

**Національна академія педагогічних наук України**  
**Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна**

**МЕТОДИЧНІ ВКАЗІВКИ**

для підготовки до семінарських і практичних занять з дисципліни

**«КОМПАРАТИВІСТСЬКІ ДОСЛІДЖЕННЯ  
В ОСВІТІ ДОРΟΣЛИХ»**

для здобувачів ступеня доктора філософії на третьому (освітньо-науковому)  
рівні

вищої освіти у галузі 01 «Освіта, педагогіка»  
за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

# ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 1

## ТЕОРІЯ І ПРАКТИКА КОМПАРАТИВІСТСЬКИХ ДОСЛІДЖЕНЬ У ГАЛУЗІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

### ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 1.2

**ТЕМА:** Методологія, методи та джерельна база компаративістських досліджень у галузі освіти дорослих.

#### Питання для обговорення

1. Методологія порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих.
2. Методи компаративістських досліджень у галузі освіти дорослих.
3. Джерельна база компаративістських досліджень у галузі освіти дорослих.

**Методичні вказівки.** У процесі підготовки до практичного заняття майбутні доктори філософії повинні підготувати повідомлення, у яких необхідно акцентувати увагу на таких аспектах щодо питань для обговорення:

**1.** У сучасних педагогічних дослідженнях виділяють чотири рівні структури методологічного знання: перший (вищий) рівень – філософський; другий – загальнонауковий, який є основою побудови концепцій структури та змісту; третій – конкретно-науковий, що становить методологію існуючого знання; четвертий – технологічний, що є основою методології пошуку нового педагогічного знання.

Філософські положення виступають як найбільш загальні регулятори, що входять до складу методологічного забезпечення педагогічного дослідження. На основі узагальнення та осмислення багатомірності освіти дорослих, визначають шість основних підходів у практиці освіти дорослих:

– лібералізм, який має давні традиції, починаючи з грецьких філософів (Аристотель, Сократ та ін.). В ліберальній освіті дорослих вважається, що пріоритетним є розвиток інтелектуальних здібностей людини в широкому

контексті – розумових, моральних та духовних; знання та розвиток людини значно важливіші за інформацію; зміст освіти дорослих має відповідати їх потребам; освіта повинна бути неперервною тощо;

– прогресивізм, на відміну від лібералізму, не базується на дослідженні та використанні «мудрості минулого», а розглядає освіту дорослих з емпіричної, практичної точки зору, спираючись на досвід дорослої людини;

– біхевіоризм, за яким освіта дорослих виступає «механізмом змін поведінки та активності дорослої людини»;

– гуманізм. Відхиляючи досить механічні методи та цілі біхевіоризму, гуманістична філософія розглядає дорослу людину як активного суб`єкта навчального процесу, що сприяє її розвитку та вдосконаленню, а розвиток людини представлений як розгортання природжених (врождених) тенденцій до самоактуалізації.

– радикалізм, що підкреслює соціальну роль освіти дорослих та визначає соціальні, політичні та економічні зміни, які вимагають критичного їх осмислення, особистої участі;

– конструктивізм. З позицій конструктивізму, кожна людина впродовж життя конструює своє особисте розуміння навколишньої дійсності. Саме тому кожна людина унікальна за своїм баченням світу, своїми переконаннями, своїм світоглядом. Звідси ключовими ідеями конструктивізму є теоретичний та концептуальний релятивізм, важливість контексту, критичне мислення та трансформувальне навчання.

Філософські засади дають змогу розкрити діалектику освітньої системи дорослих, визначити та вирішити її протиріччя, виявити взаємозв`язок кількісних та якісних змін, дослідити перехід до більш високих стадій розвитку зі збереженням усього позитивного, набутого раніше.

Для розуміння та дослідження механізмів розвитку та функціонування освіти дорослих як певної цілісності важливе методологічне значення має вибір підходів, з позицій яких буде здійснюватись дослідження.

Оскільки система освіти дорослих включає множинність істин у розвитку ідей, поліконцептуальна у розвитку та взаємодії з суб'єктами освітнього соціуму, ми орієнтувалися при її дослідженні на інтеграцію таких методологічних підходів як системний, синергетичний, цивілізаційний, парадигмальний, аксіологічний, культурологічний та андрагогічний, антропологічний, синхронний, що дало можливість визначити її специфіку. Зазначимо, що інтеграція методологічних підходів є провідною тенденцією в умовах багаторівневої методології.

Системний підхід виступає методологічною орієнтацією дослідження, заснованого на розгляді об'єктів вивчення у вигляді систем, тобто сукупності елементів, пов'язаних між собою через взаємодію, виступаючи як єдине ціле відносно навколишнього середовища. Це дозволяє не тільки ретельно дослідити структурні компоненти систем, й здійснити проектування, моделювання нових систем, сформувати механізм їх цілеспрямованого функціонування та розвитку.

Вихідним пунктом синергетичного підходу є ідея самоорганізації елементів та підсистем, а важливим фактором виступає відкритість систем, що знаходяться в нерівноважних умовах, їх коеволюція та кооперативність.

Цивілізаційний підхід дозволяє розглядати освіту дорослих в рамках сукупності всіх форм життєдіяльності людини тієї чи іншої цивілізації - матеріальних, політичних, культурних, релігійних, наукових тощо.

Важливим механізмом у контексті цивілізаційного підходу є традиції, які забезпечують формування та функціонування такого феномену, як культура. Саме через них відбувається зв'язок минулого із сьогоденням, здійснюється відбір та «стереотипізація досвіду та передача стереотипів, які потім заново сприймаються, забезпечуючи певну стійкість культурних форм».

Застосування парадигмального підходу, сутнісною характеристикою якого є поєднання ціннісних орієнтацій, теоретичних ідей, методів та засобів наукової діяльності, забезпечило цілісність нашого дослідження, завдяки тому, що виконуючи функцію гносеологічного інструментарію, парадигмальний підхід, якій здійснюється за рахунок впровадження категорії «парадигма» у «тканину»

історико-педагогічного дослідження, дає можливість розкрити загальні та конкретно-історичні форми існування освіти, визначити генезис багатьох педагогічних явищ та процесів, виявити тенденції та напрямки прирощення та концептуалізації педагогічного знання, вибрати форму постановки та вирішення проблем у системі освіти.

Водночас застосування цивілізаційного та парадигмального підходів у дослідженні проблем освіти дорослих зумовлює використання аксіологічного та культурологічного підходів.

Аксіологічний підхід дозволяє виявити ціннісно-сміслові орієнтири в історико-педагогічному досвіді країн з виходом на аналіз потреб та цінностей дорослих людей, соціальної значущості національних та загальнолюдських цінностей, впливу суспільних ідеалів на мету, зміст та інші аспекти освіти дорослої людини.

Значення культурологічного підходу пояснюється тісним взаємозв'язком та взаємодією культури, досвіду людства та освіти. Це дає можливість здійснювати порівняльний аналіз систем освіти дорослих через призму системоутворюючих культурологічних понять, до яких належить культура, культурні зразки, норми та цінності; розглядати освіту дорослих як культурний процес, що здійснюється у культуровідповідному середовищі, усі компоненти якого наповнені людськими смислами та слугують людині, даючи можливість вільно реалізовувати свою здатність до культурного саморозвитку та самовизначення у світі культурних цінностей.

При організації досліджень, пов'язаних із порівняльним аналізом систем освіти дорослих, неможливо обійтися без андрагогічного підходу, який передбачає розгляд потреб та особливостей дорослої людини.

Синхронний підхід передбачає осмислення розгортання освітнього процесу в просторі, у співвідношенні з іншими цивілізаціями і регіонами, та діахронний, в рамках якого розглядаються і співставляються педагогічні факти та явища, що відбуваються у різних культурно-історичних циклах в межах однієї цивілізації.

Ми вважаємо, що інтеграція методологічних підходів дозволяє дослідити розвиток та функціонування системи освіти дорослих у скандинавських країнах, виявити її зв'язок із соціумом, культурою, ідеалами та цінностями суспільства, обґрунтувати провідні тенденції. Крім того, змістовні характеристики розглянутих методологічних підходів свідчать про багатофакторність, багатомірність та багатокритеріальність досліджуваної проблеми та вказують на чітко виражений міждисциплінарний характер освіти дорослих.

**2.** Як кожна область наукового знання, порівняльна педагогіка використовує і загальнонаукові методи дослідження, і специфічний методичний інструментарій, адекватний як самому об'єкту вивчення, так і своєрідності основних джерел. Провідними методами компаративістських досліджень у галузі освіти дорослих є :

1. Вивчення офіційних документів, до яких відносять:

- державні документи, що регламентують освітні права громадян та обов'язки держави щодо підтримки та розвитку системи освіти дорослих;
- документи та матеріали громадських, професійних та політичних організацій, їх форумів щодо намірів у справі розвитку освіти дорослих;
- матеріали та рекомендації форумів міністрів освіти регіонів (Ради Європи, країн Африки, арабських країн, Латинської Америки тощо);
- документи ООН, ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, міжнародних конференцій з питань освіти, що проходять під егідою Міжнародного бюро освіти, Ради Європи, Всесвітньої ради товариств компаративістських досліджень у галузі освіти дорослих;
- всі види документації, у яких фіксується змістовий (навчальні плани та програми, підручники, програми та плани курсів, закладів освіти дорослих), процесуальний (журнали, протоколи засідань) та результативний (тести, екзамени, контрольні та творчі роботи) аспекти діяльності освітніх інституцій освіти дорослих.

2. Вивчення статистичних даних. Щорічно у різних країнах світу друкуються статистичні дані, що характеризують стан освіти дорослих. Найбільш докладною така інформація є у США, Канаді, Німеччині. Важливим є здійснення як кількісного так і якісного аналізу статистичних даних. Крім суто освітньої статистики розуміння освітніх процесів вимагає звернення до статистичних даних, що відображають структуру виробництва, систему оплати праці, демографічну ситуацію в країні тощо.

3. Вивчення документальних та науково-педагогічних джерел. Провідними видами джерел, у яких міститься інформація для компаративістських досліджень у галузі освіти дорослих є:

- освітянські журнали та газети, призначені для андрагогів, керівників освітніх установ різного рівня. Вони містять різноманітний матеріал про практичні аспекти діяльності навчальних закладів різних типів, про педагогічний досвід, інноваційні проекти;
- науково-педагогічні, психологічні, соціологічні журнали містять інформацію про теоретичні та прикладні дослідження у сфері освіти дорослих. В сучасних умовах існують як національні так і міжнародні журнали такого плану. Серед останніх найбільш відомими є "Перспективи" ("Prospects"), Міжнародний огляд освіти" ("International Review of Education"), "Конвергенція" ("Convergence") "Огляд порівняльної педагогіки" ("The Comparative Education Review"); "Порівняння" ("Compare"), "Порівняльна педагогіка" ("Comparative Education"). До порівняльно-педагогічних можна віднести і видання в галузі освіти, що видаються Радою Європи: "Форум" ("Forum"); "Інформаційний бюлетень з освіти" ("Newsletter Education"); "З'язки" ("Links");
- монографії з питань освіти дорослих, авторами яких є педагоги-теоретики та практики, освітні діячі, колективи науково-дослідних установ, міжнародних організацій; публікації матеріалів конференцій з питань освіти. Вивчення літератури супроводжується аналізом,

порівнянням, зіставленням різних освітніх реалій, процесів, феноменів та теоретико-педагогічних ідей і концепцій;

- Всесвітня мережа Інтернет, в якій існують тисячі і тисячі "вікон", що належать міжнародним та національним педагогічним товариствам, університетам, засобам масової інформації, бібліотекам, школам, окремим науковцям та андрагогам. Використання сучасних інформаційних технологій дає досліднику можливість не тільки отримати інформацію з найвіддаленіших куточків світу, а й самому включитись в сферу міжнародного наукового життя.

4. Спостереження - звичайне та включене, інтенсивне та екстенсивне.

Ефективність спостереження у порівняльно-педагогічному дослідженні залежить від знання мови, якою воно здійснюється та вміння контактувати з об'єктами спостереження.

5. Бесіди та інтерв'ю з безпосередніми учасниками освітнього процесу, його керівниками, зацікавленою громадськістю. Застосування цих методів дозволяє надати дослідженню особистісного звучання.

6. Методи математичної та статистичної обробки даних. У порівняльній педагогіці обсяг фактичних даних є дуже великим, тому застосування таких методик їх обробки є надзвичайно актуальним.

7. Структурний метод, який передбачає "розчленування" феномена, що вивчається, на складові частини. Оригінальність дослідження залежатиме від того, на які саме частини дослідник розділить свій предмет, на які запитання він прагнутиме відповісти. Якщо запитання будуть банальними, таким буде й результат дослідження.

8. Конструктивно-генетичний, який передбачає аналіз змін у досліджуваному феномені в цілому та в окремих його складових у просторі й часі. При цьому відбувається поділ процесу на певні етапи, встановлюється його науково-обґрунтована періодизація.

