



ОСВІТА ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ НЕВИЗНАЧЕНОСТІ: ЗАЛУЧЕННЯ, МОТИВАЦІЯ, ТЕНДЕНЦІЇ

XX міжнародна науково-практична конференція, Харків, 11 лютого 2022 р.,
Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»

Освіта дорослих: суспільна відповідальність, інвестиція в майбутнє

Лариса Лук'янова

Розвиток людства супроводжується соціальними змінами, які обумовлюють процеси трансформації особистості й вимагають певних перетворень в освітньо-виховній сфері. Зокрема виникає необхідність неодноразово впродовж життя, професійної кар'єри змінювати соціальний і професійний статус, постійно підвищувати кваліфікацію. Це означає, що інформація, знання, а також мотивація щодо їх постійного оновлення й навички, необхідні для цього, стають вирішальним чинником цивілізаційного розвитку, ефективності і запорукою конкурентоспроможності будь-якої діяльності.

Аналіз наукової літератури з означеної проблеми дає змогу окреслити сукупність чинників, які розкривають роль освіти щодо її спроможності відповідати на виклики розвитку цивілізації. По-перше, саме у царині освіти можна сформувати свідоме сприйняття постулату, що людина є найвищою цінністю, її природні здібності мають розкритися повною мірою задля забезпечення особистісного розвитку. По-друге, саме через освіту формується здатність адаптуватися до інтенсивно змінюваного глобалізованого

світу в умовах, коли зміна ідей, знань і технологій відбувається набагато швидше, ніж зміна поколінь.

Важливість освіти впродовж життя за сучасних обставин обумовлена не тільки динамікою соціального і науково-технічного прогресу, змінами у змісті й характері праці, збільшенням вільного часу але й можливостями його раціонального використання. Усвідомлення важливості ролі цього освітнього напрямку в Україні пов'язане також із швидко змінюваними потребами ринку праці, швидким постарінням населення, великою внутрішньою та зовнішньою міграцією.

Зауважимо, безперервна освіта — освіта впродовж життя стає нині однією із широко обговорюваних тем у міжнародних дискусіях з проблем освіти дорослих. Як стверджує німецький дослідник Х. Куван (Kuwan), пояснити це можна прагненням створити освітні можливості усім бажаним, збільшити участь та покращити зв'язки між окремими освітніми ланками [1, с. 37].

Як провідний чинник сталого розвитку суспільства саме освіта стає універсальним цивілізаційним ресурсом, який

уможлиблює розвиток потенціалу кожної особистості, створюючи синергетичний ефект позитивного впливу на суспільні зміни; вона сприяє підвищенню рівня соціального порозуміння, взаємодії та співпраці, знижуючи суспільну напруженість, конфліктогенність, уможлиблює розвиток ділових навичок, підприємливості та інноваційності, позитивно впливає на ефективність праці, підвищуючи її продуктивність, а також спонукає застосовувати нову техніку та розвивати інноваційні технології.

У цьому контексті слід навести результати міжнародних експертних опитувань, які свідчать про наявність позитивного впливу різних форм освіти і навчання дорослих на продуктивність праці та зайнятість. Так у звіті UNESCO за 2016 р. «Third Global Report on Adult Learning and Education» зафіксовано, що 49% представників різних країн відзначають важливість професійної освіти і навчання, 45% — підкреслюють значення неформальної освіти на робочому місці, 43% респондентів констатують актуальність вищої професійної освіти та корпоративного навчання, тоді як 38 % учасників

опитування відзначають вплив сучасних форм організації професійного розвитку, таких як дистанційна освіта та електронне навчання [2, с. 95].

Гамі знання постійно примножуються, і природно, що людина змушена витратити усе більше часу для набуття знань. Отже, згідно звіту «Education at a Glance 2016» рівень участі у неформальній освіті громадян країн-членів ОЕСД віком 25–64 років коливається від 17% (Росія, Туреччина) до 64% (Нова Зеландія). Доречі Нова Зеландія має вищий показник, ніж Данія, Швеція, Фінляндія, які традиційно посідали перші місця. Водночас, середній показник серед 30 країн, що брали участь в опитуванні, можна також вважати достатньо високим, оскільки він становив майже 50 % [3, с. 378]. Слід підкреслити, середня кількість годин, витрачених на неформальну освіту у країнах ОЕСД складає 121 год. на рік. Проте сильно варіює (від 72 год. у Чехії до 248 год. у Кореї) (Рис. 1).

Щодо України. Забезпечення доступності та безперервності освіти протягом усього життя визнано одним із пріоритетних напрямів державної освітньої політи-

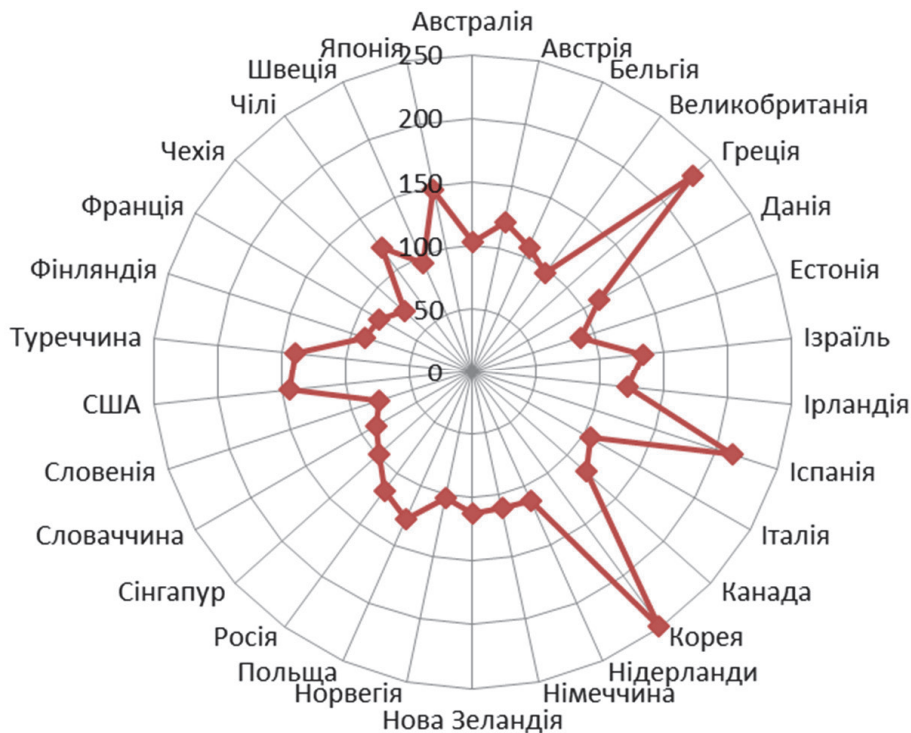


Рис. 1. Середня кількість годин, витрачених на неформальну освіту [3, с. 378]

