

СЕКЦІЯ 3

ПЕРСПЕКТИВИ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УКРАЇНІ

Авшенюк Н.М.

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
завідувач відділу, заступник завідувача кафедри ЮНЕСКО,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна*

СТРАТЕГІЧНІ ДОКУМЕНТИ ЮНЕСКО З РОЗВИТКУ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ НА ПОЧАТКУ ХХІ СТ.

Тенденції розвитку освіти дорослих, що характерні для різних країн світу на початку ХХІ ст., обґрунтовані у переважній більшості основних документів ЮНЕСКО: Інчхонській декларації (2015 р.); Рекомендаціях з освіти і навчання дорослих (2015 р.); III Глобальному звіті з освіти і навчання дорослих (2016 р.); Регіональному звіті з розвитку освіти дорослих у Європі й Північній Америці (2017 р.) тощо.

Як свідчить аналіз III Глобального звіту з освіти і навчання дорослих, основними показниками реального стану розвитку освіти дорослих у 139 країнах світу відповідно до 5 ключових галузей є такі: 1) *політика*: у 75% країн значно підвищилася ефективність політики в галузі навчання і освіти дорослих; у 70% країн затверджені нові стратегії розвитку освіти дорослих; у 85% країн основним пріоритетом політики є навчання грамотності і базовим навичкам; у 71% країн існують політико-правові рамки визнання, сертифікації та акредитації програм неформального й інформального навчання; 2) *управління*: у 68% країн наявні консультації з громадянським суспільством для забезпечення відповідності програм освіти дорослих потребам різних категорій дорослих учнів; 3) *фінансування*: на долю освіти дорослих відводиться лише невелика частина державного фінансування: 42% країн витрачають менше 1% державного бюджету і лише 23% країн витрачають більше 4%; 57% від загального числа країн і 90% країн з низьким рівнем доходів планують збільшити частку державних витрат на потреби освіти дорослих; 4) *залученість*: рівень охоплення освітою дорослих підвищився в більше, ніж половині країн; проте число дорослих, які не

залучені до освіти і навчання, все ще залишається високим; майже у кожній п'ятій країні відсутня інформація щодо зміни рівня охоплення освітою дорослих; 5) *якість*: 66% країн збирають дані щодо коефіцієнтів завершення навчання, а 72% збирають дані про сертифікацію; у 81% країн є програми підготовки та підвищення кваліфікації для викладачів й інструкторів, що працюють з дорослими.

Підкреслюючи вирішальну роль освіти та навчання дорослих у подоланні чисельних криз глобального характеру (переміщення населення та міграція, конфлікти та насильство, зміна клімату та зростаюча нерівність), що потребують уваги й вимагають термінової відповіді, експерти ЮНЕСКО підготували рекомендації щодо поліпшення стану освіти і навчання дорослих, зокрема: 1) освіта та навчання впродовж усього життя є передумовою для гідного життя громадян, відповідно до демократичних цінностей, що забезпечує реалізацію Цілей сталого розвитку ООН (2015 р.), зокрема Цілі 4 (Якісна освіта для всіх); 2) вплив освіти дорослих повинен посилюватися, забезпечуватися підтримкою держави та повністю визнаватися, що сприятиме викоріненню бідності, подоланню нерівності в різних формах, забезпеченню сталого розвитку мирного, міжкультурного та демократичного суспільства в усіх його аспектах; 3) освіта і навчання дорослих мають організовуватися на засадах інтеграції й цілісного підходу, враховуючи можливості формальної, неформальної й інформальної її складових; вона має об'єднувати базову освіту й набуття професійних навичок для отримання гідної роботи, забезпечення особистісного розвитку; такий підхід визнає різноманітність способів навчання та пізнання, у тому числі знання корінних народів; 4) реагування на ці виклики передбачає професіоналізацію педагогів для освіти дорослих, задоволення різноманітних навчальних потреб усіх категорій дорослого населення, зокрема маргіналізованих та вразливих груп (солдатів, що повертаються з активних бойових дій, біженців, ув'язнених, внутрішньо переміщених осіб), а також посилення ролі держави в ідентифікації й підтримці тих, хто знаходиться в

небезпеці; переосмислення існуючих механізмів та стратегій фінансування; 5) якість і доступність освіти дорослих мають залишатись ключовими принципами: попри диверсифікацію джерел фінансування і створення фінансових партнерств, необхідно уникати масової приватизації, комерціалізації, що може негативно вплинути на забезпечення права на освіту та навчання для багатьох дорослих; 6) громадянське суспільство має бути ключовим партнером держави у формуванні політики й стратегії розвитку освіти дорослих, а також у плануванні, моніторингу та оцінці реалізації стратегії; 7) необхідно застосовувати міжсекторальний підхід до розвитку освіти дорослих, який дозволить вирішити нагальну потребу акредитації закладів освіти дорослих та визнання навичок професійно активного, продуктивного й мобільного населення.

Вивчення аналітичних і статистичних документів ЮНЕСКО засвідчило необхідність їх використання у процесі формування стратегічних, політичних та бюджетних кодексів різних країн світу, адже вони переконують, що освіта і навчання дорослих сприяють сталому розвитку суспільства, покращують стан здоров'я населення, поліпшують умови зайнятості й посилюють поступ активного громадянського суспільства.

*Безлюдний О.І.,
доктор педагогічних наук, професор,
Комар О.С.,
кандидат філологічних наук, доцент,
Уманський державний педагогічний університет імені Павла Тичини,
м. Умань, Україна*

СОЦІАЛЬНО-ДЕМОГРАФІЧНІ ПРОБЛЕМИ ТА ПЕРСПЕКТИВИ ПЕДАГОГІЧНОЇ ПРОФЕСІЇ: ЄВРОПЕЙСЬКИЙ ДОСВІД

Стрімкий розвиток технологій, пришвидшення ритму суспільного життя, зростання значущості автономності індивіда у професійній діяльності зумовлюють зміни у підходах до підготовки кваліфікованих фахівців, зокрема й у сфері освіти. За таких умов цілком доцільною та актуальною постає розробка МОН України проекту Концепції розвитку педагогічної

освіти. Одним із найперших положень Концепції є забезпечення особливого статусу педагогічної професії. В цьому ключі важливим вбачається «формування нового бачення перспектив педагогічної професії, привабливості професійної кар'єри педагога, престижності здобуття педагогічної освіти в Україні», що, у свою чергу, «потребує запровадження спеціальної моделі державної підтримки здобуття педагогічної освіти» [4, с. 7].

З огляду на трансформаційні процеси в українській освіті, доречним вбачається європейський досвід аналізу та пошуку вирішення відповідних проблем. Так, основними тенденціями у сфері освітньої політики ЄС щодо формування нового бачення перспектив педагогічної професії є подолання гендерного дисбалансу та прагнення «омолодження» професії вчителя. В переважній більшості країн Європейського Союзу, як і в Україні, передусім жінки обирають педагогічну професію, частка чоловіків серед вчителів складає менш, ніж третину від загальної кількості. Негативну тенденцію європейські дослідники вбачають у тому, що зі збільшенням віку вчителів зменшується процентне співвідношення чоловіків до жінок. Крім того, важливою проблемою також вважається зменшення проценту чоловіків, які прагнуть опанувати професію вчителя та займатися академічною роботою у майбутньому [3].

Існує і ряд інших важливих соціально-демографічних факторів, що зумовлюють привабливості професійної кар'єри педагога. Так, загальна середня освіта в переважній більшості країн Європейського Союзу забезпечується державними закладами, однак умови праці у цих закладах відрізняються з погляду зайнятості, академічного навантаження, заробітної плати та віку виходу на пенсію. Однією зі спільних рис для більшості освітніх систем є прагнення до збільшення віку виходу на пенсію за вислугою років, що вважається загальноєвропейською проблемою [2].

З огляду на означені вище проблеми, необхідність залучення кваліфікованого персоналу до професії вчителя та підвищення престижності

здобуття педагогічної освіти постає одним із найголовніших пріоритетів європейської освітньої політики. Національні та регіональні керівні органи освіти займаються моніторингом ринку праці, запроваджують рекламні кампанії з метою поліпшення образу вчительської професії, приваблення абітурієнтів на навчання на педагогічних спеціальностях та молодих кваліфікованих спеціалістів – на роботу до закладів освіти різного рівня [3]. Такі кампанії переважно базуються на соціальній рекламі у соціальних мережах, засобах масової інформації та інтернет-порталах, що містять практичну інформацію по навчанню тих чи інших навчальних дисциплін.

Важливими показниками привабливості праці для працюючих вчителів постають задоволення професією та усвідомлення вчителем значущості власної праці для суспільства. Дослідження відзначають, що європейські вчителі підпадають під загальноосвітні тенденції задоволення професією [1, 3]. Водночас самі вчителі зауважують недостатньо схвальну позицію суспільства по відношенню до своєї роботи. Загалом, задоволення професією переважно не залежить від вікових, гендерних чи професійних характеристик, проте вчителі, які задоволені умовами праці, професійним оточенням та рівнем заробітної плати (що особливо актуально для молодих спеціалістів), більше задоволені професією. Крім того, іншими важливими факторами, які мають опосередковане значення в даному контексті, постають стосунки між вчителями та учнями, оцінка роботи вчителя з боку адміністрації, якість та тривалість контракту тощо.

Таким чином, європейський досвід аналізу проблем, пов'язаних з престижністю здобуття педагогічної освіти, привабливістю кар'єри вчителя, перспективою розвитку педагогічної професії у майбутньому, та пошуку шляхів їхнього розв'язання, може стати у нагоді при реформуванні системи освіти України загалом, та сприяти розвитку педагогічної освіти зокрема.

Список використаних джерел

1. Profile of Foreign Language Teaching in Schools in Europe : Eurydice report. – Benelux Press Bruxelles, Belgium, 2001. – 27 p.
2. Teaching and Learning International Survey – TALIS 2018. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: https://www.oecd.org/edu/school/TALIS_2018_brochure_ENG.pdf
3. The Teaching Profession in Europe. Practices, Perceptions and Policies : Eurydice report. – Education, Audiovisual and Culture Executive Agency, 2015. – 134 p.
4. Концепція розвитку педагогічної освіти. [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <https://mon.gov.ua/storage/app/media/gromadske-obgovorennya/2017/12/29/kontseptsii-rozvitku-pedagogichnoi-osviti-12-17-go.doc&prev=search>

Васьків С.Т.