9. Порівняльний метод обов'язково доповнює і завершує використання всіх інших методів у порівняльно-педагогічному дослідженні. Цей метод



дозволяє робити висновки про провідні чинники, що зумовлюють ефективність діяльності освітніх систем та провідні тенденції їх розвитку.

Дослідники визначають і часткові методи дослідження, специфіка яких полягає в тому, що вони здатні найбільш адекватно допомогти пізнанню конкретних педагогічних феноменів. До таких методів відносять:

- аксіологічний, що використовується для вивчення загальнолюдських, національних, групових та особистісних цінностей, встановлення їх пріоритетності;
- модернізаторський - сприяє вивченню освітніх реформ і контрреформ;
- парадигмальний, що передбачає розгляд внутрішньої логіки розвитку андрагогічної теорії з точки зору виникнення, трансформації, взаємодії різних парадигм. Якщо при цивілізаційному підході акцент робиться на соціокультурних детермінантах динаміки освітніх процесів, то при парадигмальному в основу типології кладуться власне науково-педагогічні чинники.

У компаративістських досліджень у галузі освіти дорослих використовуються також методи, що імманентно характерні для історії педагогіки:

- метод великих інноваційних циклів, в рамках якого вивчається розвиток освіти дорослих протягом дії даного циклу (як правило, 60-70 років);
- хвильовий, що сприяє пізнанню поширення своєрідних хвиль освіти. Наприклад, у нас в країні - дворянська, міська, буржуазна, пролетарська.

Як і будь яке наукове дослідження, компаративістські дослідження у галузі освіти вимагають застосування продуманої системи методів дослідження, яка у кожному конкретному випадку забезпечить об'єктивне і ґрунтовне висвітлення освітніх процесів та тенденцій їх розвитку.

**3.** Джерельна база дослідження – це головне надбання для порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих.

Вона повинна містити такі пункти:

- закони і підзаконні акти певної країни (групи країн);
- офіційні документи міжнародних організацій;
- монографічні дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників,
- періодичні видання (зарубіжні та вітчизняні);
- аналітичні матеріали дослідницьких центрів (університетських, регіональних, міжнародних), громадських, політичних організацій;
- статистичні дані національних та міжнародних інституцій;
- навчальні плани, програми та інші документи, що забезпечують перебіг педагогічного процесу у навчальних закладах певних рівнів і типів (відповідно до теми дослідження).

У розвитку порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих зростає значення міжнародних баз даних із глобальних проблем освіти. Ця міжнародна база даних щодо освітніх систем різних країн, на нашу думку, є вагомим науковим доробком, котрий має важливе теоретичне, практичне і водночас прогностичне значення. Адже її творче використання в науковій і практичній діяльності на міжнародному та національних рівнях сприятиме обґрунтуванню прогнозів щодо подальшого розвитку систем освіти в умовах глобалізації у XXI столітті.

Тематикою порівняльної педагогіки, збором і порівняльним аналізом даних, апробацій порівняльних методик дослідження освіти опікувалися міжнародні організації – ЮНЕСКО, Міжнародна організація праці, Організація економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), Рада Європи, Міжнародне бюро освіти, Європейське товариство Порівняльної педагогіки (Comparative Education Society in Europe – CESE) (1961).

Організаційному забезпеченню обміну науково-практичним досвідом у світовому масштабі компаративісти мають завдячувати фахівцям із Північної Америки. Саме там на I конгресі було утворено Міжнародну раду товариств з порівняльної педагогіки (World Council of Comparative Education Societies – WCCES (1970) для координації міжнародних досліджень у галузі порівняльної

та міжнародної освіти. Міжнародна Рада порівняльно-педагогічних товариств є громадською організацією, що діє під егідою ЮНЕСКО. Рада керує дослідницькими проектами, залучаючи науковців різних країн.

Питання освіти за кордоном досліджувалися розгалуженою мережею національних педагогічних центрів: Інститут педагогіки в Гамбурзі, Інститут міжнародних педагогічних досліджень у Франкфурті-на-Майні (ФРН), Інститут порівняльної педагогіки в Зальцбурзі (Австрія). Академія освіти (США), Товариство педагогічних досліджень (Великобританія), Центр педагогічної документації (Франція), Державний інститут педагогічних досліджень (Японія) та ін. Питання порівняльної освіти вивчали в провідних університетах Західної Європи, США, Китаю, Японії, інших країн.

У розвинених країнах регулярно видаються статистичні звіти, що відображають кількісну еволюцію освіти в національному масштабі. Цікавий матеріал містять статистичні видання міжнародних організацій-ООН, Організації економічного співробітництва та розвитку, Ради Європи. Але, мабуть, найбільше значення для порівняльного аналізу кількісних аспектів розвитку освіти в глобальному і регіональному масштабах має "Статистичний щорічник" ЮНЕСКО.

Інтенсивна робота з організації міжнародної статистики освіти розпочалася відразу слідом за створенням ЮНЕСКО. Вже в 1947 р. в програму її діяльності було внесено проект, що передбачав створення стандартизованої термінології і порівняльних показників в національних статистиках освіти, розробку методики збору та систематизації статистичних матеріалів і, нарешті, випуск міжнародного статистичного щорічника. У 1950 р. створено Відділ статистики ЮНЕСКО, в 1951 р. - Комітет експертів з стандартизації статистики освіти. Розроблені ними рекомендації затвердила Генеральна конференція ЮНЕСКО, що проходила в Парижі в 1958 р. У 1999 р. було створено Інститут статистики ЮНЕСКО.

"Статистичний щорічник" ЮНЕСКО публікується з 1963 р. англійською, французькою та іспанською мовами. Складові його таблиці містять узагальнені

дані в масштабі регіонів світу (Європа, Північна Америка, Латинська Америка, Африка, Азія, Океанія) і величезне число кількісних показників у порівняльних таблицях по різних країнах, де окремо представлені основні ланки освітніх систем - дошкільна і початкова освіта, середня освіта, послесереднього навчальні заклади. Спеціальний розділ присвячений фінансуванню освіти із зазначенням цільового призначення асигнувань.

Статистика освіти не вичерпує всієї інформації про кількісні показники розвитку цієї сфери. При проведенні порівняльно-педагогічних досліджень часто стає необхідним звертатися і до інших видів галузевих статистик.

### Література

1. Лавриченко Н. Методологічні аспекти порівняльно-педагогічних досліджень / Наталія Лавриченко // Шлях освіти. – 2006. – № 2. – С. 17–23.
2. Огієнко О.І. Порівняльно-педагогічні дослідження у галузі освіти дорослих як перспективний напрямок розвитку педагогічної компаративістики / Порівняльна педагогіка: методологічні орієнтири українських компаративістів : хрестоматія /авт. колектив. – К. : Педагогічна думка, 2015. – С. 115-122
3. Огієнко О.І. Методологія порівняльних досліджень у галузі освіти дорослих // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи – 2014. – Вип. 2 (9). – С. 145-153
4. Постригач Н.О. Розвиток методології порівняльно-педагогічних досліджень в умовах модернізаційних освітніх процесів / Н.О. Постригач // Вища освіта України. – 2010. – С. 292-297.
5. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка : навч. пос. / А. А. Сбруєва. – Суми : Університетська книга, 2013. – 300 с.
6. Bray M. Comparative Education in the Era of Globalisation: Evolution, Mission and Roles // Policy Futures in Education. – 2003. – Vol. 1, No. 2. – P. 209–224
7. Charters A. Comparative Adult Education. State of the Art with Annotated Resource Guide / Charters Alexander. N., Siddiqui Dilnawaz A. – Vancouver : Centre for Continuing Education, 1989
8. Havwood P. Bibliography of Comparative Adult Education: A Source Book / von Peter Havwood. – Spiralbindung, 1981. – 210 p.

9. Mitter W. Comparative Education in Europe / Wolfgang Mitter // International Handbook of Comparative Education. Part One.– London – New York: Springer Dordrecht Heidelberg, 2009. – P. 87–98.
10. Phillips D. Comparative Education: Method // Research in Comparative and International Education. – 2006. – Vol. 1, No. 1. – P. 301–319.
11. Oni C. S. Comparative Adult Education: The Nature and Approaches / C.S. Oni // African Jnr. of information technology. – 1998. – Vol. 4. – № 1. – P. 11–23.
12. Reischmann J. Comparative adult education 2008: experiences and examples / Jost Reischmann, Michal Bron. – Berlin: ISCAE, 2008. – 282 p.

**ЗМІСТОВИЙ МОДУЛЬ 2**  
**ТЕНДЕНЦІ РОЗВИТКУ СИСТЕМ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У**  
**РОЗВИНЕНИХ КРАЇНАХ СВІТУ: ГЛОБАЛЬНИЙ ТА**  
**НАЦІОНАЛЬНИЙ КОНТЕКСТИ**

**ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 2.6**

**Тема:** Структурні та функціональні трансформації систем освіти дорослих

**Питання для обговорення**

1. Концептуальні засади освіти дорослих у зарубіжних країнах
2. Порівняльно-педагогічний аналіз структур освіти дорослих у зарубіжних країнах
3. Формування державної політики у галузі освіти дорослих: порівняльний аналіз

**Методичні вказівки.**

**1. Феномен освіти дорослих розглядають як:**

- гнучкий та динамічний процес адаптації людини до змін у суспільстві, включення людини через нові знання у соціально-економічну сферу діяльності з урахуванням її потреб, очікувань та подальшому прогресивному розвитку як людини, так й суспільства в цілому;
- як соціальний інститут, який виступає механізмом демократизації та соціального захисту, створюючи умови для рівності та соціальної справедливості в доступі до освіти різним верствам населення, соціальній адаптації дорослих людей в умовах швидких соціальних змін, сприяючи розвитку економіки через забезпечення професійної мобільності дорослої людини, забезпечуючи збереження та творче збагачення національної культури і традицій;

- як соціально-педагогічну систему, яка є важливою складовою системи неперервної освіти, що відрізняється своєю соціально- та людино-орієнтованістю.

Освіта дорослих як соціальний інститут посідає одне з пріоритетних місць у суспільстві.

Узагальнення результатів наукового пошуку дозволило визначити інваріантні компоненти систем освіти дорослих Данії, Швеції та Норвегії (цільовий, структурний, організаційно-управлінський, технологічний та результативний), які демонструють їх схожість та відбивають тенденції конвергенції та когерентності у скандинавській освіті дорослих. Вектор їх взаємодії спрямований на отримання загального інтегративного результату – формування активної особистості дорослої людини, громадянина, професіонала.

Наявність органічного взаємозв'язку компонентів слугує основою того, що, взаємодіючи із середовищем, система завжди виступає як дещо «єдине», яке володіє якісною визначеністю. Тоді, дослідження основних компонентів систем освіти дорослих, які тісно пов'язані та взаємозумовлені між собою завдяки системотвірному компоненту - освітнім потребам та відображають сутність та динаміку функціонування систем освіти дорослих дозволить визначити та обґрунтувати основні закономірності та тенденції розвитку освіти дорослих. Важливим компонентом систем освіти дорослих виступає цільовий компонент. «Мета», в широкому значенні, означає особливий тип відношення між процесом саморуху та його результатом, який виникає в умовах заданої поведінки системи та забезпечує її самоорганізацію та самозбереження. Мету освіти дорослих можна розглядати як тип відношення між процесом трансляції,

Зазначимо, що внутрішні цілі системи освіти дорослих забезпечують її самореалізацію. У процесі визначення цілей освіти дорослих ми виходили з того, що науковою основою цілепокладання слугує діалектика можливості та дійсності, аналіз потреб розвитку суспільства та особистості. Тому доцільно визначати «дерево цілей», яке дозволить декомпонувати загальну або

стратегічну мету, тобто «розкласти» її на конкретні цілі. В результаті було створено «дерево цілей», в якому цілі дорослої людини, роботодавця, суспільства та держави представлені окремими «гілками». У Законі про освіту дорослих Норвегії (1976) зазначається, що метою освіти дорослих є допомога у досягненні людиною значно більшого у своєму житті. Тому освіта дорослих має надати рівний доступ до знань, умінь, навичок дорослим людям різного віку, стимулювати їх духовний та особистісний розвиток, посилювати здатність людини до співпраці у її робочому житті та житті в суспільстві. Звідси стратегічною метою освіти дорослих у скандинавських країнах є створення умов для найбільш повного задоволення освітніх потреб особистості, суспільства та держави, відповідно до вимог сучасного етапу соціально-економічного розвитку цих країн, формування творчої особистості дорослої людини, яка активно, компетентно та ефективно бере участь у всіх сферах суспільного життя, розбудові демократичного громадянського суспільства.

Її досягнення можливе через досягнення цілей особистості, суспільства, держави та роботодавця. Ми спеціально виділили цілі роботодавця, для того, щоб підкреслити актуальність освіти дорослих для ринку праці.