ки, окреслених Національною стратегією розвитку освіти в Україні на період до 2021 р., що активізувало процеси творення української моделі освіти дорослих

Результат освіти впродовж життя дедалі більше визначає ефективність інноваційного розвитку, який можна представити на трьох рівнях: індивідуальному, рівні підприємства чи організації та рівні суспільства. На індивідуальному рівні мають місце сукупність позитивних змін, серед яких підвищення шансів працевлаштування; зростання заробітку, збільшення шансів кар'єрного зростання, можливість зміни місця праці або професії. Тоді як головною перевагою безумовно є зростання рівня задоволеності працею, поліпшення стану здоров'я та відчуття благополуччя. На рівні установи, організації — відбувається зростання продуктивності праці, підвищується рівень адаптованості працівників до інновацій, підвищується їх відповідальність, поліпшується соціально-психологічний клімат у колективі. На рівні суспільства відбувається зростання економіки, підвищується економічна активність населення, продовжуються вікові межі трудової діяльності.

Таким чином, напями підвищення ефективності функціонування системи освіти впродовж життя в Україні вимагають впровадження ряду заходів. Серед них: введення в дію Закону України «Про освіту дорослих»; удосконалення Закону України «Про професійний розвиток працівників» відповідно до потреб сучасного

ринку праці; сприяння впровадженню сучасних форм і методів організації професійного розвитку персоналу, передусім дистанційної освіти та е-навчання, дуальної та комбінованої систем навчання; розвиток соціального діалогу між органами державної влади й місцевого самоврядування, роботодавцями, професійними спілками, закладами професійної освіти, найманими працівниками й самозайнятими особами з питань впровадження системи освіти упродовж життя та розподілу відповідальності за результати навчання; впровадження сучасних багатоканальних моделей фінансування професійного розвитку персоналу; створення механізмів визнання результатів неформального та інформального навчання; забезпечення відповідності кількісних та якісних параметрів професійної підготовки кадрів поточним і перспективним вимогам ринку праці в умовах становлення моделі економіки інноваційного типу.

Література

1. Kuwan H. Berichtssystem Weiterbildung IX: Bericht // BMBF, 2005 117 p.
2. UNESCO, (2016). Third Global Report on Adult Learning and Education. Hamburg, 158 p. [online]. Available at: <http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002459/245913e.pdf> [Accessed 1 Nov. 2021].
3. OECD, (2016). Education at a Glance 2016. Paris: OECD Publishing, 510 p. DOI: <http://dx.doi.org/10.187/eag-2016-en>.

11.02.2022

Відомості про автора:

Лук'янова Лариса Борисівна — доктор педагогічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, директор; Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих імені Івана Зязюна НАПН України; Київ, Україна; larysa.lukianova@gmail.com



Деякі методологічні засади розуміння проблеми освіти дорослих: відмова від колишніх парадигм

Катерина Астахова

Умови, у яких опинився сучасний світ, настільки кардинально змінилися, що підходи та оцінки, які ще вчора здавалися непохитними, якимось миттєво перетворилися на архаїчні. Більш того, мало хто сьогодні наважиться стверджувати, що розуміє процеси, які вирують.

Відбуваються грандіозні зміни мислення, моделей поведінки, повна відмова від попередніх парадигм. Коронакризові роки лише прискорили те, що відбувається в соціально-економічному житті, додали невизначеності та різновекторності. Структурні перетворення економіки суттєво набрали обертів та «помчали галопом»: до традиційної вже диджиталізації додалися тренди на зелену трансформацію та різне прискорення світової інфляції, а точніше — подорожчання енергетичних та сировинних ресурсів і товарів на світових ринках.

Але, здається, слід враховувати, що спеціальні умови роботи, які вводяться завдяки пандемії, не можуть зберігатися досить довго. Занадто тривалий режим «надзвичайщини» згубний, може бути розбалансована система.

Інакше кажучи, тектонічні зміни та їхні наслідки так перетворюють світ, а разом з ним і інститут освіти, що для пристосування до них необхідні зовсім інші підходи та навички. Перш за все, згадуючи «преадаптивність» О.Асмолова [1], розуміємо, що простої адаптації вже не вистачатимете, слід формувати готовність до постійних змін, як невід'ємну характеристику рису, якості людини та суспільства.

І все це вимагає своєрідного «перевідкриття освіти» (якщо можливо так транс-

формувати відомий вислів І. Пригожина «перевідкриття часу» [2]).

Таке «перевідкриття» спирається на необхідність сприйняття освіти як цілісної системи. До цього суспільство йшло вже давно, але, здається, все ж поки так і не дійшло. Освіта інституційно, безумовно, була та повинна бути розділеною на дошкільну, загальноосвітню та вищу. Її інституційні межі зберігаються. Але з точки зору стратегії освіти необхідно сприймати як цілісну систему.

Освіта дорослих саме з цього ряду. Вона не є надбудовою, це складова частина цілого, якщо сприймати неперервну освіту як незавершену взагалі, як освіту, яка у самих різних формах та форматах супроводжує людину на протязі всього життя [3].

Якщо не закладати світоглядну потребу в освіті протягом всього життя, не формувати на етапі дошкільного дитинства, загальноосвітньої школи когнітивні навички, пізніше — у старших класах та під час отримання університетської освіти — критичне мислення, то це призведе до ситуації, коли значна кількість дорослого населення взагалі не впишеться в систему безперервної освіти [4] і, відповідно, залишиться поза межами сучасних перетворень.