викладач,

Ужгородський національний університет, м. Київ, Україна

РЕАЛІЗАЦІЯ ПРИНЦИПУ ПОЛІКУЛЬТУРНОСТІ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ СУЧАСНИХ ФАХІВЦІВ

Україна належить до багатонаціональних держав, де проживає понад 100 національностей, і питання міжетнічної толерантності завжди були в центрі уваги. На жаль, сьогодні в країні спостерігається певне загострення міжнаціональних відносин, прояви ворожості до представників окремих етносів, мають місце міжетнічні конфлікти.

Особливої актуальності проблема міжетнічної толерантності набуває в поліетнічних регіонах, до яких, зокрема, належить Закарпатська область. Тут упродовж багатьох років, разом з українцями мирно проживають росіяни, угорці, словаки, поляки, румуни, вірмени, молдавани, євреї, цигани та інші етноси, проте останнім часом відчувається напруження в міжетнічних відносинах, мають місце спроби окремих радикально налаштованих українських патріотів та агентів Росії роздмухати національну ворожнечу на Закарпатті між українцями та угорцями, безпідставно звинувачуючи Угорщину в зазіханні на землі Закарпаття, порушення територіальної цілісності України. Упродовж 2017-2018 років в області мали місце терористичні акції щодо угорців, зокрема підпал офісу угорського

національного товариства в Ужгороді. Нещодавно в Ужгороді відбувся марш українських націоналістів, які пройшли з факелами, відповідною націоналістичною символікою вулицями міста і провели мітинг на центральній площі. В цілому в області спостерігаються окремі акти вандалізму, особливо щодо національної символіки.

Отже, цілком очевидно, що сьогодні актуалізуються питання виховання міжетнічної толерантності. Особливо це стосується фахівців, які безпосередньо працюють з людьми (психологи, вчителі, соціальні працівники).

Концепція національного виховання декларує: національне виховання поширюється як на українців, так і на представників інших народів, які живуть в Україні. Принцип етнізації виховного процесу передбачає надання широких можливостей представникам усіх етносів для пізнання своєї історії, традицій, звичаїв, мови, культури, формування власної національної гідності [1, с. 4].

У Національній доктрині розвитку освіти наголошується на таких пріоритетних завданнях сучасної освіти: збереження та збагачення українських культурно-історичних традицій, виховання шанобливого ставлення до національних святинь, української мови, а також до історії та культури всіх корінних народів і національних меншин, які живуть в Україні; формування культури міжетнічних і міжособистісних стосунків; виховання людини демократичного світогляду, яка дотримується громадянських прав і свобод, з повагою ставиться до традицій, культури, віросповідання та мови спілкування народів світу [2].

Як один із провідних принципів виховання громадянина в «Концепції громадянського виховання особистості в умовах розвитку української державності» зазначається принцип полікультурності. Його реалізація означає, що в процесі громадянського виховання мають створюватись умови для формування особистості, вихованої в національній культурі і водночас відкритої іншим культурам, ідеям і цінностям. Тільки така особистість здатна

зберегти свою національну ідентичність, оскільки глибоко усвідомлює національну культуру як невід'ємну складову світової культури [3, с. 8].

На думку українських науковців (К. Баханов, В. Венгерська, П. Вербицька, П. Кендзьор та ін.), ситуація, яка склалася, вимагає від освітньої системи України запровадження полікультурної освіти як наскрізного принципу, який має бути покладено в основу всієї виховної діяльності від дошкільних навчальних закладів до університетів, а також позашкільних освітніх установ. Він передбачає створення рівних можливостей для кожної особистості на освіту й культурний розвиток (незалежно від її культурної, релігійної та соціальної приналежності); сприяє формуванню відкритого демократичного суспільства; запобігає дискримінації за расовими і національними ознаками, усуваючи почуття зверхності однієї раси чи нації над іншою; підтримує повагу до людини, розвиваючи усвідомлення цінності кожної окремої особистості, здатність до емпатії; пропагує соціальну рівність.

В Ужгородському національному університеті полікультурне виховання майбутніх соціально-педагогічних працівників забезпечується в процесі вивчення теоретичних курсів, проходження практики в школах, позашкільних закладах, літніх таборах, де навчаються чи проводять дозвілля представники етнічних меншин, і особливо, в процесі позааудиторної професійно спрямованої роботи (знайомлення з діяльністю культурно-національних товариств області, обговорення публікацій в пресі стосовно проявів інтолерантності, дослідження соціокультурного середовища області, міста, університету, участь у проведенні днів словацької, румунської, угорської культури, волонтерській роботі з дітьми-переселенцями, участь у міжнародних конференціях і т.п.) Різні аспекти проблеми міжнаціональних відносин включено в тематику курсових, бакалаврських, магістерських робіт.

Важливе значення надається створенню виховного полікультурного середовища вищого навчального закладу. В процесі створення такого середовища вирішуються завдання виховання поваги до представників інших

національностей, їх мови, звичаїв, традицій, духовних цінностей; забезпечення можливості кожному студентові входження в рідну і світову культуру.

Список використаних джерел

1. Концепція національного виховання // Рідна школа. – 1995. - №6. – С. 3-8.
2. Освіта України. Нормативно-правові документи. – К.: Міленіум, 2001. – 472 с.
3. Концепція громадянського виховання. Міністерство освіти і науки України // Інф. зб. Мін. освіти України. – 2000. – № 22. – С. 7–20.

Вовк М.П.

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна*

ВПЛИВ СУЧАСНИХ ОСВІТНІХ ТРАНСФОРМАЦІЙ НА ВІТЧИЗНЯНУ КЛАСИЧНУ ФОЛЬКЛОРИСТИЧНУ ПІДГОТОВКУ ФАХІВЦІВ

У вітчизняному освітньому просторі у контексті модернізаційних перетворень, зважаючи на євроінтеграційну векторність, гуманізаційну та гуманітаризаційну направленість, постала важлива проблема ефективності класичної системи підготовки фахівців. Ця проблема, на нашу думку, має два вияви: по-перше, виникають труднощі у визначенні критеріїв, характеристик, функцій власне класичних університетів, по-друге, окреслюються тенденції у наукових оцінках сучасності щодо нерезультативності підготовки конкурентоспроможних фахівців у класичних вищих навчальних закладах у зв'язку з трансформаційними процесами у освітній сфері.

У цьому аспекті особливої актуальності набуває питання підготовки фольклористів у класичних вишах, так як її сутність, зміст, форми, сформовані історично, на глибокій науковій основі, детермінуються протиріччям між необхідністю збереження усталених традицій навчально-виховного процесу з їх фундаментальністю та одночасно потребою адаптації

сучасних трансформацій в освіті. На сьогодні саме у класичних навчальних закладах сформовані вагомі підвалини фольклористичної освіти, педагогічний потенціал якої полягає у цілеспрямованому впливі фольклорно-етнографічного мистецтва на формування морально-етичних стереотипів особистості, її художньо-естетичного світогляду, стійкого прагнення до наукового пошуку.

Однак, зважаючи на певну “непопулярність” фаху фольклориста, фінансову неприбутковість галузі дослідження фольклорного пласту культури, виникла необхідність реформування системи підготовки фольклористів, що передбачає підсилення гуманістичної спрямованості навчання, формування фахівця не лише як ерудованої особистості, а висококультурної людини з адекватною національно-свідомою та інтернаціонально-толерантною світоглядною позицією, для якої пріоритетом є діяльнісний підхід до професійної діяльності, а також пов’язана з позитивними перетвореннями в освітній сфері у зв’язку глобалізаційними тенденціями (інтернаціоналізація освіти, посилення фактора конкурентоспроможності у світовому контексті).

Найважливішим досягненням сучасної вітчизняної педагогічної науки є усвідомлення необхідності прогресивного розвитку вищої освіти, зокрема й класичної. Специфіка проблеми полягає у розумінні поєднання у змістовому та формальному вимірах підготовки фахівців двох аспектів: збереження національних досягнень, традицій в освіті та потреба у її модернізації у контексті євроінтеграційних, глобалізаційних тенденцій, пов’язаних з питаннями гуманізації, гуманітаризації, фундаменталізації.

Класичні університети залишаються провідними науково-освітніми установами у системі вищої освіти України, за якими закріплені багатоаспектні функції у суспільстві, які забезпечують фундаментальність системи національної освіти загалом, а також стали на шлях модернізаційних перетворень у зв’язку з позитивними глобалізаційними тенденціями, посиленням конкурентоспроможності фахівців на світовому

ринку, актуалізацією гуманістичних цінностей в сучасному соціумі. Ці аспекти стосуються зокрема і системи фольклористичної підготовки у класичних вишах. Адже випускники класичних університетів з їх активною, дієвою позицією, сформованими гуманістичними цінностями світогляду, адекватною національно-свідомою та інтернаціонально-толерантною спрямованістю, ґрунтовним засвоєним науково-методологічним інструментарієм, не зважаючи на “непопулярність” фаху фольклориста, на фінансові кризові явища у галузі дослідження фольклору, формують наукову еліту фольклористики. Однак подальшого дослідження вимагає проблема визначення основних шляхів посилення конкурентоспроможності майбутніх фольклористів-дослідників.

Список використаних джерел

1. Андрущенко В. Національна доктрина освіти в ХХІ столітті // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнародної науково – практичної конференції 12-17 вересня 2001 року / За ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського / В. Андрущенко. – Харків: НТУ “ХП”, 2001. – 385 с. С. 21-23.
2. Глузман А. Тенденции развития университетского педагогического образования в Украине // Кримські педагогічні читання: матеріали Міжнар. наук.-практ. конф. 12-17 вересня 2001 року / За ред. С.О. Сисоєвої і О.Г. Романовського / А. Глузман. – Харків: НТУ “ХП”, 2001. – 385 с. С. 123-131

Гребеник Т.В.,

кандидат педагогічних наук, директор,

Рябик А.В.,

викладач,

Політехнічний технікум Конопольського інституту СумДУ,

м. Конополь, Україна

УПРАВЛІНСЬКА КУЛЬТУРА МАЙБУТНІХ БУДІВЕЛЬНИКІВ

ЯК ПЕДАГОГІЧНА ПРОБЛЕМА

Не можна не погодитися, що будівельна галузь є однією з найважливіших. Саме від неї залежить ефективність функціонування всієї системи господарювання в державі. «Стан будівельного комплексу країни –

індикатор її економічного та соціального розвитку. Розвинута галузь будівельної індустрії на основі інноваційної складової свідчить про позитивний напрям руху країни» [3, с. 192]. Питання ефективного і результативного управління є актуальними для будь-яких організацій, підприємств, установ тощо. При цьому будівельна галузь не є виключенням. Звісно, «формування трансформаційної політики держави має відбуватися на основі виважених рішень у сфері національної економіки, які будуть сприяти нарощуванню потенціалу кожної окремої галузі, розвитку регіонів, збалансованості міжгалузевих відносин, зниженню впливу зовнішніх і внутрішніх ризиків, реалізація яких може призвести до створення кризових ситуацій» [3, с. 196]. Однак, як свідчить практика, управлінська культура керівників різних рівнів будівельних організацій не є сформованою на належному рівні. Тому й персонал відповідних структур часто недостатньо мотивований на покращення результатів своєї діяльності.