Основною метою особистості стає задоволення освітніх потреб для зайняття певного, достойного місця в суспільстві та отримання змоги самореалізуватися та саморозвиватися.

Наступна «гілка» відображує основну мету та додаткові цілі, яких прагне досягти суспільство через систему освіти дорослих. Основною метою виступає розбудова демократичного, громадянського суспільства та прагнення до його саморозвитку. Для її досягнення система освіти дорослих спрямована на адаптацію дорослих людей у соціумі, формування культурно та морально розвинених особистостей, які будуть підтримувати та зберігати національні традиції, культуру, мати активну участь у громадянському суспільстві.

«Гілки» дерева цілей держави спрямовані на підвищення рівня життя громадян через подолання негативних чинників макросередовища (глобалізації, демографічної, освітньої, компетентнісної кризи), забезпечення



конкурентоспроможності країн, розвитку національної економіки завдяки реалізації концепції освіти впродовж життя.

Наступна «гілка» дерева цілей стосується безпосередньо моделі освіти дорослих, яка своєю метою ставить досягнення ефективності функціонування для дорослої людини, суспільства, ринку праці, держави через задоволення їх освітніх потреб та надання рівного доступу до освіти усім верствам населення. Для цього освіта дорослих необхідне достатнє ресурсне забезпечення (законодавство, фінансова підтримка, матеріально-технічна база), відповідний менеджмент, диверсифікація структури тощо.

Кожна «гілка» дерева цілей тісно пов'язана з іншими та зумовлена ними, що забезпечує досягнення як окремих цілей, так і загальної мети системи освіти дорослих, спрямовуючи її функціонування та зміни.

Важливо, щоб цілі відповідали функціям, оскільки функції є основними напрямками здійснення цілей, в яких найбільш чітко виражається сутність життєдіяльності скандинавської системи освіти дорослих. Зазначимо, що функції освіти дорослих базуються на функціях інших видів освіти, презентуючи їх на більш високому рівні.

Традиційними функціями освіти дорослих є: компенсаторна, яка реалізує раніше відсутні або втрачені освітні можливості та відіграє провідну роль у боротьбі з функціональною неграмотністю, стримуючи збільшення кількості соціально виключених людей через набуття ними освіти; адаптивна, спрямована на забезпечення членів суспільства новими знаннями та вміннями, потреба у яких виникає в зв'язку зі зміною соціальних умов їх життєдіяльності; розвивальна, яка сприяє всебічному розвитку особистості.

Відмінністю систем освіти дорослих є властива їй креативно-модельовальна функція, яка реалізується через формування креативності як інтегральної здатності людини, що передбачає наявність таких властивостей, як самобутність, прогностичність, критичність, схильність до творчого вагання, інтуїції, емпатії та ін., через утвердження партнерської позиції активної взаємодії та співпраці дорослого учня і педагога, через зміну у функції знань,

засвоєння яких перестає носити репродуктивний характер та організується у різноманітних формах пошукової розумової діяльності як продуктивний творчий процес, через розвиток креативної особистості дорослої людини при орієнтації на групові форми взаємодії, міжособистісні стосунки та спілкування. Ця функція забезпечує можливість дорослій людини, завдяки неперервному набуттю нових знань, формуванню нових умінь та навичок та креативному їх засвоєнню та використанню, впливати на моделювання соціальних процесів та відчувати себе активною та затребуваною частиною суспільства, відповідальною за його розвиток. Тому освіта дорослих у скандинавських країнах розглядається як системотвірний чинник соціальних, економічних та політичних процесів, як елемент постійної життєтворчості людини.

Разом із тим, освіта дорослих – це найбільш технологічна сфера, здатна не тільки вивчати, а й активно впливати на формування суспільної свідомості, розуміння цілей та завдань суспільного розвитку. В цьому проявляється прогностична функція освіти дорослих, яка не тільки дозволяє орієнтуватися на сьогоденні потреби особистості, суспільства та держави, а й має випереджальний характер.

Аналіз теоретичних та практичних здобутків формування динамічної системи освіти дорослих у скандинавських країнах дозволив визначити основні фундаментальні принципи, які історично пронизують усі її компоненти та відображують європейські тенденції: принцип демократизації, який передбачає відкритість та співробітництво як у навчальному процесі, так і в управлінні, створює рівні освітні можливості для всіх груп населення, надає певні свободи для саморозвитку, самовизначення дорослої людини та впливає на розвиток громадянської активності та ініціативності; принцип гуманізації, який акцентує увагу на особистості як вищій соціальній цінності суспільства, на її інтересах, потребах, а також на створенні оптимальних умов для її всебічного розвитку з урахуванням національного менталітету; принцип цілеспрямованості, який підпорядковує всі освітні процеси та дії основній меті – задоволенню освітніх потреб дорослої людини, суспільства, економіки; принцип соціальної

справедливості, який проголошує рівність у наданні освіти усім верствам населення незалежно від етнічної та соціальної приналежності і місця проживання; принцип фолкеоплюсінгу – суто скандинавський, дуже важливий і визначальний: він наполягає на активній, відповідальній, добровільній та відповідальній участі дорослої людини у своєму житті та житті суспільства, за засадах самоуправління та свободи; принцип неперервності, який забезпечує можливість багатомірного руху особистості в освітньому просторі та створює умови їй для такого руху і самореалізації; принцип гармонізації глобального і локального.

2. Освіта дорослих як важлива складова системи неперервної освіти є поліфункціональною системою, що зумовлює диверсифікацію структури систем освіти дорослих. Кожна з скандинавських країн має певні структурні та змістові відмінності, але сутнісні їх характеристики та методологічні підходи є однаковими. Основними структурними компонентами освіти дорослих є формальна, неформальна та інформальна освіти дорослих, які мають складну, розгалужену гнучку структуру, що зумовлюється освітніми потребами людини, суспільства та держави, що змінюються відповідно до розвитку суспільства. Освітні потреби в освіті дорослих виступають «точками розгалуження», або «біфуркації», забезпечуючи варіативність структури системи освіти дорослих, появу нових елементів, що робить її більш гнучкою та динамічною порівняно з іншими складовими системи неперервної освіти.

Якщо на початку XX століття школи для дорослих входили до загальної шкільної системи освіти та розглядалися як засіб боротьби з неграмотністю, а наприкінці 60-х років XX століття вони здебільшого виконували компенсаторну функцію, усуваючи недоліки базової освіти, то в кінці XX століття ця підсистема освіти дорослих розглядається як частина стратегії освіти впродовж життя та концепції активної політики ринку праці. Наприклад, наприкінці 90-х років у Швеції була прийнята стратегія «Ініціатива в освіті дорослих», основною метою якої було надання середньої освіти безробітним, які її не мали та пропонувалися

програми професійної освіти для безробітних та тих, кому загрозувало безробіття.

Порівняльний аналіз, наприклад, формальної освіти дорослих скандинавських країн дозволив виявити їх відмінність та подібність. У всіх країнах можна виділити спільні складові формальної освіти дорослих – загальну та професійно орієнтовану освіту. У кожній скандинавській країні наповнення цих структурних компонентів є різним, але загальна мета – одержання базової та повної середньої освіти або набуття, розширення та оновлення професійних компетентностей – є єдиною. Наприклад, основою шведської формальної освіти дорослих є державна система шкіл для дорослих. До неї входить муніципальна освіта дорослих (Komvux), освіта для дорослих людей з особливими потребами (інвалідів) (Sarvux) та вивчення шведської мови для іммігрантів (SFI), а також спеціальні форми освіти, які надають додаткову освіту. Центральним органом управління виступає Національне управління освітою та Національне управління удосконалення шкіл, які контролюють місцеву владу щодо їх функціонування та еквівалентності освіти.

Муніципальна освіта (Komvux) та освіта для дорослих людей з особливими потребами (інвалідів) (Sarvux) поділяється на три рівні – базова освіта дорослих, повна середня освіта, додаткова освіта

Базова освіта для дорослих еквівалентна дев'яти рокам обов'язкової базової школи. Ця освіта має на меті надати основу для участі в професійній діяльності й подальшого навчання. Базова освіта є правом людини і є обов'язком для муніципалітетів. Кожен житель муніципалітету, якому виповнилося 20 років, має право взяти участь у набутті базової освіти, якщо він на зміг одержати її в обов'язковій школі. Для її отримання пропонуються курси з таких предметів: шведська / шведська як друга мова, англійська мова, математика, суспільні науки, релігійні студії, історія, географія, фізика, хімія та біологія.

Виділення окремою складовою освіти для дорослих людей з особливими потребами (інвалідів) (Sarvux) свідчить про прагнення держави та суспільства створити умови для рівного доступу до освіти усім громадянам країни.

Інтегрування у шведське суспільство та входження на ринок праці є основною метою курсів шведської мови для іммігрантів (SFI). Муніципалітети зобов'язані надавати іммігрантам у середньому 525 годин на вивчення шведської мови. У більшості муніципалітетів SFI поєднується з муніципальною освітою дорослих.

Мета додаткової освіти, яка входить до муніципальної освіти та надається у двох національних школах для дорослих, – підвищити освітній рівень людей, які з різних причин не в змозі відвідувати курси в муніципальних школах. Навчання в цих школах частково або повністю дистанційне, популярними є інтенсивні короткі навчальні курси.

Модернізація структури системи освіти дорослих полягає у включенні до неї структур професійного навчання дорослої людини. Це докорінно змінює не тільки структуру, а й концептуальні підходи до системи освіти дорослих. Її «осучаснювання» забезпечує мобільність та готовність до змін відповідно до вимог суспільства та ринку праці. Таким структурним елементом у Швеції стала професійна освіта підвищеного типу (KY), яка являє собою постсередню форму освіти, тісно пов'язану зі світом праці, призначену задовольняти вимоги ринку праці та забезпечувати відповідні компетентності. Її особливістю є те, що третя частина навчання відбувається на робочому місці. Тривалість навчання становить від одного до трьох років. Сьогодні існує понад 300 програм навчання, які стосуються різних галузей промисловості. Суттєве значення для їх реалізації має соціальне партнерство, завдяки якому програми відповідають вимогам конкретного місця роботи та дозволяють після закінчення навчання отримати роботу.

Модернізація структури системи освіти дорослих полягає у включенні до неї структур професійного навчання дорослої людини. Це докорінно змінює не тільки структуру, а й концептуальні підходи до системи освіти дорослих. Її «осучаснювання» забезпечує мобільність та готовність до змін відповідно до вимог суспільства та ринку праці. Таким структурним елементом у Швеції стала професійна освіта підвищеного типу (KY), яка являє собою постсередню форму освіти, тісно пов'язану зі світом праці, призначену задовольняти вимоги

ринку праці та забезпечувати відповідні компетентності. Її особливістю є те, що третя частина навчання відбувається на робочому місці. Тривалість навчання становить від одного до трьох років. Сьогодні існує понад 300 програм навчання, які стосуються різних галузей промисловості. Суттєве значення для їх реалізації має соціальне партнерство, завдяки якому програми відповідають вимогам конкретного місця роботи та дозволяють після закінчення навчання отримати роботу.

Найбільш рухливим структурним компонентом професійної формальної освіти дорослих є освіта для ринку праці, мета якої – посилення можливостей для людей, які шукають роботу, та полегшення роботодавцям у пошуку спеціалістів з відповідними компетентностями.

Зазначимо, що освіта для ринку праці базується на стратегії робочої компетентності. Це означає, що людині, яка не може знайти місце роботи спочатку пропонується навчання на певних курсах, потім може бути запропонована тимчасова робота або додаткове навчання на робочому місці.

Для сучасної системи формальної освіти стає характерним поява приватних провайдерів, які співпрацюють з місцевою владою у сфері надання освітніх послуг.

Таким чином, підсистема формальної освіти дорослих створює основу для подальшої освіти дорослої людини та успішної її адаптації та мобільності у соціумі і на ринку праці, виступає важливою умовою рівності в освіті, прагнення до якої завжди було «стовпом» скандинавської освіти та актуалізується у контексті концепції освіти впродовж життя.

Важливою складовою системи освіти дорослих, яка слугує візитною карткою, та її головною відмінністю є підсистема неформальної освіти дорослих.

Аналіз наукової літератури показав, що, наприклад, базовою концепцією неформальної скандинавської системи освіти дорослих, поряд із концепцією освіти впродовж життя є ґрундтвігська концепція, яка зумовлює всі специфічні характеристики системи та її відмінності. В Данії і Норвегії вона має назву

«Folkeoplysning», у Швеції – «Folkbildning», у Фінляндії – «Bildung». У сучасному скандинавському контексті концепція «Folkeoplysning», в якій акцентується увага на «Folk» (народ як демократично функціонуюча єдність) отримала нову енергію для розвитку. Як зауважує Петрі Сейло [565], назву концепції важко перекласти будь-якою мовою, оскільки вона охоплює різноманітні аспекти, що стосуються освіти народу. Проте в Данії, Ісландії та Норвегії скандинавська традиція освіти дорослих перекладається як народна просвіта, у Швеції – як народна (популярна) освіта, а у Фінляндії – як ліберальна освіта. Ми дослідили їх особливості та сутнісні характеристики. Для цього ми використали, який дає уявлення про спільність та відмінність підходів до неформальної освіти дорослих у скандинавських країнах. Зрозуміло, що ліберальна освіта дорослих у Фінляндії базується на ідеології лібералізму, зосереджується на індивідуальності людини, підкреслюється необхідність створення умов для особистісного зростання та самореалізації. Такий термін використовувався як синонім непрофесійної освіти.