«Величезна швидкість розвитку людського знання прискорює постійну зміну одних професійних компетенцій іншими, отже, зміну спеціальностей. Людина XXI століття приречена за цю швидкість розвитку знань сплачувати ціну у формі постійного самонавчання (Life long learning) до закінчення трудового життя, для того,

щоб зуміти постійно зберігати себе у складі робочої сили» [4].

Система освіти покликана формувати, перш за все, світоглядну потребу та здатність людини отримувати нові й нові знання на протязі всього життя. У перші десятиліття теперішнього століття з'явилися твердження, що LLL набуває ознак «стилю життя». В літературі — вперше, здається, у Г. Стогової, зустрічаємо трансформацію визначення LLL на LTL — освіта весь час, освіта весь час на протязі життя [5]. Суспільна думка поступово визнає такі підходи, транслює їх. Але відбувається це досить повільно. І це тоді, коли повільність вже перетворилася на критичну категорію, бо українська освіта застаріла і не відповідає вимогам часу.

Саме тому необхідно акцентувати увагу фахівців, управлінців, освітянської спільноти на необхідності розуміння сутності неперервної освіти, формуванні світоглядної потреби в самоосвіті, саморозвитку, підвищенні кваліфікації, перепідготовці та ін. протягом всього періоду активного життя людини. Своєрідне свержзавдання — створення умов щодо «прориву» у блоці розуміння LLL. Це стосується тих, хто навчається, навчає та керує освітою.

Освіті належить зосередитися на наданні людині інструментів надходження знань та формування навичок критичної оцінки інформації, що отримується. Модель неперервної освіти — в ідеалі — як своєрідний культурний код. І його побудова може призвести до бажаного результату, якщо буде реалізуватися всією системою освіти, а не окремими її ланками.

Психологічна наука, а разом з нею вся освітня система, починають замислюватися не лише про зону найближчого розвитку, але й про перспективи нескінченного розвитку людини [6].

Аксіомою виглядає твердження про те, що освіту дорослих характеризує досить високий ступінь самостійності. Це, безумовно, впливає на зменшення зовнішньої регламентації та контролю, які

притаманні організації освіти більш молодших отримувачів освіти. Зрозуміло: кожен дорослий має відмінну від інших попередню історію власної освіти. Відрізняються світогляд, способи мислення, сформованість навчальних навичок та потреби у постійному розвитку через формальну, неформальну або інформаційну освіту.

Саме тому, якщо розглядати методологічні підходи до освіти дорослих, важливо зауважити: самоосвіта являє собою основу всіх видів освіти. І цю сентенцію ще доведеться засвоювати та впроваджувати. Добре, що світова спільнота вже надає своєрідні орієнтири. Перш за все йдеться про побудову освіти дорослих у Сінгапурі та Південній Кореї, які ввели до обігу ідею та поняття «нація, що навчається». Цікаві тренди освіти дорослого населення демонструють Фінляндія, Німеччина із її народними університетами, Естонія (особливо ініціативи та програми університету Тарту).

Окремі тези, які викладено вище, це лише своєрідна «сюжетна лінія», яку передбачається розгорнути та аргументувати у конференційній дискусії. Головне ж, що автор намагається довести, це: 1) прості традиційні схеми організації освіти дорослих не тільки не спрацюють в сучасних умовах постійно зростаючої невизначеності, але й ще посиляться загрози остаточного відставання; 2) важливо відмовитися від екстраполяції тенденцій, що існують, у майбутнє; 3) ключове завдання освітніх інституцій — мотивувати, мотивувати та ще раз мотивувати.

Література

1. Асмолов А.Г., Шехтер Е.Д., Черноризов А.М. Преадаптация к неопределенности как стратегия навигации развивающихся систем: маршруты эволюции // Вопросы психологии. 2017. № 4. С. 3–26.
2. Пригожин И.Р. Переоткрытие времени // Вопросы философии. 1989. №8. С. 4–5.

3. Усик Е.Ю. (ред.). Глоссарий современного образования. Харьков : Изд-во НУА, 2007. 523 с.

4. Любимов П.П. Предисловие // Зинченко В.П. Психология образования. Москва ; Санкт-Петербург : Центр гуманитарных инициатив, 2018. С. 11.

5. Стогова А. Как полюбить учебу? // Антишкола Native Speakers, 2018. №06.

6. Зинченко В.П. Психология образования. Москва ; Санкт-Петербург: Центр гуманитарных инициатив, 2018. 382 с.

11.02.2022

Відомості про автора:

Астахова Катерина Вікторівна — доктор історичних наук, професор, ректор; Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»; Харків, Україна; rector@nua.kharkov.ua



Освіта дорослих у цифровому суспільстві

*Віль Бакіров,
Олександра Дейнеко*

Поняття цифрового суспільства аж ніяк не зводиться до поширення інформаційних технологій, виникнення всесвітньої павутини та переселення величезної кількості людей у віртуальні комунікативні простори. Становлення цифрового суспільства означає радикальне перетворення виробничої сфери, економічних структур, культурного життя і, передусім, самих людей, що несподівано опинилися в принципово новому для них середовищі, змушених освоювати нові соціально-професійні ролі, що захльостуються інформаційними цунами.

Цифрове суспільство з усіма його технологічними, комунікаційними та інституціональними особливостями висуває нові вимоги до своїх членів, вимагаючи від них безліч нових компетенцій, умінь. Людина, незважаючи на розвиток систем штучного інтелекту, залишається головною дійовою особою у виробництві, економіці, політиці. Але цифрове суспільство при цьому вимагає серйозної перебудови комплексу базових соціальних аспектів.

Інструментом такої перебудови є системи освіти, які, в свою чергу, також суттєво перепрограмовуються під впливом цифрових технологій, орієнтуються на нове розуміння освіченості, що передбачає здатність продуктивно використовувати цифрові технології для оперування інформацією в різних соціальних ситуаціях. Така освіченість передбачає комп'ютерну грамотність, медійну грамотність, критичне ставлення до інформації тощо. У найбільш повному та спеціалізованому обсязі цифрова освіченість передбачає наявність базових знань про комп'ютерну техніку, програмне забезпечення, навички роботи з даними, вміння взаємодії та співпраці за допомогою цифрових технологій тощо. Це загальні характеристики «нової грамотності», необхідні для більш-менш повноцінної участі людини в економічному та соціальному житті, незалежно від її професії чи типу зайнятості. Але цифрове суспільство також дає життя безлічі «цифрових» професій, що раніше не існували. Вони вимагають фундаментальної

освіти та підготовки в галузі створення, обробки та використання цифрових інформаційних масивів.