Проблемні питання функціонування будівельної галузі досліджували: В. Биба, В. Федоренко та ін. (стан і перспективи діяльності); В. Вінник, Т. Одаренко та ін. (інвестування в галузі); В. Борбулевич, Т. Свідрик та ін. (ризик в будівництві). Управлінську культуру у своїх роботах вивчали такі науковці, як Р. Вебер, Г. Єльнікова, А. Наумов, Р. Рютенгер, В. Шепель та ін. Вчені розглядають її і як складову управлінської діяльності, і як умову успішності останньої, і як характеристику управлінця. Однак варто зазначити, що питання формування управлінської культури саме майбутніх будівельників досліджені не повною мірою.

Саме «керівнику належить провідне місце у виконанні завдань управління. Наділений правами і повноваженнями, він відповідає за роботу конкретного підрозділу або організації в цілому. Але результати цієї роботи залежать не тільки від діяльності колективу, який він очолює, а й від організації власної праці, яка виступає суттєвим компонентом культури менеджменту» [2, с. 81]. На жаль, керівники часто не створюють належних умов виробництва, не підтримують новацій, не поспішають впроваджувати

передовий як управлінський, так і виробничий досвід. Такий стан речей свідчить про недостатній рівень сформованості управлінської культури.

Під час виконання обов'язків керівника-будівельника у процесі професійної діяльності питання підвищення рівня сформованості управлінської культури відходять на останні позиції щоденного планування й усе частіше попадають у розряд необов'язкових. Розв'язання виробничих завдань в умовах постійних ризиків залишають ці питання без вирішення. Таким чином, формування управлінської культури майбутніх будівельників є педагогічною проблемою, яка має вирішуватися на етапі їхньої професійної підготовки у вищій школі. Керівники, які демонструють розуміння стратегічного планування діяльності організації, зважено й колегіально визначають мету, розуміють найбільш раціональні шляхи її досягнення, демонструють високий рівень управлінської культури, яка «постає як певна інтегральна характеристика стану управління в українських підприємствах» [2, с. 81]. Можна стверджувати, що вищі навчальні заклади відповідальні за підготовку майбутніх будівельників та їхню готовність до управлінської діяльності, саморозвитку, формування управлінської культури. Саме тому формування управлінської культури майбутніх будівельників має відбуватись у закладі вищої освіти під дією цілеспрямованого систематичного педагогічного впливу.

Зазначимо, що «управлінська культура інтегрує в собі культуру працівників апарату управління, культуру процесу менеджменту, умов праці, культуру ведення документації. Все це, в свою чергу, характеризує загальну культуру організації, яка безпосередньо впливає на результати діяльності організації, адже забезпечує злагодженість і чіткість роботи працівників, підвищує трудову дисципліну» [2, с. 81]. Дані позиції мають бути усвідомлені та засвоєні майбутніми будівельниками ще в процесі навчання у вищих навчальних закладах, зокрема під час проходження виробничої практики. «Основою створення нового типу управлінської культури має

стати переосмислення управлінських відносин та запровадження управління, яке повинно бути зорієнтованим на співробітника» [1].

Питання пошуку результативних шляхів формування управлінської культури майбутніх будівельників під час навчання залишається відкритим. Тому подальші дослідження слід спрямувати на розроблення моделі даного процесу та створення сприятливих педагогічних умов її реалізації в закладах вищої освіти.

Список використаних джерел

1. Бондарчук Л.В. Управлінська культура як необхідний елемент розвитку менеджменту в Україні [Електронний ресурс] / Л.В. Бондарчук, Н.І. Прокопович. – Режим доступу: http://www.rusnauka.com/10_NPE_2008/Economics/29932.doc.htm.
2. Ксенофонтова М.М. Управлінська культура: сутність та особливості формування / М.М. Ксенофонтова, Т.М. Заболотна // Вісник Сумського національного аграрного університету. Серія: Економіка і менеджмент. – 2012. – Вип. 8. – С. 81–86.
3. Петрищенко Н.А. Аналіз стану будівельної діяльності у регіонах України / Н.А. Петрищенко // Економіка: реалії часу. Науковий журнал. – 2015. – № 4 (20). – С. 192–197.

Криловець М.Г.

*доктор педагогічних наук, професор,
Ніжинський державний університет імені Миколи Гоголя,
м. Ніжин, Україна*

САМОСТІЙНА ПІДГОТОВКА СТУДЕНТІВ

Сучасна педагогічна дійсність свідчить, що традиційна система навчання не є спроможною задовольнити збільшені вимоги до підготовки майбутнього спеціаліста, оскільки не створює умов для формування вмінь і навичок самостійної пізнавальної діяльності, не сприяє розвитку творчих здібностей, активності й ініціативності. Практика показує, що в навчальному процесі ВНЗ дотепер переважає суб'єкт-об'єктивний характер взаємодії між викладачем і студентами та фронтальна форма організації навчального процесу. Це не надає можливості студентові використовувати повною мірою свої розумові і творчі здібності та зумовлює репродуктивний характер засвоєння знань, втрату інтересу до навчання і, як наслідок, його низьку

результативність. Тому сьогодні виникає потреба в організації принципово нових стосунків між викладачем та студентами на принципах педагогічної взаємодії та співробітництва.

Удосконалення процесу навчання з метою підвищення його освітньої, виховної, розвивальної функцій неможливе без наукової організації розумової праці майбутнього фахівця, умінь високопродуктивно навчатися.

Потреба суспільства у висококваліфікованих спеціалістах, які здатні вільно орієнтуватися у потоці масової інформації, застосовувати теоретичні знання у практичному житті, знаходять послідовне відображення в наукових працях багатьох педагогів.

Незважаючи на велику кількість окремих методик і методичних розробок, які так чи інакше стосуються проблеми організації навчальної праці, на наш погляд, усе ще немає їх узагальнення у вигляді наукових основ організації навчальної праці майбутнього фахівця.

Самостійна робота — складне дидактичне утворення, яке відображає особливості взаємопов'язаної діяльності викладачів і студентів і залежно від цього розглядається як метод, прийом, форма, засіб, вид навчально-пізнавальної діяльності, система організаційно-педагогічних умов у навчальному процесі ВНЗ.

Сьогодні самостійна робота виступає найважливішою формою навчального процесу ВНЗ і має на меті підвищення якості підготовки спеціаліста, надання їй особистісно-орієнтованої діяльності та здійснення процесу керівництва, отримання й засвоєння знань студентами на практико-орієнтованій і проблемно-дослідницькій основі.

Сучасні ідеї формування самостійної діяльності тих, хто навчається, їхнього прагнення до пізнання, використання в навчальному процесі різних методик, як засобів становлення пізнавальної активності та самостійності студентів знайшло психолого-педагогічне підґрунтя у працях багатьох учених. У світлі нових пріоритетів, ініціативність, самостійність, творча активність, здатність до підприємництва, а також питання розвитку й

формування особистості розглядаються через призму організації самостійної роботи студентів і поступового розширення її обсягу, оновлення її форм і методів, спрямування її змісту на майбутню професійну діяльність.

Основний зміст дидактичних цілей самостійної роботи У ВНЗ полягає в тому, щоб навчити студентів самостійно отримувати знання та потрібну додаткову інформацію з джерел; сприяти формуванню професійних навичок і вмінь; підвищити відповідальність студентів за їхню особисту професійну підготовку, формування особистісних і професійно-ділових якостей.

Ефективність наукової організації самостійної роботи студентів значно зростає, якщо у процесі її організації забезпечиться сукупність дидактичних умов: організації самостійної навчальної роботи студентів, основним компонентом якої виступає самоосвіта; включення студентів до практичної діяльності, яка відображає особливості майбутньої професійної діяльності; поглиблення практичної спрямованості змісту підготовки майбутніх фахівців у процесі вивчення фахових дисциплін; формування досвіду організації самостійної роботи студентів; створення та розв'язання проблемних ситуацій, що мають професійну спрямованість.

Сучасні підходи до самостійної роботи як провідної, а в найближчому інформаційно-комунікативному майбутньому й основної форми навчання, вимагають розробки нового змісту організації самостійної роботи студентів у процесі вивчення тих чи інших навчальних дисциплін.

Суттєвим резервом у підвищенні ефективності процесу наукової організації навчальної праці та якості підготовки майбутніх фахівців до раціональної організації навчального процесу виступає самоосвіта, спеціально організована, систематична пізнавальна діяльність, зміст якої спрямовується на задоволення пізнавальних інтересів, загальнокультурних і професійних запитів, визначення особистісно- або суспільно значущих цілей. Характерними ознаками самоосвітньої діяльності студента є: постановка мети, планування, організація роботи.

Проблеми організації самостійної роботи студентів найчастіше пов'язані з труднощами методичного плану, засобів навчання й різнорівневого характеру самостійної роботи, взаємозв'язку аудиторної й позааудиторної самостійної роботи, недостатньою матеріально-технічною базою сучасних навчальних кабінетів, браком сучасних технічних засобів навчання й педагогічних засобів підтримки самостійної роботи студентів; а також інертністю викладачів у пошуках і застосуванні нових способів організації самостійної роботи студентів на засадах диференціації й індивідуалізації, комп'ютеризації й мережових технологій; небажанням змінювати традиційні моделі організації самостійної роботи; недооцінкою колективних та інтерактивних засобів навчання самостійній роботі; формальністю засобів дидактичної підтримки організації самостійної роботи студентів, інертною позицією викладачів у керівництві самостійною роботою студентів.

Малінко О.Г.