У неформальній освіті дорослих важливе місце займає освіта для ринку праці (неформальна професійна освіта дорослих), яка набуває особливого значення у зв'язку з інтенсивним розвитком технологій та виробництва. Якщо раніше навчання на виробництві, навчання на робочому місці або навчання в компаніях стосувалося такого явища, як учнівство, то сьогодні такі форми освіти дорослих швидко розвиваються та стають звичайними та необхідними явищами у скандинавській освіті дорослих. Актуальність навчання на робочому місці зумовлена необхідністю підвищувати продуктивність праці за рахунок застосування нових технологій, які вимагають більш високого рівня компетентності від робітників. Так званий принцип Тейла, за яким робітник має чітко слідувати за інструкціями, змінився на принцип автономії та гнучкості у праці, наявності мультинавичок у робітників, що вимагає постійного навчання, набуття практичного досвіду. На думку вченого, знання та уміння, одержані у формальній освіті, можуть становити засади для практичної роботи. Проте у формальній освіті практичні ситуації, які виникають у конкретній роботі не

можуть бути ретельно вивчені, що спонукає до набуття нових знань, умінь та навичок на робочому місці. Тому навчання на робочому місці є важливою частиною роботи кожного фахівця. Освіта на робочому місці дозволяє досягти двох цілей: по-перше, професійного зростання робітника та отримання ефекту від праці робітників, що навчаються, по-друге, збільшення людського капіталу, який забезпечує економічне зростання.

Забезпечення функціонування диверсифікаційної структури освіти дорослих у зарубіжних країнах, її гармонізаційним механізмом виступає інтеграція особистісно-орієнтованого та компетентнісного підходів, які сприяють узгодженню освітніх потреб дорослої людини, суспільства, ринку праці. Водночас її результативність та ефективність залежить від освітньої політики у галузі освіти дорослих.

**3.** Розглядаючи освіту дорослих як рушійну силу суспільного прогресу та конкурентоспроможності, зарубіжні країни відповідно до соціально-економічних цілей розвитку розробляють освітню політику в цій галузі освіти. Освітня політика є важливою складовою, передумовою розвитку систем освіти дорослих, оскільки існує тісна взаємодія між освітньою політикою та процесами реформування системи освіти дорослих, забезпечуючи функціонування системи освіти дорослих та динаміку змін, впливаючи на її ефективність.

Будь-яке дослідження в галузі порівняльної педагогіки неможливе без аналізу освітньої політики, компонентами якої є законодавство, фінансова політика, управління та планування у сфері освіти.

Важливим принципом формування освітньої політики у зарубіжних країнах стосовно освіти дорослих є залучення людей у формування та здійснення освітньої політики, що розглядається як важлива передумова активної участі громадян у державних справах демократичного суспільства та забезпечує тісний зв'язок освіти дорослих із структурами громадянського суспільства. Так, принципами освітньої політики скандинавських країн є: пріоритет людських цінностей; пріоритет вільного розвитку особистості;



формування громадянськості, поваги до прав і свобод громадян, виховання любові до своєї країни, сім'ї, навколишнього середовища тощо; справедливість та рівність у доступі до освіти; адаптованість системи освіти до рівнів та особливостей підготовки тих, хто навчається; свобода та плюралізм; демократичний, суспільно-державний характер управління.

Цілеспрямоване формування законодавчої бази освіти дорослих почалося після 50-х років ХХ століття.

Закони, що діють у правовому полі освіти дорослих, можна умовно об'єднати у дві групи. Перша – це законодавства, засновані на цілісному й конкретизованому сприйнятті цієї освітньої сфери. Наприклад, «Закон про освіту дорослих», прийнятий у США в 1966 році, Естонії у 1993 р., (нова версія 2009 р.), Норвегії у 1978 р.; «Закон про освіту і навчання дорослих» (Республіка Косово, 2001); «Закон про подальшу освіту та навчання» (Велика Британія, 2007), Закон «Про сприяння освіті дорослих» (Австрія, 1979) та ін. Друга група – це законодавства, в яких освітня практика, як предмет врегулювання, не підпадає у сферу застосування інших законів. Наприклад, «Закон про неформальну освіту дорослих» – 1998 р., оновлений у 2010-2011 рр., «Закон про вищі народні школи» у Данії; «Декрет про урядові субсидії освіти дорослих» (Швеція, 1991); Закон «Про фонд «Освіта дорослих» (Ліхтенштейн, 1998); «Закон про приватні заклади професійної підготовки», що регламентує освіту дорослих, який набув чинності у Канаді в 2003 році та ін. Водночас, слід зазначити, що в окремих країнах законодавство у сфері освіти дорослих є надзвичайно потужним, розгалуженим і поєднує обидві групи законів. Наприклад, у Фінляндії діють Закон і Указ про професійне навчання дорослих (1998 р.), Закон про неформальну освіту дорослих, що набув чинності у 1998 р. та оновлений у 2010-2011 рр.; Закон і указ про добровільну просвітницьку діяльність (1998 р.), а також Закон про матеріальну підтримку в системі навчання дорослих (2000 р.), Закон і указ про професійну підготовку вчителів для дорослих (2003 р.). У Данії також система освіти дорослих регулюється сукупністю законодавчих актів. Так у 1985 р. набув чинності один із перших

законів «Закон про освіту робітників», що врегульовує освіту дорослих у країні. Окрім цього у країні діють «Закон про освіту для дорослих іммігрантів» (1986), «Закон про спеціальну освіту для дорослих» (1991), Закон «Про оплачувану відпустку для навчання» (1992 р.). У 1993 р. в країні було прийнято Закон «Про освіту для дорослих та подальше навчання». Декілька законів було розроблено урядом країни спеціально для матеріальної підтримки і заохочення дорослих до освіти і навчання, зокрема, «Закон про допомогу для освіти дорослих» (1989).

Незважаючи на певні відмінності предмету законодавчого регулювання, переважній більшості нормативних актів у галузі освіти дорослих притаманні спільні риси.

Найбільш характерними з них є:

1) визнання освіти дорослих рівноаговою складовою національних систем освіти та права кожної людини на освіту впродовж життя;

2) наявність у законодавстві розділів, що описують цілі освіти дорослих, принципи та механізми її підтримки, типи основних суб'єктів, їх права й обов'язки, характер взаємовідносин з державою, механізми координації між різними провайдерами, а також принципи та схеми отримання коштів з бюджету;

3) урахування професійно важливих цілей освіти дорослих та особистісних потреб у навчанні дорослих громадян;

4) визнання й підтримка неформальної освіти дорослих та гарантії державної підтримки непрофесійної освіти дорослих, зокрема у сфері культурної, громадянської й політичної освіти;

5) рівноправність суб'єктів різної форми власності та гарантії державної підтримки недержавних провайдерів. Проте питання щодо визнання пріоритетів освіти дорослих, визначення шляхів розв'язання вузлових проблем, зокрема, валідація результатів неформальної та інформальної освіти, визначення рівнів професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими та ін., залишаються відкритими.

Такий стан, на нашу думку, можна пояснити відсутністю чітко сформульованих підходів до освіти дорослих, усталеного категоріально-поняттєвого апарату. Наприклад, переважна більшість європейських країн, незважаючи на ступінь розробленої нормативно-правової бази, визнає глобальне значення усіх ланок дорослих освіти, проте конкретизація її економічної або особистісної значущості у різних країнах суттєво відрізняється. Надзвичайно цікавим у цьому сенсі є досвід Федеративної Республіки Німеччина, законодавство якої є дворівневим: федеральний і земельний рівні. На федеральному рівні немає законів, прийнятих спеціально для врегулювання питань освіти дорослих, так само і в Основному законі ФРН практично не містяться спеціальні положення про освіту дорослих, проте констатується відповідальність федеральних земель за її здійснення. Переважно це закони, що регламентують підтримку заходів професійної й академічної освіти дорослих, реалізацію дослідницьких програм та апробацію нових підходів. На цьому рівні ключові позиції посідає міністерство освіти та досліджень, яке у своїй діяльності керується «Концепцією ціложиттєвого навчання», схваленої у 2003 році [7].

Федеральне міністерство у справах сім'ї, людей похилого віку, жінок та молоді (BMFSFJ) також переймається 10 питаннями освіти дорослих. Відповідальність за загальну неперервну освіту також покладається на Міністерства освіти, культури та науки. Вони є найбільш важливими державними органами в галузі неперервної освіти. Безпосередньо принципи, механізми регулювання та підтримка системи освіти дорослих, права та обов'язки відповідних закладів, персоналу, суб'єктів навчального процесу та ін. регулюються земельними законами, які є в усіх землях, за винятком Гамбургу й Берліну. Перший закон про освіту дорослих було прийнято у федеративній землі Нижня Саксонія 13 січня 1970 року [10]. Загалом назви земельних законів переважно сформульовано у такій редакції: «Закон про освіту дорослих» (Тюрингія); «Про врегулювання і сприяння продовженій освіті у землі Бранденбург»; «Про продовжену освіту» (землі Макленбург-Передня

Померанія; Райнланд-Пфальц); «Про продовжену освіту у землі Бремен»; «Про сприяння освіті дорослих» (Баварія, Саксонія- Ангальт), «Про сприяння продовженій освіті» (землі Саар, Баден- Вюртемберг, Гессен), «Про організацію і сприяння продовженій освіті» (земля Північний Рейн-Вестфалія); «Про врегулювання і сприяння продовженій освіті у землі Бранденбург». Слід підкреслити, що головним критерієм відмінності у цих законах є питання підпорядкування закладів освіти дорослих. Так в одних землях законодавство орієнтоване на надання гарантій інституційної самостійності муніципальним і громадським закладам освіти дорослих, в інших приписує державі провідну роль у наданні послуг у сфері освіти дорослих.

Незважаючи на цю істотну відмінність, можна виділити ряд положень, переважно представлених в усіх земельних законах про освіту дорослих, що мають схожі трактування. Зокрема:

1. Позиціонування освіти дорослих як складової системи освіти, підкреслюючи її рівноправність з іншими секторами освіти (землі Баден-Вюртемберг, Баварія, Саксонія Ангальт, Нижня Саксонія, Північний Рейн Вестфалія), в окремих землях використовується додатково прикметник «незалежна» (Баварія, Баден-Вюртемберг, Саксонія Ангальт, Нижня Саксонія, Рейнланд-Пфальц і Тюрінгія). Практично усі закони гарантують установам право на автономність при виборі керівництва та співробітників, а також при розробці навчальних планів і програм.

2. У визначенні цілей освіти дорослих в усіх законах підкреслено спрямованість на розвиток особистості, її знань, умінь і навичок, необхідних для ефективної взаємодії із суспільством, зокрема, увага концентрується на розвитку критичного мислення, рефлексії, здатності до оцінки, прийняття рішень, незалежності в судженнях і вчинках. Одне з основних завдань освіти дорослих сформульоване як діяльність, що сприяє поліпшенню життєвої ситуації людини у всіх сферах її життєдіяльності, спрямована на становлення й зміцнення вільного демократичного суспільства в правовій державі.

3. Описуючи принципи і критерії фінансування з бюджетних коштів, більшість земель виділяє такі позиції: – основним орієнтиром є задоволення освітніх потреб серед усіх соціальних верств дорослого населення на території усієї землі, у тому числі у сільській місцевості, – підтримка надається державним та недержавним установам, діяльність яких відповідає пунктам закону (містяться практично у всіх земельних законах), зокрема: освітні програми повинні бути відкриті для всіх; зміст освіти, результати діяльності, а також фінансові документи повинні бути доступні для перевірки відповідними інстанціями; персонал має здобути відповідну кваліфікацію; організація повинна здійснювати свою діяльність на території даної землі або тут має бути розташований її офіс; необхідно подати план діяльності на період, на який запрошується фінансування. Важливим є те, що фінансова підтримка не виділяється організаціям, що мають вузьку спеціалізацію, спрямовані на отримання прибутку, а також здійснюють освітню діяльність для задоволення власних потреб.

4. Майже у всіх земельних законах передбачено створення структур, які координують діяльність закладів освіти дорослих на території землі. Це кураторіум, агенція, рада чи комісія, що виступають також у якості консультантів земельних урядів. У деяких землях вони наділені правом голосу при визначенні принципів виділення дотацій або затвердження списку організацій, що мають право на одержання бюджетного фінансування. 5. Земельні Закони «Про освіту дорослих» містять положення про співпрацю закладів освіти дорослих, про створення асоціацій освіти дорослих, що координують діяльність своїх членів, сприяють підвищенню кваліфікації та співпрацюють з державними органами. У ФРН надзвичайно велику роль у сфері неперервної освіти, й зокрема освіти дорослих, відіграють асоціації й національні організації.