Щифрове суспільство стрімко змінює непорушні принципи освіти. З обмеженого часовими рамками етапу підготовки людини до дорослого життя та професійної кар'єри освіта перетворюється на процес, що триває все життя. У «доцифровому суспільстві» здобутої в юнацтві та молодості освіти, як правило, вистачало аж до завершення професійної кар'єри. У ряді професій застосовувалися більш-менш інституціоналізовані та обов'язкові форми перепідготовки, додаткового «післядипломного» навчання, підвищення кваліфікації, що допомагали враховувати зміни та новації у технологіях, підходах, професійних прийомах. У цифровому суспільстві цього замало. Динаміка технологічних змін тут настільки висока, що додаткової освіти вже недостатньо, потрібна повноцінна інтенсивна освіта протягом усієї професійної кар'єри і навіть після її закінчення.

На освітні послуги для людей, які пройшли фази початкової, середньої першої або вищої освіти, спостерігається попит, що зростає експоненційно. Це потребує відповідних пропозицій та реакцій освітніх інститутів.

Звідси зростаюча увага до того, що таке «освіта дорослих», які її цілі, завдання, проблеми, психолого-педагогічні та дидактичні особливості, соціокультурні та інші бар'єри.

Цифровізація усіх сфер життєдіяльності суспільства зумовлює необхідність нового осмислення феноменів освіти, що набувають нових змістовних рис та якостей. Освіта дорослих, що традиційно розглядається дослідниками соціології освіти як невід'ємний компонент освіти впродовж життя [1], є одним з найбільш складних таких феноменів.

Як і будь-яке інше соціологічне поняття, термін «освіта дорослих» має динамічний зміст, що варіюється в залежності від теоретичного підходу дослідника та обраного ним критерію ви-

значення «дорослості». В межах різних теоретичних підходів «освіта дорослих» може розглядатись і як самостійний компонент інституту освіти, і як сукупність соціальних практик, і як соціальна система, і як феномен, інтеріоризований соціальним суб'єктом. Критеріями визначення «дорослості», у свою чергу, можуть виступати вікові (встановлення конкретного вікового періоду) та освітні параметри (набуття певного освітнього рівня — приміром, вищої освіти). Приміром, у ст. 18 Закону України «Про освіту» відображено посилання на віковий критерій у визначенні «освіти дорослих», що постає як «складова освіти впродовж життя, спрямована на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки» [2]. Така дефініція має великий обсяг та дозволяє нам розглядати, в тому числі, і вищу освіту як компонент освіти дорослих за умов вступу до ЗВО після досягнення повноліття. Разом із тим, складниками освіти дорослих в законі визначено обмежене коло напрямків: післядипломна освіта; професійне навчання працівників; курси перепідготовки та/або підвищення кваліфікації; безперервний професійний розвиток; будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою [2]. Як бачимо, законодавець у подальшому розмежовує вищу освіту та освіту дорослих, хоча і не робить такий акцент у безпосередньому визначенні цього поняття. Варто зауважити, що застосований віковий критерій «дорослості» (повноліття) є доволі дискусійним з позицій соціології молоді, в межах якої «доросле» протиставляється «молодіжному». У цьому зв'язку нагадаємо, що сучасний верхній бар'єр молодіжного віку в Україні становить 35 років та має тенденцію до збільшення цього показника. Це, у свою чергу, актуалізує подальшу концептуалізацію освіти дорослих з огляду на наведені дис-

кусійні моменти у визначенні критеріїв «дорослості».

Ми поки що дуже погано уявляємо всю складність і масштабність становлення системи освіти дорослих. У поняття «доросла людина» у цьому контексті слід вкладати, перш за все, соціальний сенс. «Дорослість» у даному разі не зводиться до психофізіологічного дозрівання, набуття юридичної дієздатності, засвоєння культурних форм дорослої поведінки, формування дорослої ідентичності. Тому недостатнім є визначення дорослої людини та здобувача освіти дорослих, запропоноване у проекті Закону «Про освіту дорослих» («Доросла особа, дорослий — особа, яка досягла повноліття; здобувачі освіти дорослих — дорослі особи, які отримують освіту у провайдера освіти дорослих або шляхом самоосвіти» [3]).

В контексті освіти дорослих доцільніше говорити про соціальне дорослішання, ознакою якого є здобуття фаху, що дозволяє бути залученим до сфери економічної, соціальної та політичної активності. Одна справа навчати людину з чистого аркуша, формувати її мислення, вчити тому, чого вона не знає та створювати відповідні мотивації навчання. Інша справа навчати людину зі сформованою картиною світу, усталеними життєвими принципами, великим запасом знань, на оволодіння якими в неї пішли роки. Дуже нелегко змусити таку людину зрозуміти, що її знання та вміння вже знецінилися, і що їй потрібно знову і знову напружувати свій розум для набуття якихось нових знань, будучи готовим до того, що цей новий запас знань незабаром так само знеціниться, як і попередній.

Освіта людей, які вже здобули освіту, освіта дорослих є величезною за своєю складністю науковою та практичною проблемою, що вимагає уважного осмислення, перегляду безлічі усталених педагогічних положень, що ще вчора здавалися аксіомами, а сьогодні перетворились на забобони.