старший викладач,

Київський національний економічний університет ім. В.Гетьмана,

м. Київ, Україна

УДОСКОНАЛЕННЯ ОСВІТНІХ ТЕХНОЛОГІЙ

Освіта є однією з важливих сфер суспільства, від рівня якої значною мірою залежить прогрес його розвитку. Саме тому багато країн світу проголосили освіту найважливішою стратегічною галуззю соціально-економічного розвитку. Сучасний стан України характеризується її інтеграцією у світове співтовариство як в економічному, так і в політичному аспектах. Це потребує перебудови системи освіти як пріоритетної сфери формування громадянина нового суспільства, модернізації змісту освіти і навчання на основі використання наукових підходів, упровадження новітніх технологій, узагальнення вітчизняного та зарубіжного досвіду. Процеси глобалізації зумовлюють необхідність урахування трансформаційних освітніх процесів, які відбуваються у світі.

Нині розвиток технологічних засобів телекомунікацій і зв'язку, масове поширення та використання мультимедійних комп'ютерних програм створює об'єктивні передумови для удосконалення освітніх технологій, у тому числі й для впровадження нових форм здобуття освіти. Сучасні інформаційні технології відіграють важливу роль в реалізації Всесвітньої декларації прав людини, яка проголошує її право на освіту. Для кожної держави використання інформаційно-телекомунікаційних технологій є важливою умовою реалізації конституційних прав громадян на отримання якісної освіти незалежно від місця проживання та професійної діяльності.

Сучасна ситуація у світі, яка позначена духом стрімкого динамізму, ускладненням суспільних і міжособистісних відносин, багаточисельними кризовими явищами, по-новому ставить питання про роль і значення знання в житті окремої людини і суспільства в цілому. Традиційна формула освітнього процесу: «знання – вміння – навички», вже не спрацьовує в повному обсязі. Реалії «інформаційного суспільства» вимагають здатності та вміння самостійно здобувати і нестандартно використовувати знання, опановувати технології їх пошуку, осмислення, поглиблення та застосування, залучаючи сучасні інформаційні технології, які стають органічною потребою кожної людини.

Цьому активно сприяє сучасна система неперервної освіти, складовою якої серед інших є дистанційна форма навчання. Вона почала набувати значного розвитку протягом останніх років і є однією з найбільш швидко поширюваних форм освіти. Протягом останніх десятиліть кількість студентів, що навчаються в системі дистанційної освіти, зростає значно швидше, а ніж тих, які отримують традиційну освіту в денній, вечірній та заочній формах навчання. Це дозволяє зробити висновок, що традиційні форми навчання неповною мірою задовольняють зростаючі потреби особистості сучасного суспільства.

Нині широке впровадження дистанційного навчання стає особливо актуальним, оскільки воно найбільш гнучко та адекватно реагує на потреби

суспільства та забезпечує реалізацію права кожної людини на освіту протягом усього життя; забезпечує вільний доступ до освіти, гнучкість у виборі професії; сприяє підвищенню ефективності освітнього процесу в цілому, дає можливість у кожній педагогічній ситуації досягнути органічного поєднання; відкриває можливості для реалізації нетрадиційних педагогічних підходів і форм навчання. Важливість і потенціал дистанційної освіти та навчання усвідомили більшість традиційних освітніх закладів в усьому світі, уряди, бізнесові та корпоративні сектори, для яких дистанційне навчання означає збільшену дієздатність освітньої та навчальної систем.

Рада Європи і міністри освіти європейських країн проявляють зацікавленість у розвитку дистанційної освіти у зв'язку з її великим попитом. Питання ролі дистанційної освіти у професійному навчанні, взаємного визнання дипломів дистанційних навчальних закладів і традиційних пропонують нині для обговорення на європейському рівні, що співзвучно з підходом Європейського союзу, який базується на взаємному визнанні професійних кваліфікацій і потребі усунення бар'єрів мобільності в межах Європи.

Вивчення досвіду багатьох зарубіжних країн свідчить, що здобуття освіти в системі дистанційного навчання заощаджує фінансові ресурси і витрати часу тих, хто навчається (learners), що означає економію на транспортних засобах, відсутність потреби їздити до навчального закладу для складання заліків та іспитів. До того ж дистанційне навчання – досить ефективна форма організації навчання, що забезпечує комплекс освітніх послуг (навчальний матеріал, технології, консультації викладачів, перевірку знань, допомогу та підтримку в разі необхідності), які надаються населенню за допомогою спеціалізованого інформаційно-освітнього середовища, що базується на телекомунікаційних засобах обміну навчальною інформацією на відстані. Разом із тим дистанційне навчання має той самий компонентний склад, що і будь-яка система навчання: цілі, зумовлені соціальним замовленням і особистими потребами; зміст, визначений навчальними

планами і програмами для конкретного типу навчального закладу; методи; організаційні форми; засоби навчання [1].

Система дистанційного навчання забезпечує студентам, цивільним і військовим спеціалістам, жителям провінцій, дітям-інвалідам та іншим категоріям громадян у будь-яких районах країни і за її межами рівні освітні можливості, а також підвищення якісного рівня освіти за рахунок більш активного використання наукового і освітнього потенціалу. Окрім того, система дистанційної освіти дозволяє тим, хто бажає навчатись, одержати як фахову, так і додаткову освіту паралельно з їхньою основною діяльністю.

Навчання на відстані дає можливість отримати «столичну» і навіть «міжнародну» освіту всім бажаючим. Зазначимо, що великою перевагою дистанційної освіти є те, що при цьому враховуються психолого-індивідуальні особливості та потреби тих, хто навчається. Вони, зазвичай не відвідують аудиторних занять, а працюють у зручній для них час і у зручному місці, у власному темпоритмі праці. Кожен може навчатися стільки, скільки йому особисто потрібно для засвоєння предмету, скласти іспити відповідно до власної готовності без жорстких обмежених термінів. Отже, це дозволяє констатувати, що дистанційна освіта характеризується гнучкістю, зручністю, ефективністю, економічністю.

Список використаних джерел

1. Гусак Т., Малінко О. Можливості та перспективи дистанційного навчання у вузі // Рідна школа. – 2000. – №10. – С.41-42

Мигалина З.І.

викладач,

Ужгородський національний університет,

м. Ужгород, Україна

**ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ ДО РОБОТИ З ДІТЬМИ-МІГРАНТАМИ
ЯК ВАЖЛИВЕ ЗАВДАННЯ СУЧАСНОЇ ОСВІТИ**

Глобальні зміни, які відбуваються впродовж останніх десятиріч у світі, вимагають відповідних змін в освіті. Зокрема, це стосується питання підготовки фахівців (психологів, педагогів, соціальних працівників) до роботи з дітьми-мігрантами.

Міграція – від латинського «migratio» – переселення, переміщення населення в межах однієї країни (внутрішня міграція) або з однієї країни в іншу (зовнішня міграція). Це складний за своєю природою, різноманітний за формами і наслідків соціальний процес, який вимагає детального, ретельного дослідження і є одним з основних факторів, що впливають на стабільність суспільства. Міграційні процеси набули з другої кінця ХХ ст. глобальних масштабів, охопивши всі континенти планети, соціальні верстви і групи суспільства, різні сфери суспільної життєдіяльності. Міграція стала одним з головних чинників соціального перетворення і розвитку в усіх регіонах світу. Як наслідок, різко зросла соціально-психологічна напруженість, особливо в сфері міжетнічних відносин. Що стосується України, тут більш відчутною є внутрішня міграція, зв'язана з воєнними діями на сході країни.

Міграційні процеси призводять до виникнення цілого комплексу проблем у дітей, які характеризуються певною специфікою і які вимагають свого детального та невідкладного вирішення. Найважливішими серед них є: психологічні стреси, пов'язані з вимушеною зміною місця проживання (підлітки, в силу своєї залежності від дорослих, завжди є вимушеними мігрантами) і порушенням структури звичних культурно-комунікативних, родинно-сімейних, природно-територіальних та інших зв'язків; криза ідентичності, неузгодженість в системі цінностей і соціальних норм; загальна незадоволеність різними сторонами життєдіяльності і самим собою; труднощі пристосування до вимог системи середньої, середньої спеціальної або вищої освіти; труднощі адаптації до нового середовища спілкування, і як наслідок нерідко виникнення стану відчуженості, тривожності, психічної напруги й агресивності, підвищеної конфліктності та ін. [1].

Отже, найважливішою умовою ефективності адаптаційного процесу дітей мігрантів є максимальне задоволення актуальних потреб, серед яких найбільше значення набувають потреби в: спілкуванні, хороших взаєминах, приналежності до певної групи, отриманні знань, самореалізації, можливості бути самим собою, психологічній захищеності, впевненості в майбутньому, матеріальному благополуччі, сприятливих умовах проживання.

Серед факторів, що впливають на процес соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів в нове соціокультурне середовище, особливе значення має школа як інститут соціалізації. Саме школа, яка є специфічним полікультурним освітнім середовищем, має можливість створити всі умови для ефективності процесу соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів при організації відповідної допомоги та психологічної підтримки.

Все вищесказане актуалізує проблему організації в шкільному середовищі психолого-педагогічного супроводу процесу адаптації підлітків-мігрантів, який є складною соціально-психологічною та педагогічною діяльністю, що охоплює весь освітній процес. Це цілеспрямований, спланований і особливим чином організований освітній процес, спрямований на створення необхідних умов, що сприяють повноцінній самореалізації особистості та її інтеграції в соціумі. Це напрямок, де психологія та педагогіка інтегруються, виступаючи, як система дій, доповнюючи одна одну у вирішенні загальної задачі. Вирішення такого завдання також вимагає реалізації комплексного підходу на основі синтезу даних і інших наук: культурології, етнології, релігієзнавства та соціології.

Організація роботи з мігрантами і створення умов для їх успішної інтеграції – це завдання, оптимальне вирішення якого можливе при спільних зусиллях широких верств громадськості та участі фахівців. Необхідний такий підхід до вирішення проблем адаптації підлітків-мігрантів, що поєднує зусилля педагогів і шкільних психологів, адміністрації шкіл, департаментів освіти, соціальних, психологічних та інших служб. Розробка системи супроводу мігрантів з моменту прийняття рішення про еміграцію і протягом

усього періоду соціокультурної, соціально-психологічної адаптації передбачає комплексний підхід, що включає науково-дослідні проекти в області крос-культурної психології, освітні програми, спрямовані на підготовку фахівців в області психології міграції, а також організацію практичної допомоги мігрантам (правовий та психологічний супровід, соціальна підтримка). Психологічна служба, покликана надавати допомогу і підтримку дітям і підліткам з сімей мігрантів, сьогодні відчуває значні труднощі, пов'язані з не усталеною організаційною структурою установ, недоліками їх кадрового забезпечення, відсутністю наукового обґрунтування діяльності психолога з даним контингентом дітей і батьків. Не готові до такої діяльності і педагоги.