Найбільш важливими є такі асоціації:

На федеральному рівні:

- Німецька Асоціація Народних Університетів (Deutscher Volkshochschul-Verband – DVV);
- Асоціація німецьких палат промисловості й торгівлі (Deutscher Industriehandelskammertag – DIHK);
- Федеральна асоціація закладів професійної освіти (Bundesverband der Träger beruflicher Bildung – BBB);
- парасолькова Асоціація німецьких організацій неперервної освіти (Dachverband Німецькій Weiterbildungsorganisationen – DVWO);
- Професійна асоціація дистанційного навчання та навчання Media – Форум Дистанційного Навчання (Fachverband für Fernlernernennmedien);
- католицька асоціація освіти дорослих (Katholische Bundesgemeinschaft für Erwachsenenbildung – KBE);
- німецька Євангелічна асоціація освіти для дорослих (Deutsche Evangelische Arbeitsgemeinschaft für Erwachsenenbildung - DEAE);
- Федеральна робоча група для роботи і життя (Bundesarbeitskreis Arbeit und Leben e.V. – DGB / VHS);
- Азіатський банк розвитку (Робоча група для німецьких навчальних закладів (Arbeitskreis Deutscher Bildungsstätten);
- Асоціація католицьких організацій соціальної освіти (Arbeitsgemeinschaft katholisch-sozialer Bildungswerke – aksb).

Організації національного рівня:

- Німецький Інститут освіти дорослих
- Центр безперервної освіти Лейбніца (Deutsches Institut für Erwachsenenbildung-DIE);
- Федеральний інститут професійної освіти (Bundesinstitut für Berufsbildung – BIBB).

Окрім того, не можна обійти увагою діяльність таких спілок, як Німецьке товариство педагогічних наук, відділ освіти дорослих (Deutsche Gesellschaft für Erziehungswissenschaften – DGFE) та Німецька асоціація університетів безперервної й дистанційної освіти (Deutsche Gesellschaft für Wissenschaftliche

Weiterbildung und Fernstudien – DGWF). В Австрії здійснюється активна робота у галузі освіти дорослих. Щорічно понад 25 освітніх центрів для дорослих відвідують понад 100 тис. осіб. Загальнодержавний федеративний закон «Про сприяння освіті дорослих» (Erwachsenenbildungs – Förderungsgesetz ) прийнято 21 березня 1973 року. Зміни до закону було внесено у 1990 і 2003 роках.

У Законі описано напрями освіти дорослих, типи закладів, спосіб їх акредитації, принципи і способи фінансування, форми контролю і перевірки діяльності закладів освіти дорослих. Окрім надання підтримки закладам освіти дорослих – завдання, яке покладається на відділ, що відповідає за освіту дорослих, у Федеральному міністерстві освіти, науки і культури – «Закон про стимулюючі заходи» – також містить положення щодо технічного обслуговування і керування федеральним центром сприяння освіті дорослих (Förderungsstellen des Bundes für Erwachsenenbildung) у межах окремих провінцій. На окрему увагу заслуговує досвід Великої Британії. У цій країні освіта дорослих знаходиться у підпорядкуванні Департаменту бізнес-інновацій та навичок, який охоплює цілий ряд галузей – інновації, науку, ділові кола, економіку, статистику, зайнятість, торгівлю, експорт, а також освіту дорослих, додаткову та вищу освіту.

Загалом у країні останніми роками значного поширення набув термін «навчання впродовж життя» як загальний термін для пост-обов'язкової освіти, що виходить за межі системи вищої освіти. Він охоплює подальшу/додаткову професійну освіту, громадянську освіту, навчання на робочому місці й інші подібні заходи, що мають добровільний характер та відбуваються у межах державного й комерційного секторів.

Слід підкреслити, що Доповідь КОНФІНТЕА узагальнила велику кількість програмних документів, спрямованих на формування політичного підґрунтя щодо освіти дорослих. Зокрема, Чотири парламентські акти, які безпосередньо стосуються навчання громадян після завершення школи, вступили в силу останніми роками, дещо пізніше набули чинності ще два Законопроекти. У період з 2000 по 2009 роки було прийнято низку законів і

законодавчих актів, які безпосередньо впливають на розвиток освіти дорослих у країні. Так у 2000 р. набув чинності Закон про освіту і професійну підготовку, за яким Раді з освіти і професійної підготовки (LSC) надаються повноваження щодо керування коледжами подальшої освіти, а також покладаються обов'язки щодо заохочення роботодавців та фізичних осіб до участі в навчанні.

Окрім того, у Великій Британії систематично відбуваються офіційні консультації з проблем освіти дорослих, приймаються відповідні документи, найбільш відомими з яких є так звані Зелені й Білі. Представимо їх короткий огляд. Зелені документи: «Навчальний вік»: Ренесанс для нової Британії (1998 р.). (консультативний документ на доповідь Фріера з низкою рекомендацій щодо незалежного вивчення бухгалтерської справи та створення Університету для промисловості). На шляху розвитку (2010 р.) – наше майбутнє процвітання: вийшов після опублікування релізу «Навички для зростання», змальовує, як Велика Британія розвиває навички та вміння людей знаходити роботу, започаткувати власний бізнес та для промисловості майбутнього. Це довготермінова стратегія з розвитку ключових компетенцій, таких як підприємництво та знання. Було виділено 1 млрд. фунтів на реалізацію стратегії.

Білі документи: Навчання, щоб бути успішним (1999 р.): нові рамки для навчання тих, кому за 16 (перший документ із серії про навички і створення Ради з навчання та навичок). Навички 21 століття (2006 р.): реалізація потенціалу – спрямована на зміцнення позицій Великобританії як однієї з світових економічно розвинених держав, забезпечуючи своїм громадянам можливість знайти роботу і підтримати роботодавців щодо наявності у них необхідних навичок для ведення свого бізнесу. Було створено 23 галузеві Ради забезпечення гарного вибору і працівникам, і роботодавцям. Ці Ради – незалежні, створені роботодавцями для потреб різних економічних галузей, узагальнюють вимоги щодо навичок та навчання. Навички: продовжуючи бізнес, продовжуючи працювати (2005 р.) (документ базується на Білому документі 2003 року і пропонує поставити потреби роботодавця в центр усього



навчання. Більше фокусується на навчанні задля отримання роботи, навичок для виконання роботи, проте обмежує навчання задля задоволення).

Подальша освіта: удосконалення навичок, покращення шансів (2006 р.): підвищення кваліфікації, поліпшення життєвих шансів (реакція на звіт 14 Фостера і серед інших речей встановлює нове право на безкоштовне навчання молоді до 25 років. Він представив схему «Потяг, щоб наздогнати». Навички світового класу (2007 р.): Відповідь на звіт Лейтча. Пропонує «навички революції», щоб закрити прогалини в навичках на кожному рівні до 2020 року, через систему, в якій потребам дорослих учнів і роботодавців було приділено першорядну увагу. Дорослі учні матимуть пріоритет щодо отримання навичок рахунку, який дасть особам велику відповідальність і більший вибір навчання.

Підвищення очікувань (2008 р.): Включення в систему можливостей поліпшити свої навички для того, щоб знайти роботу або зробити прогрес у своїй роботі для 16-17 річних. Нові промисловості, Нові робочі (2009 р.) – у рамках підготовки до підйому в економіці Уряд мав намір переконатися, що люди мають необхідні навички, а бізнес має підтримку для участі у нових галузях, що постійно з'являються. Провідні позиції в розробці та впровадженні технологій, які будуть визначати спосіб ведення бізнесу в найближчі роки, було викладено в «Навичках для зростання», де визначено шість основних зобов'язань.

Навички для стійкого зростання (2010 р.): окреслює бачення нового уряду на Подальшу освіту і систему навичок з метою поліпшення кваліфікації робочої сили, продуктивності економіки і залучення до навчання. Мету буде досягнуто при підтримці Уряду, який зобов'язується інвестувати стратегічно важливі напрями для сталого розвитку. Проте заощадження теж мають бути зроблені, уряд буде продовжувати підтримувати високий рівень участі та продуктивності. Заслуговує на увагу діяльність Британського національного інституту неперервної освіти дорослих (National Institute of Adult Continuing Education, NIACE), який щорічно під егідою Світової асоціації освіти дорослих (World Association for Adult Education, WAAE) проводить конференції та

семінари для студентів, викладачів, молодих науковців з проблем освіти дорослих. Провідна мета NIACE – сприяти збільшенню загальної кількості дорослих студентів у формальній та неформальній освіті в Англії та Уельсі, одночасно удосконалюючи можливості широкого доступу до навчання усіх верств дорослих та забезпечення навчального процесу. Цікавим є факт, що в уряді Великої Британії існує посада Міністра з подальшої освіти, кваліфікацій і навчання впродовж життя (Minister of State for Further education, Skills and Lifelong Learning).

Однією з перших на пострадянському просторі, зокрема у 1993 р., Закон про освіту дорослих прийняла Естонія (його нова версія набула чинності у 2009 р. Окрім того, в країні діють багато інших документів, що регламентують різні аспекти освіти дорослого населення. Наприклад, Постанова Міністра освіти і науки «Про порядок і умови навчання в базовій або старшій середній школі у формі вечірніх курсів, дистанційного навчання і закінчення школи екстерном», яка регулює навчання дорослих в основній і старшій середній школах. 3 листопада 2005 р. Уряд Естонії прийняв 15 Стратегію освіти впродовж життя на 2005-2008 рр. (Lifelong Learning Strategy). Стратегія є документом, що закріплює державні цілі в галузі освіти дорослих після відновлення незалежності у 1991 році. План розвитку освіти дорослих Естонії на 2009-2020 є продовженням Стратегії освіти впродовж життя

Висновок третій. Вивчення, аналіз та узагальнення наукової, правничої джерельної бази з питань ролі й місця освіти дорослих у сучасному суспільстві, а також виявлення пріоритетів, цілей, завдань та шляхів розв'язання цього освітнього напрямку дає підстави для виокремлення чотирьох підходів: суспільно-політичного, культурологічного, політично- діяльнісного й економічного. Перший підхід (суспільно-політичний) ґрунтується на тому, що неперервна освіта дорослих є передумовою й інструментом для розвитку, підтримки суспільно-політичних систем, а відтак заохочення громадян до неперервної освіти є результатом їх активної участі у суспільно-політичному житті країни. Такий підхід набув найбільшого поширення у північній Європі,

передусім у Скандинавських країнах. Наприклад, шведська програма реформ спрямована на забезпечення підвищення конкурентоспроможності як усієї країни, так і окремих осіб, їх навичок і можливостей. У межах другого підходу (культурологічного) – освіта дорослих виступає як провідний засіб розвитку, збереження і передачі культури, через освіту уможлиблюється сприяння розвитку особистісного потенціалу, відбувається формування етичних і моральних цінностей, міжкультурне міжгенераційне спілкування. Такий підхід має місце в освітній політиці країн Європейського Союзу, зокрема, його реалізація відбувається в освітніх програмах, у рамках проектів як формальної, так і неформальної освіти. Третій підхід певною мірою можна розглядати як поєднання двох попередніх, оскільки ключовими словами тут є «участь» (суспільно- політичний підхід) і «розвиток» (культурологічний підхід). Цей підхід вписується у контекст концепції сталого розвитку. Набув поширення у північноєвропейських країнах, США та Іспанії. У межах четвертого підходу (економічного) домінуючою позицією є усвідомлення освіти дорослих як чинника, що забезпечує економічне зростання держави. Така освітня політика є прийнятною у пострадянських країнах. Хоча цей підхід поступово поширюється і в країнах, де пріоритетне завдання освіти дорослих полягало в заохоченні громадян до участі у суспільному житті.

На нашу думку, для України найбільш прийнятним є комплексний підхід, у межах якого відзеркалено сутність освіти дорослих через усі її види, форми, а сама освіта дорослої людини розглядається як «суспільний добробут». Саме цей підхід разом із гарантією права особистості на освіту в будь-якому віці став підґрунтям для розроблення законодавчих актів у багатьох європейських розвинених країнах. Вважаємо, що лише пильна увага до проблем освіти дорослих, чітка національна стратегія в цій сфері, прийняття Закону «Про освіту дорослих» та відповідних підзаконних актів зможуть перетворити Україну на сучасну цивілізовану демократичну державу, де інтереси і потреби кожної людини є предметом турботи держави і суспільства.