Наразі, на жаль, ми часто не просуваємось далі загальних міркувань про

актуальність та необхідність навчання протягом усього життя, обмежуючись цитуванням відомої тези Елвіна Тоффлера про те, що безграмотними у XXI столітті будуть не ті, хто не вмів читати та писати, а ті, хто не вмів вчитися, розучуватися та переучуватися. Але ми не можемо нічого певного сказати з приводу того, де і як величезні маси дорослих повинні вчитися, чому вони повинні вчитися, якими мають бути державні політики у цій галузі. Як бути з тим, що більшість дорослих людей поки що не готові до серйозної праці з навчання та перенавчання, незважаючи на те, що цифрове суспільство відкриває для цього вже зараз широкі можливості. Ми не можемо відповісти на питання: у якій формі, у яких сферах люди старшого дорослого віку завдяки своїй новій освіті зможуть конкурувати на ринках праці з молодими людьми, які відчувають себе в цифровому суспільстві як риба у воді та яким віддають перевагу роботодавці. Ми не говоримо про переваги людей старшого дорослого віку, які вони мають завдяки величезному досвіду людських взаємин. Ми не підказуємо, як вони повинні поєднувати цей досвід із новою освітою, щоб бути потрібними та корисними у трудових організаціях. Згадаймо чудовий фільм «Стажер» із Робертом Де Ніро та Енн Хеттеуей у головних ролях. Бен, якого грає Де Ніро, сімдесятирічний вдівець, який відчуває, що він ще може робити щось корисне. За оголошенням приходить в компанію, повністю цифровізовану, що продає одяг через інтернет, абияк проходить співбесіду та власниця Жюль бере його на якийсь час стажером. І хоча Бен зовсім не вмів користуватися комп'ютером, він незабаром виявляється просто незамінним для вирішення безлічі непростих життєвих питань, які не зникають із людського життя в цифровому суспільстві. Проте це не означає, що він не має вчитися новому.

Проблема освіти дорослих має багато вимірів, кожен з яких потребує окремої уваги.

Дорослий контингент досить гетерогенний, і кожна когорта має свої особливі

освітні потреби, мотиви та ресурси. Одна мотивація у вчорашнього випускника університету, який не може знайти роботу за спеціальністю та хоче опанувати нову професію (наприклад, таксист із базовою психологічною освітою, який вступив до іншого університету вивчати комп'ютерні науки). Таких людей із дипломами юристів, економістів, міжнародників, філософів і навіть соціологів у величезній кількості можна зустріти серед продавців, офіціантів, рознощиків піци тощо. Частина з них змирилася з таким становищем, частина хотіла б здобути і намагається здобути другу, а то й третю освіту.

Зовсім інша мотивація у людей пенсійного віку, які хочуть дізнатися про щось нове, надолужити прогалини в освіті (часто гуманітарні), маючи для цього більше часу.

Ще інші мотиви у дорослих людей, які хочуть набути корисних знань прикладного характеру для використання у своїй професійній чи дозвіллевій діяльності.

Мабуть, найбільш чисельною категорією «дорослого» освітнього контингенту є працівники, які більш-менш успішні у своїй соціально-професійній ролі, але розуміють, що їхні знання, компетентності старіють, вимагають оновлення та наповнення. Ми бачимо велике різноманіття мотивів освіти у дорослих людей, і не бачимо як система освіти реагує на цей рухливий попит, що зростає. Зрозуміло, що ця реакція повинна мати кілька вимірів, серед яких: зміна освітнього інституційного ландшафту; поява нових провайдерів освіти; перебудова традиційної університетської освіти на користь активного розвитку короткострокових освітніх програм; освоєння методик навчання дорослих та підготовка відповідних фахівців; визначення джерела фінансування освіти дорослих; координація формальних та інформальних структур освіти дорослих; розвиток систем оцінки їхньої якості та сертифікації. Є низка інших питань, що вимагають створення відповідної нормативно-правової бази та визначення пріоритетів державної політики

у цій галузі. Багато з цих питань порушуються у дослідженні «Державна політика у сфері освіти дорослих України», проведеного на замовлення Представництва DVV International (Асоціації німецьких народних університетів) [4]. Результати цього дослідження були використані при розробці МОН проекту Закону України «Про освіту дорослих».

Розвиток освіти дорослих стикається з багатьма перешкодами, бар'єрами. Одним з таких варто визнати цифрову нерівність [5] як новий різновид соціальних нерівностей, що має прояв як на об'єктивному (нерівний доступ користувачів до цифрових технологій, Інтернету; соціальні блага, які отримують активні користувачі цифрових технологій), так і на суб'єктивному рівнях (цифрова компетентність як сукупність знань, вмінь та навичок соціальних суб'єктів застосовувати різні цифрові технології у досягненні професійних та особистих цілей). Мати цифрову компетентність в умовах цифрового суспільства означає бути спроможним реалізувати життєві шанси, мати доступ до широкого спектру соціальних благ за допомогою цифрових методів. Таким соціальним благом можна визначити і цифрову освіту (у різноманітних форматах — електронне навчання; вебінари; освітні марафони тощо), що стає все більш доступною та затребуваною у перепідготовці кадрів чи підвищенні кваліфікації як компонентів освіти дорослих.

Концепт цифрових компетентностей в контексті освіти дорослих спрямовує нас до роботи американського дослідника М. Пренскі «Цифрові аборигенти, цифрові іммігранти» [6], який ще 20 років тому влучно описав парадигмальний освітній конфлікт між поколінням викладачів (переважно «цифрових іммігрантів») та поколінням студентів («цифрових аборигентів»). Не зважаючи на те, що концепція М. Пренскі отримала чимало критичних зауважень [7] щодо обмеженості такої типології та неврахування дослідником значущості самоідентифікації (цифровий

абориген може ідентифікувати себе як іммігрант і навпаки), вона постає актуальною в межах обраної теми. Освітній конфлікт, на думку дослідника, обумовлений різними моделями мислення, світосприйняття та поведінки двох поколінь, які соціалізувались у (до)цифровий час (цифрові іммігранти, що не володіють цифровими технологіями та мають навчатись їх освоювати) чи вже в умовах активної цифровізації та інтервенції ІКТ (цифрові аборигени, що мають розвинені навички користування цифровими інноваціями). Проблематизацію таких взаємодій М. Пренскі вбачає у різних моделях сприйняття, засвоєння та трансляції знань, властивих викладачам та студентам. Наявність постійного доступу до пошукових програм та можливість звернення до гіпертексту (інтернету) деактуалізує довготривалу пам'ять, фіксацію фактажного матеріалу, необхідність побудови змістових зв'язків між його частинами, що формує у сучасного цифрового покоління «кліпове мислення», образність та епізодичність якого не побудована на фундаментальних та твердих знаннях (hard skills) та має низький аналітичний потенціал. Студенти, що мислять «кліпами», не спроможні якісно засвоювати насичений теоретичний матеріал та складну наукову мову, на які спирається стиль викладання цифрових іммігрантів.