Загалом необхідно визнати, що теоретико-методологічний, психолого-педагогічний та змістовно-методичний аспекти організації психолого-педагогічного супроводу процесу соціально-психологічної адаптації підлітків-мігрантів в умовах сучасних освітніх установ залишаються недостатньо дослідженими, як і процес підготовки фахівців до роботи з дітьми-мігрантами. Вважаємо за необхідне включення питань роботи з дітьми-мігрантами в програми професійної підготовки психологів, педагогів, соціальних працівників, соціальних педагогів.

Список використаних джерел

1. Бауэр Е. А. Проблемы детей и подростков из иммигрантских семей в Германии / Е. А. Бауэр // Педагогика. – 2008. – № 1. – С. 111-114.

Осадчий А.С.

викладач,

Індустріально-педагогічний технікум КІ СумДУ,

м. Конотоп, Україна

ОЦІНКА ЯКОСТІ ОСВІТНЬОГО ПРОЦЕСУ ПІД ЧАС

ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Модернізація вищої освіти в Україні неможлива без оцінки якості освітнього процесу. Система оцінки якості є комплексним показником, який складається з ряду компонентів. Важливим і актуальним є висвітлення основних аспектів даного процесу під час підготовки здобувачів вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій показав, що проблему якості освітнього процесу у своїх дослідженнях розглядали В. Бегей, В. Вікторов, Л. Даниленко, В. Заболотний, Н. Островерхова, В. Панасюк, С. Шишов.

Забезпечення якості освіти є однією з головних умов мобільності та сумісності з системою вищої освіти будь-якої країни, а також головною складовою престижу закладу вищої освіти [7, с.85].

Як зазначається в Законі України «Про вищу освіту», під якістю вищої освіти розуміють «відповідність результатів навчання вимогам, встановленим законодавством, відповідним стандартом вищої освіти та/або договором про надання освітніх послуг» [2, с.1].

У свою чергу М. Тализін зауважує, що «якість освіти є багатогранною категорією, яка за своєю сутністю відображає різні аспекти освітнього процесу – філософські, соціальні, педагогічні, політичні, демографічні, економічні та інші. Якість освіти трактується в таких вимірах, як: суспільний ідеал освіченості людини; результат її навчальної діяльності; процес організації навчання і виховання; критерій функціонування освітньої системи» [6, с. 12].

Законом України «Про вищу освіту» визначено, що «здобувачі вищої освіти – особи, які навчаються у закладі вищої освіти на певному рівні вищої освіти з метою здобуття відповідного ступеня і кваліфікації» [2, с.1].

Грунтуючись на тому, що оцінювання є основним критерієм у визначенні якості вищої освіти, то потрібно звертаємо увагу на відносний рівень програм та методів освітнього процесу у здобувачів вищої освіти.

Важливість та актуальність поставленого завдання детермінується приєднанням України до Болонського процесу, який визначає якість освіти

як основу створення європейського простору. У 2003 році міністри країн-учасниць Болонського процесу звернулись до європейської мережі з гарантування якості у вищій освіті – ENQA (European Association for Quality Assurance in Higher Education) з проханням розробити в співпраці з іншими організаціями єдині стандарти, методику та рекомендації щодо оцінки якості освіти [1, с.5].

Європейська система забезпечення якості освіти базується на європейських стандартах і рекомендаціях (ESG), які у свою чергу ґрунтуються на таких основних принципах: зацікавленість студентів і роботодавців, а також суспільства в цілому у високій якості вищої освіти; ключова важливість автономії закладів і установ, збалансована усвідомленням того, що автономія несе за собою дуже серйозну відповідальність; система зовнішнього забезпечення якості повинна відповідати своїй меті і не ускладнювати роботу навчальних закладів більше, ніж це необхідно для виконання цією системою своїх завдань [3].

У світовій практиці застосовуються три основних підходи до оцінювання якості освіти: репутаційний (на основі експертних оцінок), результативний (за об'єктивними показниками) і загальний. Кількість підходів може бути більшою: традиційний (престижність ВНЗ), науковий (відповідність стандартам), менеджерський (задоволення клієнта), споживчий (сам споживач визначає якість), демократичний (користь закладу вищої освіти для суспільства) [4, 82].

Якість підготовки насамперед залежить від оптимального добору змісту, від шляхів реалізації навчальних дисциплін (технології, методичної системи тощо), від компетентності здобувачів вищої освіти у закладах вищої освіти, від розвитку особистісно-професійної спрямованості студентів у освітньому процесі. Таким чином, якість професійної підготовки здобувачів вищої освіти розглядається в дослідженні як глибоке засвоєння спеціально відібраного, структурованого теоретичного матеріалу з основ спеціальності для набуття студентами професійних умінь і навичок та формування необхідних

особистісних професійних якостей у ході спеціально організованого, професійно спрямованого освітнього процесу. Це створює передумови для реалізації особистісного потенціалу студентів за будь-яких обставин та в будь-який час [5, 30].

Слід зазначити, що покращення та удосконалення оцінки якості освітнього процесу у підготовці здобувачів вищої освіти є надзвичайно важливим кроком модернізації вищої освіти в Україні. Дослідження даного питання показало, що це є необхідним елементом, відсутність якого значно знизить розвиток вищої освіти в цілому.

Список використаних джерел

1. Болонський процес у фактах і документах (Сорбонна-Болонья-Саламанка-Прага-Берлін). – ТДПУ ім. В.Гнатюка, 2003. –26 с.
2. Закон України «Про вищу освіту». Закон № 1556-VII від 01.07.2014 [Електронний ресурс] – Режим доступу: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556->
3. Згуровський М. З. Болонський процес – структурна реформа вищої освіти на Європейському просторі [Електронний ресурс] / М. З. Згуровський. – Режим доступу: <http://www.ntukpi.kiev.ua>.
4. Кісіль М. В. Оцінка якості вищої освіти / Кісіль М. В. // Вища освіта України. – 2005. – № 4 (14). – С. 82–87.
5. Кубанов Р. А. *Якість вищої освіти: порівняльний аналіз поглядів зарубіжних і вітчизняних науковців* / Р. А. Кубанов // Порівнял.-пед. студії : щокв. наук.-пед. журн. – 2014. – № 2/3. – С. 27–32
6. Тализін М. Проблеми якості освіти / М. Тализін. – Київ. : Наукова думка, 2006. – 112 с.
7. Управління якістю освіти у вищих навчальних закладах / навч. посіб. : у 2 ч. Ч. 2 : Основні документи системи управління якістю надання освітніх послуг / кол. авт. ; за заг. ред. чл.-кор. НАН України В. С. Загорського. – Львів : ЛРІДУ НАДУ, 2011. – 196 с.

Повідайчик О.С.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
Ужгородський національний університет,
м.Ужгород, Україна*

КОМПЕТЕНТІСНИЙ ПІДХІД ДО НАУКОВО-ДОСЛІДНИЦЬКОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ СОЦІАЛЬНИХ ПРАЦІВНИКІВ

Визначальною вимогою, що постає перед системою професійної підготовки майбутніх соціальних працівників у вищих навчальних закладах, є підготовка фахівців з високим рівнем готовності до науково-дослідницької діяльності (НДД), яка передбачає володіння логікою досліджень, методами аналізу, прогнозування і проектування соціальних явищ і процесів, здатність реалізувати професійні функції з опорою на наукові підходи щодо вирішення соціальних проблем.

Одним із концептуальних наукових підходів до науково-дослідницької підготовки соціальних працівників є компетентісний підхід (В. Болотов, І. Зимня, О. Карпенко, В. Лунячек, О. Москалюк, Н. Ничкало, В. Поліщук, Дж. Равен, Ю. Руденко, Л. Спенсер, Ю. Татур, О. Ходань, В. Ягупов та ін.).

Як зазначає Н. Ничкало, компетентісний підхід передбачає навчання сконцентроване на вихідних результатах, а не на вхідних; враховується переважно здатність виконання практичних завдань, але беруться до уваги і знання; навчання у виробничих умовах (принаймні частина навчання відбувається на робочому місці в умовах виробництва)» [1, с. 98].

Подібну думку висловлюють В. Болотов і В. Серіков. Автори відзначають, що зазначений підхід висуває на перше місце не поінформованість студента, а вміння вирішувати проблеми...» [2, с. 10].

Для цілей нашого дослідження доцільним є розмежування понять «компетентність» і «готовність до фахової діяльності».

Вчений Н. Бібік визначає поняття компетентності як інтегрований результат, що передбачає зміщення акцентів з накопичення нормативно визначених знань, умінь і навичок до формування і розвитку в студентів здатності практично діяти, застосовувати досвід успішної діяльності в певній сфері. Компетенцію цей автор визначає як відчужену від суб'єкта, наперед задану соціальну норму (вимогу) до освітньої підготовки студента, необхідну для якісної продуктивної діяльності в певній сфері [3, с. 408].

Щодо визначення поняття дослідницької компетентності, то автори подають її по-різному. Зокрема, М. Головань визначає її як цілісну, інтегровану якість особистості, що поєднує в собі знання, уміння, навички, досвід діяльності дослідника, ціннісні ставлення та особистісні якості, і виявляється в готовності і здатності здійснювати дослідницьку діяльність з метою отримання нових знань шляхом використання методів наукового пізнання, застосування творчого підходу в цілепокладанні, плануванні, прийнятті рішень, аналізі та оцінці результатів дослідницької діяльності [4].

При цьому готовність НДД розглядається як особистісна якість, що визначає стан суб'єкта діяльності та включає мотиваційно-ціннісне ставлення до неї, систему методологічних знань, дослідницьких умінь, що дозволяють продуктивно їх використовувати при вирішенні професійно-педагогічних завдань (Л. Вовк, Н. Гавриш, К. Казанцева, Г. Кловак, М. Князян, Т. Крамарова, О. Микитюк, О. Поведенська, Л. Султанова, Л. Филімонюк, В. Чернобровкін та ін.).

Отже, в сучасній науці компетентність, в тому числі дослідницьку, розглядають як найважливішу умову ефективної діяльності особистості, як показник її здібностей та визначають як інтегровану якість особистості, яка проявляється у здатності й готовності до діяльності і базується на знаннях і досвіді. Отож досвід є важливою складовою компетентності. Саме зв'язок компетентності й досвіду діяльності складає основу відмінності понять «компетентність» і «готовність».