## Література

1. Дамасская декларация Международного совета по ОБ [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 01.06.2014: . – Загол. з екрану. – мова рос.
2. Гамбургская декларация об обучении взрослых / Гамбург, 1997 г. [Электронный ресурс]. – Режим доступа: 11.05.2014:.. – Загол. з екрану. – мова рос.
3. Лук'янова Л.Б. Світовий досвід та європейські тенденції законодавчого врегулювання освіти дорослих //Андрагогічний вісник. – 2014. – Вип.5. – С. 5-16.
4. Лук'янова Л.Б. Концепція освіти дорослих в Україні / Лариса Борисівна Лук'янова. – Ніжин : ПП Лисенко М.М., 2011. – 24 с.
5. Образование – сокрытое сокровище. Доклад Международной комиссии по образованию для XXI века. – Париж: ЮНЕСКО, 1996. – С. 1–102.
6. Огієнко О.І. Зарубіжні моделі освіти дорослих в умовах розвитку суспільства, заснованого на знаннях // Сучасні проблеми науки і освіти. – 2007. - № 4 . – С. 274-287
7. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах: монографія. – Суми: Еллада, 2008. – 444 с.
8. Harris W.J.A. Comparative Adult Education: Practice, Purpose and Theory / W.J.A. Harris. - Michigan : Addison-Wesley, 1980 - 198 p.
9. Knox A. Comparing Adult Education in the United States and Other Countries [Электронный ресурс] / Alan Knox. – Режим доступа: [http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany\\_2014\\_1\\_](http://nevelestudomany.elte.hu/downloads/2014/nevelestudomany_2014_1_)
10. Oni C. S. Comparative Adult Education: The Nature and Approaches / C.S. Oni // African Jnr. of information technology. – 1998. – Vol. 4. – № 1. – P. 11–23.
11. Kelly T. A. History of Adult Education in Great Britain / T.A. Kelly; 3rd ed. – Liverpool: Liverpool University Press, 1992. – 425 p.
12. King E. A Century of Evolution in Comparative Studies / Edmung King // Comparative Education. – 2000. –Vol. 36. – No. 3. – pp. 267– 277.
13. Knowles M. S. Handbook of adult education in the United States / Malcolm Shepherd Knowles. – Chicago: Adult Education Association of the USA, 1960. – xv, 624 p.

## ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 2.7

**ТЕМА:** Порівняльний аналіз моделей підготовки фахівців – андрагогів

### Питання для обговорення

1. Ролі та функції педагогічного персоналу для системи освіти дорослих: педагогічне осмислення.
2. Порівняльний аналіз професійної підготовки андрагогів у країнах Європи і США.
3. Магістерська освіта як актуальний напрямок підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих у країнах Європи і США.

**Методичні вказівки.** В умовах інтенсифікації глобалізаційних і інтеграційних процесів, переходу до суспільства знань посилюється роль освіти дорослих як важливого чинника суспільного прогресу, конкурентоспроможності держави, розвитку особистості. Це об'єктивно зумовлює необхідність професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими як умови ефективного функціонування системи освіти дорослих, про що наголошується у документах міжнародних організацій (ЮНЕСКО, Організації міжнародного співробітництва і розвитку та ін.). На думку провідного фахівця у галузі освіти дорослих М. Ноулза (M. Knowles), саме професійна підготовка компетентних фахівців у сфері освіти дорослих повинна стати пріоритетним завданням світової педагогічної спільноти.

Європейські дослідники наголошують на ключовій ролі фахівців-андрагогів у реалізації концепції навчання протягом усього життя. Зазначимо, що питаннями розробки професійних стандартів педагогів для дорослих активно займаються дослідники країн Балтії з моменту отримання незалежності, усвідомлюючи пріоритетність питання професійної підготовки фахівців-андрагогів та необхідність проведення додаткових досліджень у цій сфері. Професійна підготовка та професійний розвиток фахівців-андрагогів вважаються також необхідною умовою забезпечення якості програм освіти дорослих.

Засновник андрагогіки, видатний практик та теоретик освіти дорослих М. Ноулз (M. Knowles) вважав підготовку педагогів для дорослих першочерговим завданням для вирішення проблем освіти дорослих. Вчений також зазначав невизначеність змісту поняття «педагог для дорослих», що об'єднує фахівців різних сфер діяльності та рівнів підготовки. Водночас М. Ноулз (M. Knowles) передбачав неминуче зростання важливості професійної підготовки фахівців-андрагогів для організації, планування та здійснення навчальних програм для дорослих. Без визначення функцій та завдань педагогів для дорослих як професійних провайдерів освітніх послуг, на думку П. Фордем (P. Fordham), неможливе проведення якісної підготовки фахівців-андрагогів та здійснення ефективних програм освіти дорослих.

Аналіз тематичних джерел виявив вживання цілої низки споріднених понять, пов'язаних з професійною підготовкою та діяльністю педагогів для освіти дорослих: педагог (educator, teacher, instructor), педагог для дорослих (adult educator, adult education teacher), спеціаліст-практик (practitioner), консультант або експерт (resource person, program advisor), фасилітатор (facilitator), ментор (mentor) тощо. У контексті нашого дослідження вважаємо за необхідне зупинитися більш детально на особливостях вживання базових понять «андрагог», «педагог для дорослих» та інших споріднених понять у вітчизняній та американській практиці (див. Додаток А).

На думку Ш. Мерріем (S. Merriam), педагогом для дорослих (adult educator) є той, хто «виконує освітню роль працюючи з дорослими». Визначальним для фахівця-андрагога, за М. Ноулзом (M. Knowles), є відповідальність допомагати дорослим навчатись. Зазначимо, що поняття педагог для дорослих (adult educator) та андрагог (andragogue) вживаються як синонімічні при описі професійних стандартів Естонії, причому виокремлюються професійні кваліфікації педагога для дорослих: спеціаліст (adult education specialist) та андрагог різних рівнів (II - VIII) (andragogue level II - VIII) [381].

Дж. МакКерон (J. McCarron) визначає педагога (educator) як того, що прикладає цілеспрямовані зусилля для розвитку умінь, набуття знань та зміни ставлення до оточуючих, навіть якщо ті, що навчаються, можуть і не ставити таких цілей. Вихователь або вчитель (educator, preceptor) є особою, що займається вихованням дітей, молоді чи дорослих та має належну кваліфікацію. Це може бути вихователь у яслах, дитячому садку, дитячому будинку, в школі, у виправній колонії чи тюрмі. Отже, поняття педагог, вчитель та вихователь вживаються по відношенню до навчання та виховання представників різних вікових категорій.

Важливе значення мають ролі, які виконує педагог для дорослих. Л. Кінні (L. Kinney) визначив шість ролей фахівця-андрагога: керівник навчального процесу, радник та наставник, носій культури, посередник між навчальним закладом та громадою, представник своєї професії. М. Ноулз (M. Knowles) особливо наголошував на особливій ролі педагога для дорослих, що ґрунтується на гуманістичних філософських поглядах. У своїй роботі «The Adult Learner» (1988) він зазначив, що педагог для дорослих виконує функції розробника та менеджера навчального процесу, який займається побудовою відносин, визначенням потреб, залученням слухачів у процес планування, підбором навчальних матеріалів та підвищенням мотивації. Саме тому, що М. Ноулз (M. Knowles) є одним з найвпливовіших теоретиків у сфері освіти дорослих, його гуманістична філософія має багато послідовників серед педагогів для дорослих, які вважають себе фасилітаторами, а не розповсюджувачами знань [467, с. 211].

На думку вченої Г. Сухобської, андрагог в першу чергу є посередником між соціально важливою інформацією і дорослими людьми, що реалізовує культуру навчання в процесі своєї діяльності. Науковець стверджує, що в усіх інформаційно-освітніх сферах працюють не тільки спеціалісти-предметники, але й андрагоги-посередники. Особливістю андрагогів-посередників є розширення кількості параметрів інформаційно-освітньої взаємодії за рахунок зменшення кількості дорослих, що навчаються, тобто діяльність андрагога-

посередника спрямована на забезпечення доступності інформації невеликим групам людей.

Слушним є твердження Г. Сухобської про те, що поняття «андрагог» є узагальнюючим, адже воно об'єднує різні інформаційно-освітні ролі педагога для дорослих в залежності від завдань, що необхідно вирішити. Як вважає дослідниця, поняття «андрагог» та «педагог» не можна порівнювати, адже соціальна роль андрагога в суспільстві пов'язана з виконанням специфічних функцій або ролей

С. Вершловський називає три ролі, що пов'язані з якісною відмінністю функцій фахівця-андрагога: тьютор, що забезпечує індивідуальний супровід освітньої програми в системі підвищення кваліфікації; фасилітатор, що полегшує процес отримання нових знань дорослими; модератор, що допомагає дорослим враховувати групову динаміку для спільного вирішення професійних проблем.

У результаті аналізу сутнісної характеристики діяльності фахівця-андрагога ми прийшли до висновку, що існує різне тлумачення ключових понять дослідження і пояснюємо цей феномен акцентуванням уваги на певному аспекті діяльності фахівців-андрагогів. Ми вважаємо поняття «педагог для дорослих» та «андрагог» синонімічними та визначаємо поняття «педагог для дорослих» як спеціаліста у сфері навчання дорослих у різних напрямках формальної, неформальної та інформальної освіти, що поєднує у своїй професійній діяльності функції, пов'язані з організацією, проведенням, оцінюванням та коригуванням програм навчання дорослих, створенням сприятливого середовища для навчання дорослих та організації само спрямованого навчання дорослих. Професійна підготовка фахівця-андрагога характеризується децентралізацією, гнучкістю, забезпеченням принципу рівності можливостей, різноманітністю форм фінансування, повагою до особистості кожного, заснованої на індивідуальних досягненнях.

Ми визначаємо мету професійної підготовки фахівців-андрагогів, що є невід'ємною складовою системи освіти дорослих та педагогічної освіти, як



забезпечення розвитку професійно- й особистісно-значущих якостей майбутнього андрагога на основі оволодіння знаннями, уміннями та навичками, необхідними педагогу для дорослих для здійснення андрагогічної діяльності в різноманітному освітньому середовищі.

Показано, що професійна діяльність фахівця-андрагога відрізняється багатофункціональністю і багатоаспектністю, інтегральним поєднанням інформаційних, організаційних, менеджерських, експертних, освітніх, соціальних та інших рольових позицій, що забезпечує врахування професійного і соціального досвіду тих, хто навчається, їх самоспрямованості та активності.

**2.** Визнання пріоритетного розвитку освіти дорослих є найважливішим чинником розвитку особистості, суспільства та держави. Ринок освіти дорослих зумовлює певні очікування щодо кількості та якості освітніх послуг, що викликає потребу у підготовці педагогів для дорослих відповідно до цінностей відкритого суспільства. Саме фахівець-андрагог є ключовою фігурою в системі освіти дорослих, що пояснює інтерес дослідників до проблем підготовки педагогічного персоналу для освіти дорослих. Г. Фолі (G. Foley) привертає увагу до змін, які відбуваються у сфері освіти дорослих: тенденція до спеціалізації на виробничому навчанні та людських ресурсах; зростання масштабу теоретичних досліджень, що проводяться на міжнародному рівні; розвиток різних форм освіти дорослих.

Необхідно зауважити, що інтеграція предметної підготовки з андрагогічною відкриває можливість для адаптації до різних форм освіти дорослих. Саме андрагогічні функції дозволяють вирішувати проблеми пов'язані з людським фактором, адже андрагогічна підготовка включає інтеграцію предметів, що визначають стратегію людино-центрованої підготовки педагога для дорослих. Андрагогічний та дослідницький підходи, а також гуманітарна спрямованість забезпечують процес формування професійних компетентностей як кінцевого результату професійної підготовки фахівця-андрагога. Підготовка педагога для дорослих відповідає гуманістичним

цінностям відкритого суспільства, що забезпечують самоактуалізацію та саморозвиток дорослого.

Ми погоджуємось з думкою К. Кросс (K. Cross), що педагоги для дорослих повинні усвідомлювати три виміри особливостей дорослих: фізіологічний, соціо-культурний та психологічний, а також два виміри освітнього середовища: очна або заочна форма навчання, навчання з власної ініціативи або інших причин. Вчена зазначає, що метою професійної підготовки фахівця-андрагога є оволодіння комплексом професійних знань, умінь і навичок, а також розвиток якостей особистості, що необхідні для успішного навчання дорослих з врахуванням їхніх особливостей та потреб. Н. Кордер (N. Corder) наголошує на необхідності враховувати фахівцем-андрагогом навчальні стилі дорослих, передбачати труднощі, проводити оцінювання на різних етапах навчання, підвищувати мотивацію дорослих з метою успішного завершення програми тощо.

Розкриття андрагогічного аспекту професійної підготовки фахівців-андрагогів у США дозволило з'ясувати важливість усвідомлення майбутнім андрагогом фізіологічного, соціокультурного, психологічного вимірів особистості дорослої людини, особливостей дорослого учня та вміння використовувати ці знання у певному освітньому середовищі, визначати і враховувати потреби різних категорій дорослих, які постійно змінюються.