Важливо зауважити, що наведена М. Пренскі проблематизація освітніх взаємодій актуальна не лише в рамках вищої освіти, але й в контексті освіти дорослих, зважаючи на те, що сучасне покоління 20-30-річних молодих людей соціалізувалось вже в умовах цифрової реальності. Тому доцільно продовжити теоретизування М. Пренскі і у зворотньому напрямі: ситуації невідповідності можуть виникати і між сучасними молодими викладачами, що є представниками цифрових аборигенів, та цифровими іммігрантами, які проходять у них перекваліфікацію. Такий стан справ актуалізує пошук «спільної» мови в освітніх ситуаціях взаємодій та рефлексивний

моніторинг (за Е. Гідденсом [8]) особливостей засвоєння навчального матеріалу тими, хто навчається, з боку викладачів.

Небезпечним соціальним ризиком освіти дорослих в умовах цифрового суспільства постає розмиванням експертності як раніше невід'ємного атрибуту соціальної ролі викладача. В умовах суттєвого розширення освітніх пропозицій на ринку освітніх послуг (поява відеокурсів, ютуб-модулів, дистанційних платформ навчання, тренінгів, вебінарів, марафонів тощо) в освітнє середовище активно інтегруються «інфоцигани» та популярні блогери, що далеко не завжди володіють експертними навичками у сфері тих освітніх послуг, які вони просують як власні освітні продукти. Так, за один вебінар деякі «шахраї» пропонують оволодіти «інструкцією по використанню» жінок чи чоловіків, блогери без медичної освіти активно пропонують вживати певні лікарські засоби, а фінансисти без економічної освіти обіцяють навчити інвестуванню чи веденню бізнесу, що багаторазово примножить капітал клієнта за короткий час. Не дарма, дослідники цифрової нерівності наголошують на такому невід'ємному атрибуті цифрової компетентності як «конструктивне критичне мислення» [9], розвиток якого набуває особливої значущості у виборі цифрових освітніх продуктів. Поява та активне поширення цього освітнього сегменту багато в чому обумовлена особливостями мислення цифрових аборигенів, які сприймають просту мову, візуальний контент та красиву «запаковку» освітнього продукту, що далеко не завжди відповідає стандартам освітньої якості та викладацької етики. Відомі та титуловані експерти, що не вміють перекладати складні наукові конструкції на просту зрозумілу цифровим аборигенам мову та не спроможні яскраво «загорнути» свій освітній продукт, залишаються поза освітнім мейнстрімом.

До чинників, що ускладнюють освіту дорослих ми також відносимо психологічні особливості дорослого віку, пов'язані, приміром, з погіршенням

запам'ятовування та засвоєння матеріалу. Не варто оминати увагою і особливості повсякденності дорослих, що мають розширений рольовий набір (мати, дружина, працівник, донька, член спортивного клубу тощо), а отже мають менше часу та можливостей для якісного занурення в освітній процес. Проте, ці чинники скоріше є універсальними, аніж партикулярно пов'язаними з особливостями цифрового суспільства.

Разом із цим, освіта дорослих в умовах цифрового суспільства набуває чимало переваг для її здобувачів. По-перше, цифрову освіту легше вписати в повсякденний контекст, оскільки вона не передбачає жорстку синхронію у часі і просторі (дистанційність, динамічність, можливість вибору зручного часу та простору для навчання). По-друге, має місце розширення вибору освітніх продуктів, суб'єктами надання яких далеко не завжди виступають традиційні університети, а тому зміст освітніх продуктів може суттєво варіюватись від дистанційних навчальних курсів на платформі Coursera до марафонів «Інсталогія» з монетизації власного блогу. Збільшення різноманіття освітніх продуктів для освіти дорослих веде до посилення конкуренції у цьому полі; а нещодавнє відкриття деякими закордонними університетами доступу до своїх курсів суттєво послаблює позиції національних освітніх установ у цьому зв'язку. Сучасним університетам, що мають забюрократизовані механізми погодження навчальних програм та не оновлюють навчальний матеріал, все складніше конкурувати з блогерами, які миттєво реагують на освітні потреби здобувачів освіти. Тому на порядку денному сучасних закладів вищої освіти в Україні має перебувати постійне оновлення освітнього портфелю для різних видів освітніх послуг.

Нові можливості, що надає цифровізація для освіти дорослих, пов'язані з відходом від монопрофесійного розвитку до поліпрофесійної траєкторії зайнятості протягом життя. Множинність пропозицій на цифровому ринку освітніх послуг спри-

яє опануванню декількох фахів, що робить зайнятість сучасної людини гнучкою та динамічною. У цьому зв'язку все більш привабливою стає цифрова компетентність як самостійна сфера знань, що надає нові можливості для професійної самореалізації. Так, володіючи методами просування у соціальних мережах кожен із нас може монетизувати своє хобі; виробники мають перспективи збільшити обсяги продажів завдяки інструментам соціальних мереж; консультанти та експерти мають можливості працювати онлайн у мережевому форматі замість режиму face-to-face. Саме тому освіта дорослих у напрямку підвищення рівня цифрової компетентності є актуальною освітньою нішею, попит на яку зростатиме у найближчому майбутньому. А отже цифрову компетентність доцільно концептуалізувати в категоріях цифрового капіталу як вартості, що дає додаткову вартість у примноженні економічного, культурного та соціального капіталів сучасної людини в умовах цифрового суспільства.

Література

1. *Марусяк Т.С.* Освіта дорослих: соціологічні аспекти вивчення // Вісник НТУУ «КПІ». Політологія. Соціологія. Право. 2019. №3 (43). С. 9-103.
2. *Rada.gov.ua* (2017). Про вищу освіту [online]. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> [Accessed: 23 Jan. 2022].
3. *Про освіту дорослих: проєкт Закону України* [online]. Available at: <https://decide.in.ua—zakon-pro-osvitu-doroslykh> [Accessed: 23 Jan. 2022].
4. *Державна політика у сфері освіти дорослих України: звіт за результатами дослідження.* (2021), [online]. Available at: https://www.dvv-international.org.ua/fileadmin/files/eastern-neighbors/Ukraine_pics/Ira/Publications/State_policy_web.pdf [Accessed: 23 Jan. 2022].
5. *Agenda M., Ruiu M.L., Addeo F.* Measuring Digital Capital: An empirical

investigation // *New Media and Society*. 2019. No 1. P. 1-24.