Аналіз понять «компетентність» і «готовність» дає можливість стверджувати, що дані поняття мають як спільні, так і відмінні риси. З одного боку спостерігається схожість їхньої структури (когнітивного, операційного, мотиваційного й аксіологічного компонентів), а з іншого – зазначені поняття істотно відрізняються і не підміняють одне одного, оскільки готовність характеризується стійкою мотивацією й налаштованістю на діяльність, а компетентність базується на досвіді. Отже, поняття «готовність до фахової

діяльності» є складовою компетентності і забезпечує базис для її формування, а компетентність є найвищим проявом готовності [5].

Таким чином, компетентнісний підхід забезпечує траєкторію освітньої підготовки майбутніх соціальних працівників до НДД, яка визначає зміст, форми і методи навчання, окреслює очікувані результати тощо. Результатом застосування компетентнісного підходу є формування певного рівня готовності до фахової діяльності, яка, з набуттям досвіду роботи, характеризуватиме професійну компетентність особистості у певному виді діяльності.

Список використаних джерел

1. Державні стандарти професійної освіти: теорія і методика: Монографія / За ред. Н.Г. Ничкало. – Хмельницький: ТУП, 2002.– 334 с
2. Болотов В.А., Сериков В.В. Компетентностная модель: от идеи к образовательной программе / В.А. Болотов, В.В. Сериков // Педагогика. – 2003. – №10. – С. 8-14
3. Енциклопедія освіти / АПН України; [голов. ред. В. Г. Кремень]. – К.: Юрін- ком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Головань М. С. Сутність та зміст поняття «дослідницька компетентність» / М.С. Головань, В.В. Яценко // Теорія та методика навчання фундаментальних дисциплін у вищій школі: збірник наукових праць. Випуск VII. – Кривий Ріг: Видавничий відділ НМетАУ, 2012. – С. 55-62.
5. Кобзар Н.В. Поняття «компетентність», «компетенція», «готовність до діяльності» в сучасній освітній парадигмі // Н.В. Кобзар // Науковий вісник Донбасу. Педагогічні науки. – Вип. 3(11). – 2010. – С. 35-38.

Полякова Г.А.

кандидат педагогічних наук, доцент

Харківський національний економічний університету

імені Семена Кузнеця,

м. Харків, Україна

РОЗВИТОК ОСВІТНЬОГО СЕРЕДОВИЩА ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ В УМОВАХ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ

У відповідь на цивілізаційні зміни освітні реформи в Україні відбуваються на всіх ланках розвитку національної системи освіти. Такі світові тенденції, як глобалізація, міжнародна інтеграція, інтернаціоналізація, розвиток технологій роблять національні освітні системи більш відкрити, динамічними, адаптивними.

Стійкими тенденціями розвитку освіти є її неперервність, забезпечення якості освітніх послуг на різних етапах життя людини. Освіта стає все більш значимим ресурсом розвитку та успішності окремої людини, певної організації, галузі та суспільства в цілому. Особистісно-професійний розвиток людини здійснюється неперервно за підтримки сім'ї, системи освіти, освітніх ресурсів професійної сфери, регуляторів соціальних інститутів.

«Концепція неперервної освіти – це освіта протягом усього життя в умовах швидких змін як засіб адаптації» [3, с. 581]. «Єдність цілей неперервної освіти як системи і специфічних задач кожної її ланки органічно поєднується із варіативністю освіти, різноманіттям типів освітніх закладів, педагогічних технологій і форм державно-суспільного управління» [3, с. 263].

За новою редакцією Закону України «Про освіту» (2017) невід'ємними складниками системи освіти в Україні є: дошкільна; повна загальна середня; позашкільна; спеціалізована; професійна (професійно-технічна); фахова передвища освіта; вища; освіта дорослих, у тому числі післядипломна освіта [1]. Вища освіта є тією ланкою, яка, з одного боку надає можливості та умови для продовження особистісного розвитку, формування актуальних навичок, професійної та наукової підготовки здобувачів вищої освіти; з іншого, – виконує замовлення інформаційного суспільства та потреб економіки нового покоління, заснованої на знаннях, здобутках розвитку інформаційних технологій, штучного інтелекту, робототехніки, Інтернету речей.

В умовах неперервності розвиток освітнього середовища закладу вищої освіти (ЗВО) являє собою якісні зміни освітніх умов, впливів, можливостей, ресурсів, що орієнтовані на узгодження дій для підтримки індивідуальних траєкторій досягнення успішності учнівської і студентської молоді при її переході між ланками освіти та початком професійної діяльності.

Векторами розвитку освітнього середовища ЗВО є: 1) адаптація до зовнішніх змін, цивілізаційних тенденцій розвитку, напрямів модернізації

національної системи освіти; 2) допомога молоді у професійному самовизначенні; 3) розвиток науково-педагогічного потенціалу; 4) забезпечення якості вищої освіти; 5) задоволення освітніх потреб зовнішніх і внутрішніх стейкхолдерів вищої освіти. Для реалізації цих змін потрібні:

1) проведення маркетингово-моніторингових та соціально-психологічних досліджень для виявлення освітніх потреб, очікувань, вимог, труднощів: а) учнівської молоді – при професійному самовизначенні, виборі навчального закладу для професійної підготовки, б) адаптації студентів (зокрема першокурсників) до освітнього середовища ЗВО та взаємодії з ним; в) роботодавців – при доборі персоналу для виконання виробничих функцій; г) зовнішнього оцінювання та визнання результатів функціонування ЗВО;

2) підтримка ціннісних орієнтацій та професійної спрямованості учнів і студентів через ознайомлення із професійним середовищем, виробничими функціями, вимогами до фахівців;

3) організація взаємодії «учні – студенти – викладачі – роботодавці» на засадах партнерства, менторинга; залучення професіоналів до освітнього процесу: роботодавців, представників бізнес-структур, зарубіжних викладачів на ланках середньої, вищої освіти, післядипломної освіти;

4) включення в освітній процес спільних навчальних заходів за участю учнів, студентів, аспірантів, педагогічних/науково-педагогічних працівників: а) із допомоги самовизначення, побудови напрямів та способів саморозвитку; б) з формування актуальних навичок, загальних та професійних компетентностей, відповідно до глобальних та локальних тенденцій розвитку галузей за сферами професійної діяльності;

5) диверсифікація способів надання освітніх послуг на базі ЗВО, а саме: а) за організацією навчально-пізнавальної діяльності: літні (весняні, зимові) школи, майстер-класи, тренінги, конкурси проектів, бізнес-симуляції, практики, стажування; б) за формами освітніх ресурсів: очна, дистанційна, змішана;

б) розширення інформаційного освітнього простору та інформаційно-освітнього середовища через розвиток сайтів закладів освіти, мобільних додатків, соціальних мереж, інформаційно-комунікаційних технологій;

7) розвиток просторово-предметної складової ЗВО як дослідницьких майданчиків, лабораторій, стартап-центрів для учнів, студентів, аспірантів, педагогічних та науково-педагогічних працівників, практиків;

8) розвиток професійної (педагогічної, управлінської, фахової) компетентності учителів, викладачів, керівників навчальних закладів через стажування у провідних закладах освіти, успішних компаніях.

Таким чином, розвиток освітнього середовища закладу вищої освіти сприятиме неперервному особистісно-професійному розвитку на шляху досягнення успіху людини.

Список використаних джерел

1. Верховної Рада України (2017, № 38-39, ст.380). Закон України «Про освіту». [Електронний ресурс]. Доступно: <http://zakon2.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>. Дата звернення: 28.03.2018.
2. Глоссарий современного образования / Нар. укр. акд. ; под общ. ред. Е.Ю. Усик; [сост. : Астахова В.И. и др.]. – Х. : Изд-во НУА, 2007. – 524 с.
3. Енциклопедія освіти / Акад. пед. наук України; головний ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.

Сакалюк О. О.

*кандидат педагогічних наук, доцент,
ДЗ «Південноукраїнський національний
педагогічний університет імені К. Д. Ушинського»,
м. Одеса, Україна*

ГОТОВНІСТЬ ДО УПРАВЛІНСЬКОЇ ДІЯЛЬНОСТІ: СУТНІСТЬ І СТРУКТУРА

Соціально-економічні зміни, що відбуваються в українському суспільстві, європейська інтеграція України та проведення сучасних реформ актуалізують проблему підготовки висококваліфікованих управлінських кадрів.

Проблеми управління знайшли своє відображення в роботах зарубіжних і вітчизняних учених (Ю. Конаржевський, Д. МакГрегор, М. Поташник,

В. Серіков, Ф. Тейлор, С. Третьяков, А. Файоль, Ф. Хедоурі, Т. Шамова та ін.). Загальновідомо, що основним механізмом забезпечення існування, розвитку, ефективної діяльності організації є управлінська діяльність – сукупність вироблених історичним досвідом, науковим пізнанням і талантом людей навичок, умінь, способів, засобів доцільних вчинків і дій людини у сфері управління. Нині велика увага приділяється проблемі формування готовності майбутніх фахівців до управлінської діяльності.

Готовність до управлінської діяльності, на думку В. Барко, варто розглядати як стійкий стан особистості, що зумовлює можливість людини до ефективного виконання певних функцій. Це складне структурне утворення, в основі якого лежать об'єктивні і суб'єктивні компоненти. Об'єктивні компоненти є водночас критеріями, які дозволяють судити про ступінь відповідності особистості вимогам діяльності, а суб'єктивні – про ступінь відповідності діяльності вимогам особистості [1].

На погляд учених (З. Курлянд, А. Линенко, А. Семенова, Р. Хмелюк та ін.), готовність виникає внаслідок досвіду людини, який ґрунтується на формуванні позитивного ставлення до діяльності, усвідомленні мотивів і потреб у ній, об'єктивації її предмета і способів взаємодії з ним. Емоційні, вольові та інтелектуальні характеристики поведінки особистості є конкретним вираженням готовності на рівні явища [7]. Ураховуючи той факт, що готовність має часові характеристики, буває тривалою та ситуативною (тимчасовою), закономірно зазначити, що тривала готовність формується заздалегідь, у результаті спеціально організованих впливів. За підсумками Л. Карамушки, довготривала готовність є стійким комплексом особистісних, професійно-важливих якостей, необхідних для успішної діяльності в багатьох ситуаціях [2]. Вона діє та виявляється постійно і становить найважливішу передумову успішної діяльності. Ситуативна чи тимчасова готовність характеризується нестійкістю і піддається впливу багатьох чинників, що виникають з особливостями кожної конкретної ситуації діяльності, тобто є активно-дієвим станом особистості, функціональною

структурою, яка виникає в тісному зв'язку із структурою зовнішньої взаємодії (конкретною ситуацією і завданнями, які потрібно розв'язати) [2]. Обидві готовності – ситуативна і тривала – існують в єдності. Перша визначає ефективність другої.