Таким чином, навчальні потреби дорослої людини зумовлюють створення освітніх послуг відповідно до рівня соціально-економічного та соціокультурного розвитку суспільства та викликають необхідність підготовки фахівців-андрагогів. Поняття «професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих» витлумачене як цілісна, багатофункціональна, багаторівнева, гнучка та відкрита система, яка відрізняється динамічністю у розвитку й функціонуванні, ґрунтується на ідеях відкритості, неперервності, випереджувального розвитку, а її науково-методологічною основою слугують андрагогічний, компетентнісний, результативно-орієнтований, особистісно-діяльнісний підходи; як цілеспрямований процес навчання, що базується на

андрагогічних принципах і технологіях, метою якого є формування професійних компетентностей андрагога, необхідних для ефективного навчання дорослих, а результатом – готовність до андрагогічної діяльності в різноманітному освітньому середовищі. Професійна підготовка фахівців-андрагогів ґрунтується на гармонійному поєднанні теорій освіти впродовж життя, андрагогіки; ідеях відкритості, неперервності, випереджувального розвитку; передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини учасників навчання, їх діалогічну взаємодію, яка потребує рефлексії власної діяльності, застосування андрагогічної моделі і андрагогічних принципів навчання.

Професійна діяльність фахівця-андрагога вирізняється багатофункціональністю і багатоаспектністю, інтегральним поєднанням інформаційних, організаційних, менеджерських, експертних, освітніх, соціальних та інших рольових позицій, зокрема, викладача, експерта, консультанта, тьютора, тренера, модератора, фасилітатора, провайдера, коуча та ін., що забезпечує врахування професійного і соціального досвіду тих, хто навчається, їх самоспрямованості та активності.

Розкриття андрагогічного аспекту професійної підготовки фахівців-андрагогів у США дозволило з'ясувати важливість усвідомлення майбутнім андрагогом фізіологічного, соціокультурного, психологічного вимірів особистості дорослої людини, особливостей дорослого учня та вміння використовувати ці знання у певному освітньому середовищі, визначати і враховувати потреби різних категорій дорослих, які постійно змінюються. Це передбачає суб'єкт-суб'єктні відносини учасників навчання, їх діалогічну взаємодію, яка потребує рефлексії власної діяльності, критичного осмислення причини, характеру, структури, процесу і результату діяльності, застосування андрагогічної моделі і андрагогічних принципів навчання у професійній підготовці андрагогів.

Професійна підготовка фахівців-андрагогів у США, за Н. Бідюк, поділяється на допрофесійну (базову освіту) та професійну (додаткову освіту), причому освітні програми передбачають три рівні професійної підготовки:

отримання ступенів бакалавра, магістра та доктора. За результатами наших розвідок, американські університети пропонують також програми підготовки педагогів для дорослих рівня спеціаліста, що є перехідним етапом між магістерськими та докторськими програмами.

Ще у 1964 році про підготовку педагогів для дорослих писав К. Хоул (C. Houle), який вказував на відірваність теорії освіти дорослих від практики. У стандартах для програм освіти дорослих, що з'явилися у 1986 році, зазначалось, що педагоги для дорослих повинні постійно поповнювати знання у сфері теорії освіти дорослих, останніх досліджень та сучасної практики викладання, приділяючи тим самим увагу саме предметній компетентності. К. МакКалоу (K. McCullough) у 1989 році зазначав, що професійна підготовка та подальший професійний розвиток педагога для дорослих залежать від усвідомлення необхідності подальшого навчання, тобто він наголошував на особистій компетентності. М. Колінз (M. Collins) у 1991 році, з іншого боку, писав, що підготовка педагогів для дорослих не покращується тільки за рахунок вдосконалення методичних прийомів; вчений вказував на важливість обізнаності фахівця-андрагога у критичних, етичних та політичних питаннях, тобто поряд з методологічною він наголошував на важливості особистої компетентності.

У цьому контексті виникає необхідність забезпечити таку підготовку педагогів для дорослих, що формує їхню професійну компетентність. Американський дослідник Дж. Хеншке (J. Henschke) виділяє п'ять основних складових системи підготовки педагогів для освіти дорослих: отримання знань щодо особливостей дорослого учня, компетентностей педагогів для дорослих, етапів навчального процесу, методів та прийомів навчання та розвиток здатності практично застосувати свої знання.

Визначний дослідник Д. Прет (D. Pratt) виокремлює такі ключові компетентності фахівця-андрагога: вміння встановити ділові взаємовідносини з дорослими учнями; усвідомлювати відповідальність за процес навчання; проводити моніторинг результативності навчання та намічати подальші цілі;

розподіляти ролі під час навчального процесу та здійснювати контроль за процесом навчання.

3. Встановлено, що половина американських університетів здійснює підготовку педагогів для дорослих за магістерськими та докторськими програмами, 40% університетів пропонує тільки магістерські програми освіти дорослих, а п'ять університетів, що складає 10% від загальної кількості, пропонують тільки докторські програми з освіти дорослих. Після проходження навчання за умови виконання вимог навчальних програм післядипломної освіти фахівці-андрагоги можуть отримати освітньо-кваліфікаційні рівні магістра гуманітарних наук, магістра наук, магістра в галузі освіти, спеціаліста, а також науковий ступінь доктора філософії або доктора наук в галузі освіти дорослих.

З'ясовано, що кількість програм доктора наук у галузі освіти (EdD), магістра гуманітарних наук (MA) та магістра наук (MS) при порівнянні між собою істотно не відрізняється. Найбільший попит мають програми магістра у галузі освіти, що складають 28% від загальної кількості програм післядипломної освіти, а також доктора філософії (24%). Найменш розповсюдженими є програми спеціаліста, що пропонуються тільки окремими університетами: університетом Оберн (Auburn University), університетом Джорджії (University of Georgia) (спеціаліст в галузі освіти дорослих), Флоридським Атлантичним університетом (Florida Atlantic University) (спеціаліст в галузі освіти дорослих та громадянської освіти), Державним університетом Морхед (Morehead State University) (спеціаліст в галузі освіти дорослих та вищої освіти (див. Додаток Ж).

Зауважимо, що магістерські програми в цілому складають більший відсоток від загальної кількості програм для освіти дорослих (60%) порівняно з докторськими програмами (40%).

На основі узагальнення досліджених матеріалів виявлено широкий спектр програм підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих.

Залежно від змістових особливостей, програми підготовки фахівців-андрагогів можна розділити на три групи: ті, що спеціалізуються на освіті

дорослих, на лідерстві в освіті дорослих та програми, що мають міждисциплінарний характер (див. Додаток З). Необхідно зазначити, що такий поділ програм підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих є досить умовним, особливо це стосується програм з лідерства в освіті дорослих. Наприклад, «Програма освіти дорослих» університету Оберн (Auburn University) пропонується кафедрою теорії освіти, лідерства та технологій. Інші американські університети також мають кафедри лідерства освіти, але терміну «лідерство» у назвах програм немає. Отже, спеціалізація на лідерстві в освіті може бути не зазначена у назві програм (див. Додаток З).

Найбільш поширеною є «Програма освіти дорослих» (Adult Education Program), що представлена майже у половині університетів США. Цікавим є досвід державного університету Клівленда (Cleveland State University) та університету Акрон (The University of Akron) штату Огайо, що розробили спільну «Програму освіти та розвитку дорослих» (Adult Learning and Development Program). Більшість університетів пропонує одну або дві програми підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих, причому це можуть бути тільки магістерські програми, тільки докторські програми або програми різних рівнів (див. Додаток Ж).

Встановлено, що кожен американський університет визначає термін прийому документів, зарахування на навчання звичайно відбувається два або три рази на рік відповідно до концепції «цілісної особистості» (whole person), коли враховується життєвий досвід, результати попереднього навчання та мотивація до навчання. Таким чином, використання концепції «цілісної особистості» дає можливість проводити відбір на навчання кандидатів, що мають досвід роботи в сфері освіти дорослих, користуються авторитетом, здатні до проведення досліджень та написання наукових статей, спроможні використовувати різні стратегії для досягнення мети.

Наші розвідки показали, що навчання в магістратурі майбутніх фахівців-андрагогів зазвичай триває 2-3 роки. Для стаціонарного навчання існують вимоги до навчального навантаження, що повинно складати якнайменше 9-12

кредитних годин за семестр. Зауважимо, що кредит або кредитна година (credit, credit hour) є уніфікованою одиницею виміру часу, що витрачається студентом на вивчення певної дисципліни. Один кредит в американському університеті відповідає одній годині (50 хвилин) занять на тиждень протягом семестру [118, с. 72-73]. Навчання в докторантурі триває від 3 до 8 років, деякі університети вводять обмеження до 10 років тривалості навчання. У кожному університеті існує перелік умов, за якими термін навчання може бути збільшено. Академічний рік звичайно поділяється на триместри або чверті, можливий також поділ на два семестри: осінній та весняний тривалістю по 4 місяці. Навчання в літній період прискорює виконання програми.

Важливо зазначити, що магістерська та докторська програма освіти дорослих відрізняються у визначенні результатів післядипломного навчання. Спільним є те, що в обох випадках наголошується на інтеграції теорії та практики, що також враховує вплив новітніх технологій на зміст та процес навчання. Відрізняється як обсяг, так і перелік навчальних дисциплін. Так, якщо на рівні магістратури пропонується вступний курс освіти дорослих, то в докторантурі необхідно опанувати вже поглиблений курс освіти дорослих.

Відмітимо, що незалежно від типу навчального закладу або організації, працедавці вимагають від педагога для дорослих (adult education teacher) ступінь бакалавра, магістра, спеціаліста або доктора. До корекційних педагогів для дорослих (remedial education teachers) та фахівців-андрагогів базової освіти (adult literacy teachers) ставляться вимоги до навчання представників різних культур або дорослих з особливими потребами, використання технологій у навчанні. Педагоги для дорослих, що навчають англійської мови як другої іноземної (English as a Second Language, ESL), повинні пройти курс теорії вивчення іноземної мови та лінгвістики. Педагоги для дорослих, що готують до екзамену загальноосвітньої підготовки (General Educational Development, GED), повинні знати особливості вимог до екзамену та методики викладання дорослим слухачам.

Вважаємо за доцільне схарактеризувати окремі університетські програми професійної підготовки педагогічного персоналу для системи освіти дорослих. Основним нормативним документом організації навчального процесу в американських університетах є навчальний план, що є втіленням особливостей американської філософії освіти. У навчальному плані зазначено перелік та послідовність вивчення дисциплін, кількість кредитів, форми контролю, термін навчання, додаткові вимоги до вибору деяких дисциплін тощо. Навчальні програми американських коледжів відрізняються гнучкістю внутрішніх модулів та міждисциплінарністю, що передбачає свободу вибору предметів з запропонованого переліку дисциплін, а також виконання проектів. Кожен майбутній фахівець-андрагог повинен узгодити свій навчальний план з керівником і підписати навчальний контракт, де даються пояснення щодо його виконання.

### Література

1. Бідюк Н. М. Специфіка підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими у США / Наталя Бідюк // Порівняльна професійна педагогіка. – 2011. – №1. – С. 107 – 115.
2. Жданов А. В. Подготовка специалистов для сферы образования взрослых в соответствии с ценностями открытого общества / А. В. Жданов // Человек и образование. – 2012. – №4. – С. 107 – 111.
3. Лук'янова Л. Б. Андрагог – соціальний посередник в інформаційно-освітніх процесах дорослої людини освітній потенціал у різноманітних соціальних практиках / Л. Б. Лук'янова // Професійне становлення особистості. – 2013. – № 2. С. 20 – 25.
4. Лук'янова Л. Б. Зміст інтегрально-рольової позиції педагога-андрагога у зарубіжній науковій думці / Лук'янова Лариса Борисівна // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи: зб. наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Київ, 2013. – Вип. 7. – С. 257 – 266.
5. Лук'янова Л. Б. Професійні ролі педагогічного персоналу системи освіти дорослих / Л. Б. Лук'янова // Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми: зб. наук. пр. / Вінниц. держ. пед. ун-т ім. Михайла Коцюбинського, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України. – Вінниця, 2014. – Вип. №40. С. 16 – 20.