6. *Prensky M.* Digital Natives, Digital Immigrants // *On the Horizon*, [online] 2001. Vol. 9, 5. P. 1-6. Available at: <https://marcprensky.com/writing/Prensky%20-%20Digital%20Natives,%20Digital%20Immigrants%20-%20Part1.pdf> [Accessed: 23 Jan. 2022].

7. *Harris D.* Digital Natives Revisited: developing digital wisdom in the modern university // *E-Learning and Digital Media*, [online]. 2012. vol. 9, No2. P. 173-182.

Available at: <https://journals.sagepub.com/doi/pdf/10.2304/elea.2012.9.2.173> [Accessed: 23 Jan. 2022].

8. *Гидденс Э.* Элементы теории структуры. Новосибирск : НГУ, 1995.

9. *Вартанова Е.Л., Гладкова А.А.* Цифровой капитал в контексте концепции нематериальных капиталов // *Медиаскоп*, [online]. 2020. 1. Available at: <http://www.mediascope.ru/2614> [Accessed: 23 Jan. 2022]. DOI: 10.30547/mediascope.1.2020.8.

11.02.2022

Відомості про авторів:

Бакіров Віль Савбанович — доктор соціологічних наук, професор, академік НАН України, член-кореспондент НАПН України, в. о. завідувача кафедри прикладної соціології та соціальних комунікацій; Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна; Харків, Україна; bakirov.vil@gmail.com

Дейнеко Олександра Олександрівна — кандидат соціологічних наук, доцент, доцент кафедри прикладної соціології та соціальних комунікацій; Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна; Харків, Україна; snosocio@gmail.com



До питання про місце й роль додавної освіти в національних освітніх системах

Валентина Астахова

*Освіта дорослих має бути непрофесійною.
Задумана як процес, що збігається з життям,
вона має обертатися навколо непрофесійних ідеалів...
Більш точне визначення освіти дорослих починається там,
де закінчується професійна освіта. Її мета — надати сенс
усьому життю.*

Ед. Ліндеман

Шошук оптимальних шляхів оновлення освітніх систем, становлення нової освітньої парадигми відбувається в сучасному світі практично з середини минулого століття, причому темпами, що постійно прискорюються. Розуміння важливості чіткого визначення

ціннісних орієнтирів освіти та її довгострокового прогнозування активно проникає у всі верстви суспільства.

Підтвердженням цього є увага до проблем освіти, що постійно зростає, з боку міжнародних організацій і національних урядів більшості країн світу,

які розуміють, що майбутнє будь-якої країни визначається й визначатиметься в перспективі рівнем розвитку освіти. Міжнародні тенденції розвитку сучасної освіти містять і проблеми розвитку так званої «освіти дорослих». Один із підходів щодо розвитку освіти дорослих у сучасних умовах, що підтримуються світовою спільнотою, було сформульовано в Підсумковій декларації 6-ї Міжнародної конференції ЮНЕСКО з освіти дорослих CONFINTEAVI, де наголошується, що «навчання та освіта дорослих відіграють найважливішу роль у пошуку розв'язання сучасних проблем у галузі культури, економіки, політики й суспільних відносин». У документі акцентується важливість ставлення до цього напрямку освіти в ширшому контексті сталого розвитку та наголошується, що ефективність політики, управління й фінансування, участь, інклюзивність, рівність і якість є необхідними умовами того, щоб дорослі могли реалізувати своє право на освіту [1].

Перспективи розвитку системи освіти дорослих міжнародні організації й уряди країн пов'язують із розробкою спеціальних стратегій і національних програм (планів), а також послідовною державною політикою в цій галузі.

У Глобальному звіті з освіти та просвітництва дорослих, що ґрунтується на 154 національних звітах, підготовлених державами — членами ЮНЕСКО до 6-ї Конференції з освіти дорослих CONFINTEAVI, наголошується, що політика в галузі освіти дорослих визначається безліччю чинників — національними соціально-економічними умовами, а також зовнішніми чинниками (фінансова криза чи вплив регіональних і міжнародних організацій). У документі наголошується, що в 126 країнах розроблено державну політику в галузі освіти дорослих. Проте зміст державної політики в цій галузі в різних країнах істотно відрізняється, лише 56 країн (36 %) заявили, що з 1997 г. вони почали проводити спеціальну політику в галузі освіти дорослих,

половина з цих країн (27) припадає на європейський регіон [2].

Аналіз міжнародних документів, наукових публікацій українських і зарубіжних дослідників, пов'язаних з розвитком системи освіти дорослих у Європі, дозволяє зробити висновок про те, що проблеми освіти дорослих привертають до себе дедалі більшу увагу громадськості. Однак до достатньої ясності й чіткості навіть у самій постановці цих проблем тут поки що дуже далеко, що нині вже відчутно позначається на вирішенні життєво важливих для суспільства питань.

Узяти хоча б сам термін «освіта дорослих» або спрямованість більшої частини досліджень на проблеми навчання людей пенсійного й передпенсійного віку. Адже більшість публікацій зводяться саме до цього, що цілком зрозуміло, але не дуже виправдано [3, с. 68–70]. А в багатьох роботах з проблем освіти загалом ці питання взагалі не розглядаються. Навіть така фундаментальна праця, як монографія «Університети в Росії. Як це працює?» Я. Кузьміна та М. Юдкевич, що аналізує стан російської вищої освіти на початку 20-х років ХХІ століття, практично не приділяє уваги освіті дорослих, хоча дає оцінку сьогоденного стану університетів у країні досить детально на великому теоретичному, статистичному, соціологічному матеріалі [4]. Або монографія харківських дослідників «Третій вік: обґрунтованість оптимізму», де на високому теоретичному й методологічному рівні детально розглядаються проблеми збереження соціальної активності людей старших поколінь і ключові тренди їх залучення до процесу навчання [5]. Але й тут знов-таки аналіз обмежується проблемами пенсіонерів, їхньою соціальною адаптацією. Чого?