Науково визнано, що основні інваріантні та іманентні складові готовності – єдність особистісного та процесуального компонентів [5; 7]. Це перше й основне членування. Вихідним при цьому, як зазначає С. Мул, є поняття «готовність людини до дії» [6]. З одного боку, готовність є особистісною (емоційно-інтелектуальна, вольова, мотиваційна, що включає інтерес, ставлення до діяльності, почуття відповідальності, впевненість в успіху, потребу виконання поставлених завдань на високому професійному рівні, керування своїми почуттями, мобілізацію сил, подолання непевності тощо); з іншого – операціонально-технічною, що включає інструментарій фахівця (професійні знання, вміння, навички і засоби впливу). Іншими словами, в науковій практиці йдеться про два основні підходи до вивчення феномена «готовність» – особистісний і функціональний: перший підхід розглядає «психологічну готовність» як вияв індивідуальних якостей особистості та їх цілісності, що зумовлені ефективним характером діяльності з високою результативністю; другий – як певний стан психічних функцій людини, в межах якого психологічна готовність розглядається як певний психічний стан, що є умовою високих результатів під час виконання того чи того виду діяльності.

За результатами проведеного аналізу можна дійти висновку про те, що готовність – це цілісне особистісне утворення, цілісна інтегрована якість особистості, що характеризує її емоційно-когнітивну та вольову вибіркочу прогнозуючу змобілізованість у момент включення в діяльність певної спрямованості (А. Линенко) [5]. У наукових працях сучасності готовність розглядають як первинну, фундаментальну вихідну умову успішного виконання діяльності будь-якої складності. За своєю суттю готовність

представляє міру мобілізації внутрішніх ресурсів людини з метою найбільш ефективного вирішення певних завдань [4].

Різноманітні підходи до розуміння понять «готовність» і «готовність до діяльності» спричинили розмаїтість думок щодо її складових компонентів. Доцільно акцентувати увагу на структурі психологічної готовності, що подана в роботах Л. Кондрашової, і яка представлена такими компонентами, як: мотиваційний, орієнтаційний, пізнавально-оперативний, емоційно-вольовий, психофізіологічний, оцінний [3]. Мотиваційний – включає в себе професійні настанови, інтереси, прагнення здійснювати діяльність. Стійкість, глибина і широта професійних інтересів й ідеалів визначається управлінською спрямованістю. Орієнтаційний – це ціннісно-професійні орієнтації, основою яких є професійна етика, професійні та управлінські ідеали, погляди, принципи, переконання, готовність діяти відповідно до них. Професійні та управлінські переконання є важливою змістовною стороною психологічної готовності до управлінської діяльності, бо вони забезпечують послідовність у професійних діях, цілеспрямованість в управлінській роботі і в спілкуванні. До пізнавально-операційного аспекту психологічної готовності входять професійна спрямованість уваги, уявлень, сприймання, пам'яті, мислення, здібності, знання, дії, операції і заходи, необхідні для успішного здійснення управлінської діяльності. Цілеспрямоване формування професійної уваги, пам'яті, уявлення тощо є важливим чинником підвищення психологічної готовності управлінців. Емоційно-вольовий компонент психологічної готовності – це почуття, вольові процеси, що забезпечують успішний перебіг і результативність діяльності; емоційний тонус, емоційна сприйнятливність, цілеспрямованість, самовладання, наполегливість, ініціативність, рішучість, самостійність, самокритичність, самоконтроль. Психофізіологічний компонент психологічної готовності складають упевненість у своїх силах, прагнення наполегливо і до кінця доводити розпочату справу, здатність вільно керувати своєю поведінкою і поведінкою інших, професійна працездатність, активність і саморегулювання,

врівноваженість і витримка. Оцінний аспект психологічної готовності передбачає самооцінку своєї професійної підготовки і відповідність процесу розв'язання професійних завдань за оптимальним зразком.

Отже, більшість науковців визначають готовність як цілісну систему, що має свою структуру, при цьому під цілісністю розуміється сукупність якостей, властивостей та станів людини, які допомагають їй виконувати певну діяльність, у тому числі й професійну. Психологічна готовність до управлінської діяльності є складним багаторівневим утворенням, що включає в себе різноманітні особистісні, когнітивні і динамічні складові, індивідуальне поєднання яких може виявитися більш-менш оптимальним для забезпечення успішної діяльності фахівця-управлінця. В управлінському аспекті найбільший інтерес становить саме довготривала готовність до діяльності. Насамперед це визначається такими характеристиками: вона ґрунтується на досвіді, легко актуалізується; є стійкою, не потребує постійного оновлення форм у зв'язку з непередбаченою управлінською ситуацією; динамічна, піддається розвитку і може досягати більш високих рівнів за певних педагогічних умов. Таким чином, будучи стійкою, готовність дає можливість досягати стабільних результатів у професійно-управлінській діяльності.

Список використаних джерел

1. Барко В. І. Теоретико-психологічні засади управління персоналом органів внутрішніх справ : дис. ... доктора психол. наук : 19.00.06 / Барко Вадим Іванович. – К., 2004. – 448 с.
2. Карамушка Л. М. Психологія управління закладами середньої освіти : [монографія] / Л. М. Карамушка. – Київ : Ніка-Центр, 2000. – 332 с.
3. Кондрашова Л. В. Морально-психологічна готовність студента до вчительської діяльності / Л. В. Кондрашова. – К. : Вища школа, 1987. – 54 с.
4. Кужель М. М. Рефлексивна детермінація процесу формування психологічної готовності викладача до педагогічної діяльності [Електронний ресурс] / М. М. Кужель // Вісник Національної академії Державної прикордонної служби України. – 2009. – Вип. 2. – С. 207–217. – Режим доступу : http://www.nbuv.gov.ua/portal/soc_gum/znpnarpv_ppn/2010_53/10kmmvvpd.pdf.

5. Линенко А. Ф. Теория и практика формирования готовности студентов педагогических вузов к профессиональной деятельности : дис. ... доктора пед. наук :13.00.01, 13.00.04 / Линенко Алла Францевна. – К., 1996. – 378 с.

6. Мул С. А. Логіко-теоретичний аналіз проблеми «психологічна готовність» особистості / С. А. Мул // Проблеми сучасної психології. – 2010. – Вип. 7. – С. 465–475.

7. Педагогіка вищої школи : [навч. посіб.] / Курлянд З. Н., Хмельюк Р. І., Семенова А. В. та ін. ; за ред. З. Н. Курлянд. – [3-тє вид., перероб. і доп.]. – К. : Знання, 2007. – 495 с.

Сотська Г.І.

*доктор педагогічних наук, старший науковий співробітник,
заступник директора, завідувач кафедри ЮНЕСКО,
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України,
м. Київ, Україна*

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ОБРАЗОТВОРЧОГО
МИСТЕЦТВА ЗА ДОПОМОГОЮ ВИСТАВКОВО-ЕКСПОЗИЦІЙНОГО
КОМПОНЕНТУ**

Реформування освіти в Україні на засадах гуманізму культуровідповідності вимагає нових підходів до організації професійно-художньої освіти, зокрема у традиційній системі підготовки вчителів образотворчого мистецтва. Перед вітчизняною педагогічною наукою стоять нові завдання, одним із яких є якісна підготовка вчителів мистецьких дисциплін, змістом діяльності яких є «формування і розвиток художньо-естетичної культури підростаючого покоління засобами різноманітних видів і жанрів мистецтва [1,7].

Тому сьогодні пріоритетом для вчителя образотворчого мистецтва має стати не тільки формування художніх знань, умінь та навичок школярів, а й збагачення їхньої емоційно-почуттєвої сфери; формування в них механізму

самоорганізації і самореалізації в різних видах творчої діяльності. У зв'язку з цим виникає необхідність у підготовці до виставково-експозиційної роботи майбутніх учителів образотворчого мистецтва. Варто зазначити, що в цілому дослідженню проблеми професійної підготовки майбутніх учителів образотворчого мистецтва завжди приділялась належна увага. Так, теоретичні і методичні аспекти цієї проблеми представлено у доробку вітчизняних учених, педагогів, мистецтвознавців.

Водночас проблема виставково-експозиційної діяльності педагога-художника, розвипгоквідповідних знань, умінь та навичок у студентів мистецьких спеціальностей педагогічних університетів залишається поза увагою науковців.

Визначаючи зміст виставково-експозиційної підготовки, слід зауважити, що вона має інтегративний характер "як спорідненість різних елементів знань про особливості розкриття багатоаспектності навколишнього світу, відображення реальності мовою ліній, барв, звуків, які людина сприймає за допомогою зору, слуху та інших органів чуття [2, 106].

Як справедливо зауважує Л. Масол, обґрунтовуючи мистецько-культурологічні передумови інтеграції в мистецькій освіті, що інтеграція сьогодні набуває статусу своєрідного провідника ідей гуманітарної методології, яка активно проникає у сферу педагогіки, мистецтва, модернізує її на нелінійних засадах, дозволяє враховувати безліч імовірнісних факторів [3, 11-12].

Інтегративний характер виставково-експозиційної підготовки зумовлений тим, що у навчально-виховному процесі школи вчитель образотворчого мистецтва нерідко виступає одночасно педагогом-художником, дизайнером, художником-експозиціоністом та екскурсоводом. На практиці це реалізується в організації, оформленні та проведенні виставок.

Зауважимо, що у процесівиставково-експозиційної підготовки майбутніх вчителів образотворчого мистецтва відбувається синтез теоретичних знань та

практичних умінь з рисунку, живопису, композиції, кольорознавства, декоративно-ужиткового мистецтва, дизайну, історії мистецтв. Їх застосування надає студентам можливість визначити: художньо-функціональну доцільність та конструктивну основу побудови експозиції; композиційне рішення (чергування об'ємів, принципи членування простору); колористичну гаму; доцільність використання декоративних елементів; застосування елементів макетування; зв'язок експозиції з предметно-просторовим середовищем тощо.

Це є базовою основою для здійснення виставково-експозиційної діяльності, що сприяє розумінню сутності художньо-творчого пошуку, формуванню образної уяви, вмінню реалізувати свій творчий задум.

Список використаних джерел

1. Кантор К. Социальный функционализм и культура. - Ташкент: Фан, 1990. - 102 с.
2. Рудницька О.П. Педагогіка: загальна та мистецька: Нанч. носіб. - Тернопіль: Навчальна книга - Богдан, 2005. - 360 с.
3. Масол Л.М. Концепція мистецької освіти.-Мистецтво та освіта. - 2004. - Кs 4. - С. 2-5.