6. Лук'янова Л. Історико-теоретичні аспекти підготовки андрагогів у Польщі / Л. Лук'янова // Професійна порівняльна педагогіка. – № 1 (5), 2013 : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. – Хмельницький : ХНУ, 2013. – С. 7-15.
7. Огієнко О. І. Підготовка андрагогічного персоналу : професіоналізація і сертифікація / О. І. Огієнко // Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку ХХІ століття: зб.наук. пр. / Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України, Комітет пед. наук Польської академії наук.– Черкаси : Ю. А.Чабаненко, 2011. – С. 333 – 338.
8. Огієнко О. І. Скандинавський досвід підготовки педагогів для системи освіти дорослих / О. І. Огієнко // Вісник Глух. держ. пед. ун-ту : Серія : Пед. науки. – Глухів, 2008. – Вип. 12. – С. 147–152.
9. Тикушина И. А. Сравнительный анализ подготовки преподавателей дополнительного образования взрослых в Великобритании и США / И. А. Тикушина // Известия Росс. гос. пед. ун-та имени А. И. Герцена. – 2011. – № 5. – С. 304–310.
10. Чугай О. Ю. Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти дорослих : американський досвід : метод. рек. / Чугай О. Ю. – Київ : ЦУЛ, 2015. – 52 с.
11. Böhm J. Competence Pass for Adult Educators – a new Approach / J. Böhm. – Bonn: German Institute for Adult Education. – Professional Development in Asia and Europe 29-30 June 2009 in Bergisch Gladbach, 2009. – P. 1 –13.
12. Brookfield S. Training educators of adults: the theory and practice of graduate adult. – London-New York :Routledge, 1988 – 344 p.
13. Carlsen A. The professional and personal development of adult education practitioners in Northern Europe / A. Carlsen // Strengthening the training of Adult Educators: Learning from an Inter–regional Exchange of Experience – Bangkok : UNESCO, 2003. – P. 54–61.
14. Eesmaa I. The adult educator's different roles / I.Eesmaa // The Art of Being an adult Educator: A Handbook for Adult Educators-To-Be. – Copenhagen: Danish School of Education, Aarhus University, 2010. – 62 p.
15. Fox J. Issues in the Training of Adult Educators / John Fox, Paul Fordham // International Journal of Univ-ty Ad. Ed.– 1986. – Vol. 25(2). – P. 1 – 10.
16. Henschke J. A. Training Teachers of Adults // Materials and Methods in Adult and Continuing Education : International Illiteracy. – C. Klevins (Eds.). – Los Angeles : Klevins Publications, 1987. – P. 414–422.
17. Towards becoming a good adult educator: Recourse Book for Adult Educators: edited by T.Jaager J. Irons // Project «A Good Adult Educator in Europe». – No 114092. – CP. – 2006. – 64 p.

## ПРАКТИЧНЕ ЗАНЯТТЯ 2.9

**ТЕМА:** Виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної освіти дорослих.

### Питання для обговорення

1. Формальні вимоги до структури дисертаційного дослідження.
2. Постановка проблеми. Вступ. Висновки.
3. Індивідуальне науково-дослідне завдання з порівняльного дослідження у галузі освіти дорослих

### Методичні вказівки.

1. У формулюванні теми порівняльно-педагогічного дослідження уточнення хронологічних меж (у дужках після назви роботи) не робиться, оскільки порівняльно-педагогічне дослідження здійснюється (на відміну від історико-педагогічного) у сучасному вимірі. Водночас, хронологічні межі дослідження є вкрай необхідним компонентом наукового апарату дисертації та автореферату, формуючи чітку рамку, яка забезпечує досліднику можливість для концентрації на процесах та явищах, які відбуваються у чітко визначений період сучасності, убезпечує від перестрибування з одного часового проміжку на інший.

Доцільним є формулювання територіальних меж, у разі, якщо освітній феномен, що досліджується, проектується більш ніж на одну зарубіжну країну.

Структура роботи з порівняльної педагогіки складається, як правило, з двох або трьох розділів для кандидатської дисертації і чотирьох і більше розділів – для докторської.

Вона має відображати:

- теоретичні аспекти досліджуваної проблеми (методологію, історію, теорії, концепції) (для кандидатської – Розділ 1);

- практичні шляхи її педагогічного розв'язання: зміст, форми, методи, технології, засоби, а також обґрунтовану оцінку їх ефективності (для кандидатської – Розділ 2);

- перспективи використання зарубіжного досвіду в Україні (для кандидатської – Розділ 3, який містить параграф, присвячений розвитку досліджуваного феномену в Україні, та параграф, що містить пропозиції/рекомендації).

Логічним завершенням кожного розділу мають бути висновки (2-3 сторінки), а дисертації – загальні висновки (5-7 сторінок).

Джерельна база дослідження – це головне надбання для дисертацій зі спеціальності 13.00.01 та є доцільною для інших спеціальностей.

Вона повинна містити такі пункти:

- закони і підзаконні акти певної країни (групи країн);
- офіційні документи міжнародних організацій;
- монографічні дослідження зарубіжних та вітчизняних дослідників,
- періодичні видання (зарубіжні та вітчизняні);
- аналітичні матеріали дослідницьких центрів (університетських, регіональних, міжнародних), громадських, політичних організацій;
- статистичні дані національних та міжнародних інституцій;
- навчальні плани, програми та інші документи, що забезпечують перебіг педагогічного процесу у навчальних закладах певних рівнів і типів (відповідно до теми дослідження).

Список використаних джерел має налічувати щонайменше 200 найменувань для кандидатської дисертації та 500 – для докторської, переважна їх кількість (дві третини) – іноземними мовами.

Додатки в порівняльно-педагогічній дисертації набувають особливої ваги, оскільки дають змогу ознайомитися з оригіналами документів, навчальних програм, методик тощо. Залучення оригінальних текстів має обов'язково супроводжуватись їх україномовною версією. «Словник іноземних понять і

термінів» слід розглядати як обов'язковий для будь-якого порівняльно-педагогічного дослідження додаток.

2. Актуальність дослідження важливо визначати з урахуванням нагальних потреб і перспектив розбудови вітчизняної освіти в контексті європейського і світового освітніх просторів. Суперечності розвитку досліджуваних педагогічних явищ і процесів слід обґрунтовувати як передумову і рушій одержання нових знань та інформації, необхідних для поступу вітчизняної педагогічної науки й практики. У викладі актуальності дослідження доцільно спиратися на офіційні документи (закони, постанови, доктрини тощо) як окремих країн, так і наддержавних структур та міжнародних організацій (ООН, ЮНЕСКО, ЄС, РЄ, ОЕСР).

Мета дослідження має узгоджуватися з предметом дослідження. Обов'язковою складовою мети повинно бути окреслення перспектив/ надання пропозицій/рекомендацій з використання зарубіжного досвіду в Україні. Відповідно така позиція має бути відображена в одному з завдань дисертації. 5. Завдання дослідження слід формулювати таким чином, щоб вони репрезентували головні структурні підрозділи дисертаційної роботи. Завдання, що стосуються аналізу стану розроблення наукової проблеми у вітчизняній та зарубіжній педагогіці, а також порівняльного аналізу педагогічних шляхів її розв'язання, слід розглядати як пріоритетні для порівняльно-педагогічних досліджень. Загальна кількість завдань для кандидатської дисертації не повинна перевищувати 5-ти, а докторської – 8-ми.

Новизна дослідження має ґрунтуватися на нових фактах, теоретичних узагальненнях, особливостях, тенденціях, виявлених у ході порівняльно-педагогічного дослідження освітніх явищ і процесів в одній, кількох (або більше) країнах, містити вказівку на автентичні наукові матеріали, терміни й поняття, що вперше вводяться автором дисертаційного дослідження у науковий обіг вітчизняної педагогіки.

При наданні рекомендацій/пропозицій слід передусім керуватися доцільністю, а політичні, соціальні, культурні умови розглядати як тло, що 12

може сприяти або перешкоджати впровадженню прогресивного педагогічного досвіду. Рекомендації/пропозиції мають бути реалістичними і стосуватися педагогічної галузі в Україні.

Для надання реалістичних та дійсно потрібних українській педагогіці і суспільству рекомендацій необхідним є ретельне дослідження стану та тенденцій розвитку досліджуваного феномену в Україні, що має бути викладено в окремому параграфі. Лише за таких умов можливе формулювання валідних рекомендацій, які доцільніше репрезентувати окремим (невеликим) параграфом.

Сьогодні в Україні вже накопичено досить значний масив досліджень з порівняльної педагогіки. Тому параграф «Стан дослідженості проблеми у вітчизняній порівняльній педагогіці» (передусім для докторських дисертацій), де зроблено ретельний огляд попередніх досліджень вітчизняних компаративістів з теми дисертації, сприяє аналізу дійсно нових аспектів обраного науковцем педагогічного явища. Для кандидатських дисертацій такий огляд у форматі окремого параграфа підвищує рівень роботи. У разі малої кількості дисертацій з проблеми дослідження такий аналіз може бути складовою параграфу, що присвячується розгляду досліджуваного феномену в Україні або відкривати параграф, який містить рекомендації/пропозиції.

**3.** Індивідуальне науково-дослідне завдання виступає: інструментом пізнавальної діяльності; - інструментом творчої діяльності; - засобом, що забезпечує перехід від фіксованих форм знань до творчих і наукових.

Самостійна діяльність студентів при виконанні індивідуальних завдань – явище складне і багатогранне. Вирішувати це завдання на практиці, коли виникає необхідність враховувати вікові особливості та можливості студентів, їх загальноосвітню підготовку, а також специфіку кожної навчальної дисципліни дуже важко. Крім того, навчальний матеріал, викладений у підручниках та посібниках, не відтворює структуру науки в цілому. Навчальне забезпечення старого зразка містить в собі матеріал, який пояснює та диктує, або подає його навчальний зміст то у розгорнутому, то у згорнутому вигляді.

Таким чином, щоб успішно керувати самостійною роботою студентів, динамікою її складових процесів, необхідно чітко уявляти місце і призначення індивідуальних навчально-дослідних завдань.

Їх можна тлумачити як навчально-пошукові, навчально-творчі, навчально-пізнавальні, просто навчальні. Ці завдання виконуються студентами лише в рамках організації позааудиторної самостійної роботи студентів. Розглянемо її сутність і стратегічні напрями її організації.

Традиційно вчені-педагоги вищої школи трактують самостійну роботу як «засіб виконання студентами визначеної пізнавальної діяльності» або «як особисту творчу працю, що приносить плоди від певних розумових та мислительських дій.

В історії розвитку психолого-педагогічної науки дослідники та педагогіки-практики наголошували на значенні самостійної роботи, як в процесі здобуття освіти в навчальних закладах, так і в процесі самоосвіти людей.

Так, цікаву думку з цього приводу можна знайти ще в Я.А.Коменського. Він стверджував, що «альфою і омегою нашої дидактики є пошук і відкриття способу, за якого б учителі менше навчали, а учні більше училися» [ 2 ].

В умовах реформування вищої освіти і входження України до європейського освітнього простору через Болонський процес, розуміння і сутність самостійної роботи студентів є іншим.

Самостійну роботу студентів, як вид навчальної діяльності можна умовно розподілити на три рівні: доаудиторну; аудиторну; післяаудиторну.

Всі три рівні забезпечуються системою навчально-методичних засобів. Зокрема: навчальні методичні пакети до самостійного вивчення дисципліни; окремі елементи самостійної роботи на аудиторних заняттях; підготовча робота до практичних, семінарських, лабораторних занять; творчі завдання; виконання пошукових завдань; робота з навчальною літературою; збір, накопичення матеріалів самостійного опрацювання тощо.

Оскільки організація індивідуальної роботи студентів проходить в рамках позааудиторної самостійної роботи, слід звернутися до застосування наукової

управлінської моделі цим процесом. Це, так звана управлінська модель Мелінга, яка є основою організації позааудиторної самостійної роботи студентів у вищій школі. Вона складається із чотирьох блокових компонентів і носить ступеневий характер:

I блок-планування;

II блок-виконання;

III блок-контроль;

IV блок-корекція, самоконтроль.

До змістової лінії «Планування самостійної роботи» входить: ознайомлення з методичними рекомендаціями до вивчення теми, розділу; постановка мети, завдань самостійної навчальної діяльності; раціональний розподіл часу; організація самостійної діяльності за рекомендованим викладачем алгоритмом.

Змістова лінія «Виконання самостійної роботи» містить в собі: опрацювання навчального матеріалу; виконання завдань самостійної роботи; вирішення поставлених навчальних завдань.

Змістові лінії «Контроль та корекція самостійної роботи» пропонують: виконання завдань до самоперевірки, самоконтролю, самоаналізу; співвідношення із загальноприйнятими нормами; оцінювання викладачами звітних матеріалів; оцінка якості самостійної діяльності студентів; представлення студентами виконаних індивідуальних завдань.

Оцінювання відбувається за такими критеріями: самостійність виконання; логічність і послідовність викладення матеріалу; повнота розкриття теми (проблемної ситуації або практичного завдання); обґрунтованість висновків; використання статистичної інформації та довідкової літератури; можлива наявність конкретних пропозицій; якість оформлення.

## Література

1. Рекомендації до виконання дисертаційних робіт у галузі порівняльної педагогіки /О. Локшина // Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зару- біжжя та

український контекст: матеріали наук.-практ семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) / Інститут педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2014. – С. 11-12

2. Загорулько Л. Журнали, в яких чекають на матеріали українських компаративістів // Педагогічна компаративістика – 2014: якісний вимір освіти зару- біжжя та український контекст: матеріали наук.-практ семінару (Київ, 5 червня 2014 р.) / Інститут педагогіки НАПН України / За заг. ред. О. І. Локшиної. – К.: Педагогічна думка, 2014. – С.13-15