ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА**

МОНОГРАФІЯ

Авторський колектив:

Аніщенко Олена Валеріївна, доктор пед. наук, професор

Баніт Ольга Василівна, кандидат пед. наук, ст. н. с.

Василенко Олена Вікторівна, кандидат пед. наук, доцент

Волярська Олена Станіславівна, доктор пед. наук, доцент

Дорошенко Надія Іванівна, кандидат пед. наук, ст. н. с.

Зінченко Світлана Володимирівна, кандидат пед. наук, ст. н. с.

Сігаєва Лариса Євгеніївна, доктор пед. наук, ст. н. с.