Тесленко Н.О.

кандидат філологічних наук, доцент,

Шашенко С.Ю.

кандидат педагогічних наук, доцент,

Київський національний торговельно-економічний університет,

м.Київ, Україна

АКАДЕМІЧНИЙ ДІАЛОГ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Взаємодія людей, як правило, вивчається в межах філософської етики і розглядається щодо станів «Я», взаємодії з іншими тощо. Педагогічне значення діалогу, точніше його академічна реалізація, постає надто важливою в умовах розширення комунікативних навчальних актів взаємодії, різних за формами, дистанціюванням тощо. Така взаємодія має психологічне, когнітивне та педагогічне підґрунтя і зумовлює вивчення аспектів, пов'язаних із застосуванням різних форм педагогічної комунікації в умовах

навчальної ситуації, у ході якої відбувається інформаційний обмін, взаємний вплив і регулюються відносини.

Діалог в академічному спілкуванні зумовлений природою людини, що полягає в соціальній взаємодії мовця в суспільстві й зумовлює комунікаційну інтенцію. Остання виникає саме через потребу в обміні думками, емоціями тощо. Таким чином, діалог – це одна з основних форм спілкування, набуття і передачі знань, обміну намірами, діями та емоціями.

Формування академічної діалогової культури – важливий напрям навчальної взаємодії, який складається з безпосередньо комунікативного акту, системи моральних цінностей, стратегій розвитку взаємодії, педагогічної техніки тощо. З точки зору педагогічної науки, діалог – це форма ліквідації виховних конфліктів шляхом обміну думками сторін і знаходження спільної позиції [4]. Таке визначення не розкриває всю значущість діалогу для освітнього процесу. Діалог необхідно розглядати значно ширше.

Умовою вдалої академічної взаємодії постає вивчення діалогу і підґрунтя, на якому він розвивається. В основу діалогічної концепції М. Бахтіна покладена проблема «я – інший», яка конкретизується векторами «Я – для себе», «Я – для іншого», «Інший – для мене». За М. Бахтіним, у діалозі відбувається взаємодія різних контекстів, різних точок зору, різних світоглядів, різних експресивно-акцентних систем, різних соціальних «мов». М. Бахтін розглядає діалог як процес взаємодії осіб. Форми діалогічних відносин можуть бути різними, оскільки різними є форми взаємодії. Дослідник виділяє два види діалогу – дистальний (реакції на змістовність) і модальний (реакції на ставлення автора до теми). Головним за значенням та найбільш вживаним він вважає модальний діалог. У зв'язку з цим М. Бахтін наголошував на особистісному аспекті будь-якого висловлення [2].

Культура мови як один із основних критеріїв, що характеризують молоду людину, постає залежною не лише від змістового наповнення контексту, але й від емоційної культури. Перевага будь-якого складника

культури мови спричинює порушення норм академічного спілкування: не можна зневажати змістом, покладаючись на емоційну перевагу, інтенції мовців не повинні перешкоджати розумінню змісту висловлення.

Взаємодія між особами у процесі навчання відбувається не лише через усвідомлення необхідності передачі знань та формування відповідного емоційного контексту, а й через усвідомлення своєї ролі у цьому процесі. Якісна взаємодія і все, що з нею пов'язане, можлива за умови усвідомлення власного «Я» у процесі конкретного комунікативного акту. Образ власного «Я» (Я-концепція) притаманний кожному учаснику педагогічного процесу, а визнання цього образу є невід'ємною умовою для безперервного цілеспрямованого формування і розвитку культури академічного діалогу, визнання свого місця у рольовій комунікативній грі.

Роль кожного учасника комунікативного акту, за визначенням Еріка Берна, полягає у розумінні, встановленні і програванні свої ролі. Соціальні ролі «Я – батько», «Я – дитина», «Я – дорослий» містять характеристику поведінки через розуміння власного «Я» і встановлення відповідної реакції у комунікації. Ці стани мають свої способи мислення, сприйняття інформації, відповідь на неї та емоційний контекст. Такий спосіб розуміння «Я – концепції» дозволяє побачити свою роль через активацію кожного зі станів під час взаємодії і усвідомлення кращої для себе комунікативної стратегії в певному акті спілкування, а також добір різних реакцій [1].

Діалог можна назвати універсальним методом дослідження системи суб'єкт-суб'єктних відносин, які постають основою академічної взаємодії. Діалог у такому разі виконує діагностичну, коригувальну та прогностичну функції.

Наявність такого типу відносин постає індикатором гуманістичного педагогічного процесу, а діалогізація педагогічної і в цілому академічної взаємодії створює умови для удосконалення всього освітнього процесу. Потреба в динамічності, мобільності та необхідність плідної співпраці під час

академічної взаємодії зумовлюють пріоритет діалогічності. Формування культури діалогу постає питанням для всіх учасників академічної взаємодії.

Список використаних джерел

1. Берн Е. Ігри, в які грають люди. – К.: Книжковий клуб «Клуб сімейного дозвілля», 2016.
2. Васянович Г.П. Педагогічна етика: навч. посібник / Г. П. Васянович. - К.: Академвидав, 2011. – 256 с.
3. Васянович Г. П. Морально-правова відповідальність педагога (теоретико- методологічний аспект): монографія / Г. П. Васянович. - 2-ге вид. - Львів: Львів, держ. фін.-екон. ін-т, 2002. - 232 с.
4. Гончаренко С.У. Український педагогічний словник. – К., 1997. – С. 96.
5. Педагогічна майстерність : підручник / І. А. Зязюн, Л. В. Крамущенко, І. Ф. Кривонос та ін.; за ред. І. А. Зязюна. - К.: Вища шк., 1997. - 349 с.

Feltsan I.
Senior Lecturer,
Mukachevo State University
Mukachevo, Ukraine

DEVELOPMENT OF ANDRAGOGUE'S PERSONALITY AS AN INTEGRAL ASPECT OF TEACHING TO ADULTS

One can hardly imagine today's world without self-development. It is modern economic, political and demographic situation that motivate for constant knowledge upgrade. We are encouraged to be the participants of continuous education which defers from secondary or higher education in many ways: teaching methods and styles, goals, terms and conditions. Adult educator is the one who must respond to the needs of students who, mostly, already work by profession, or wish to acquire new competences to satisfy their carrier needs and personal motives.

Adult learners are naturally independent and professionally experienced, may learn effectively, more rapidly because they have a greater base of knowledge which assists to their knowledge; they have gone through processes that serve as experience which contributes to learning process (D. Kuhn, M. Pease, 2006). As their social responsibility elevates, adult learners also have the readiness to

improve their standard of education. Furthermore, their learning orientation also changes in tandem with their age, moving away from subject-based learning to problem-based one (M. Kahirol, 2015).

In a lifelong learning context, adult educator is not only the knowledge provider, but has to face with a wide range of situations, which can require different skills and competences. For example, adult educators can develop different tasks, such as personal and vocational guidance, accreditation of prior learning, pedagogical accompaniment, teaching, creating learning situations, designing and choosing learning tools (N. Bernhardsson, S. Lattke, 2009).

Therefore, among the important constituents of teacher's personality are the desire for self-development, self-perfection, self-esteem; ability to work with a different age group; the dynamics in transferring the new material in order to formulate relevant competences of adults; adjust the content of the educational material for those who study, accounting prior student's experience; the skill to combine traditional and innovative teaching methods.

W. Yutt, K. Nicol, S. Olesen, B. Kaplinger and others emphasized the importance of improving the quality of adult education by training those who deliver it (C. Paulos, 2015). The safeguard and improvement of the professional qualities of Learning Facilitators in Adult and Continuing Education (ACE) is considered today as one of the most challenging tasks for any society which wants to survive in the world global competition.

According to C. Paulos from the University of Lisbon, the strategies of adult education development in Europe contribute to its expansion and diversification, creating the need for highly qualified educational staff, able to implement new forms and methods of training in practice.

In 2005, German Institute for Adult Education in Leibniz founded the European Research Group studying professional competences required in adult education and lifelong learning. In 2008, the research group identified 4 areas for which andragogues can work, which require appropriate training and professional

skills: vocational education; corporate and industrial education; social and spiritual education; cultural and educational, artistic education.

In general, the key competences of adult education professionals are divided into two types: basic – that every andragogue should possess, regardless of the context (organization of personal learning, communication skills, cooperation, responsibility, self-examination, initiative in the development and application of new learning methods and technologies, motivation of one's own and student's development, conflict solving in different groups); and professional (ability to assess the needs of an adult student, choose appropriate pedagogical style, boost learning process, monitor and upgrade knowledge, council to the students, develop training programs, hold financial responsibility and people management in adult education institutions, give administrative support, and create training centers.

At present stage, there exist a number of projects aimed at professionalization of adult educators. One of these is the Grundtvig-Project “AGADE – A Good Adult Educator in Europe”, which ran in the years 2004-06, coordinated by the Estonian non-formal Adult Education Association. It has been focused on identifying the roles of adult educators (teacher, guide, facilitator and trainer). However, it failed to cover other possible roles of adult education staff e.g. in the fields of management, programme planning etc. The project succeeded in developing the minimum competence criteria, among which: self esteem, tolerance, responsibility, communication skills, empathy, flexibility. Nils Bernhardsson and Susanne Lattke (2009) state that the projects was 9 weeks tailored program for those who had already worked in the field for 3 years, while most European professionalization platforms are centered around continuing professional development of the workforce rather than initial training.

References

1. Bernhardsson, N. & Lattke, S. (2009). Core Competencies of Adult Learning Facilitators in Europe. *Findings from a Transnational Delphi Survey Conducted by the Project “Qualified to Teach”*. Retrieved from <http://www.qf2teach.eu>

2. Kahirol, M.S., Nur, H. K. et al. (2015). Competency of adult learners in learning: Application of the Iceberg Competency Model. *4th World Congress on Technical and Vocational Education and Training, 5th – 6th. November 2014, Malaysia*. Retrieved from <http://creativecommons.org/licenses/by-nc-nd/4.0/>
3. Kuhn, D., & Pease, M. (2006). Do children and adults learn differently?. *Journal of Cognition and Development*, 7(3), 279-293.
4. Paulos, C. (2015). *Qualification of Adult Educators in Europe: Insights From the Portuguese Case*. *International Journal for Research in Vocational Education and Training*. – Vol.2 (No.1), 2015.