Фахівці вважають, що нині повноцінне життя людини становить 70 років+ і з часом стане ще довшим [6, с. 210]. Демографічні процеси паралельно з постійним удосконаленням технологій сприятимуть підвищенню попиту в суспільстві на навчання людей старшого віку.

За статистикою в Україні на початок 20-х років XXI століття навчалось 10 зі 100 осіб віком понад 40 років, у той час як у Німеччині цей показник — 40, у Швеції — 60. І кількість дорослих, які бажають здобути ті чи інші освітні послуги в європейських країнах, з кожним роком зростає [див.: 7, с. 86]. Виникає безліч проблем, таких як необхідність перекваліфікації в дорослому віці, зміна ставлення роботодавців до працевлаштування людей передпенсійного та пенсійного віку, збільшення меж виходу на пенсію та багато інших. Але чого знов-таки розглядається лише інструментальний підхід до проблеми?

У Харківському гуманітарному університеті «Народна українська академія», наприклад, на факультеті післядипломної освіти систематично навчаються десятки бакалаврів, які здобули державний диплом перекладача й поєднують навчання в магістратурі з філології із підготовкою на відділенні «Економіка та підприємництво». А це люди від 20 до 30 років, які прагнуть зміцнити свої професійні позиції. Щороку кілька директорів харківських загальноосвітніх шкіл вступають на відділення прикладної соціології з метою розширити свій кругозір, мати більш глибоке уявлення про закономірності життєдіяльності суспільства.

Нестабільність навколишнього світу диктує необхідність постійної готовності до змін: у роботі, місці проживання, наявній професійній підготовці. І це, звичайно, призводить до того, що освіта все більше розглядається не як термінальна, цільова, смисложиттєва цінність, не як ідеал саморозвитку особистості, а як цінність інструментальна, як суспільно значущий спосіб досягнення тих чи інших життєво важливих для людини цілей.

Оскільки ці зміни найчастіше стосуються людей, які вже мають певний життєвий досвід, то вже починаючи з 60-х — 70-х років минулого століття в різних країнах триває пошук оптимальних

шляхів удосконалення освіти дорослих, людей старшого покоління. Не заперечуючи такий «віковий» підхід до проблем післядипломної освіти (ПДО), ми все-таки вважаємо, що обмежувати ПДО лише потребами меркантильного характеру (кар'єрне зростання, зміна місця проживання, потреби виробництва тощо), є неправомірним і не відповідає вимогам часу. Освіта має розглядатися сьогодні як сенсожиттєва цінність, можливість реалізації якої значною мірою покликана забезпечити додаткову освіту.

Але цей освітній сегмент не матиме бажаних результатів доти, доки розуміння його життєвої необхідності не буде формуватися з раннього дитячого віку; розуміння того, що освіта — це не просто наполеглива праця в період навчання в школі чи закладі вищої освіти заради здобуття атестату зрілості або диплома для забезпечення більш високої якості життя в майбутньому, а це саме життя, яке, щоб бути яскравим, сильним і творчим, потребує постійного самовдосконалення, роботи над собою, над досвідом і мудрістю інших людей, щоб досягти максимально високого рівня самовираження. Значною мірою саме цьому й покликана сприяти додаткова освіта.

З іншого боку, для того щоб формувати в молодого покоління смисложиттєву цінність неперервної освіти, важливою є принципово нова генерація педагогів-фахівців, які розуміють і приймають принципи неперервної освіти як цілісного соціального організму, що має внутрішню детермінацію, найбільш суттєвими проявами якої є наступність, динаміка та наявність внутрішнього розвитку. Вона має бути природно вбудована в систему історично визначеного цивілізаційного етапу, тобто в конкретний тип цивілізації, що з неминучістю формує й певну систему освіти, її зміст, структуру та всю різноманітність форм і методів навчання, включаючи, зрозуміло, і всі види додаткової освіти.

Література

1. ЮНЕСКО (2009). Использование широких возможностей обучения и образования взрослых в интересах благополучного будущего. Беленские рамки действий. Белен.
2. *Европейское образование взрослых за пределами ЕС*. Минск, 2010.
3. *Войно-Данчишина О.Л.* Последипломное образование: смарт-подходы к развитию // Дорогу осилит идущий... Харьков : Изд-во НУА, 2015. 645 с.
4. *Кузьминов Я., Юдкевич М.* Университеты в России. Как это работает? Москва : Изд. дом ВШЭ, 2021. 615 с.
5. *Астахова Е.В.* (ред.). Третий возраст: обоснованность оптимизма. Харьков : Изд-во НУА, 2018. 327 с.
6. *Кузьминов Я., Песков Д.* Какое будущее ждет университеты? // Вопросы образования. 2017. № 3. С. 210–212.
7. *Войно-Данчишина О.Л.* Расширение возрастных границ обучения, как вызов для университетов // Образовательные риски: суть и подходы к их решению. Харьков : Изд-во НУА, 2018. 327 с.

11.02.2022

Відомості про автора:

Астахова Валентина Іларіонівна — доктор історичних наук, професор, Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»; Харків; Україна; rector@nua.kharkov.ua



Освіта дорослих у контексті теорії поколінь

Наталія Кочубей

В кінці ХХ століття американські вчені Нейл Хоув (Neil Howe) та Вільям Штраус (William Strauss) запропонували новий підхід в соціології та демографії, який отримав назву «теорія поколінь». Сутність цього підходу виходить із того, що кожні 20–25 років відбувається зміна поколінь, які відзначаються єдністю підходів, поглядів на певні проблеми, події, конфлікти. Після другої світової війни авторами виокремлюються бебі-бумери, народжені з 1946 по 1963 рік, покоління Х (1961–1981 рр), покоління Y (1982–2004 рр), покоління Z (з 2005 по теперішній час). Означена теорія, на мій погляд, пов'язує загальні риси і процеси в плинності часу, допомагає виділити і зрозуміти як те, що об'єднує, так і те, що

відрізняє людей у мінливому суспільстві. Кожне покоління означає період, а чотири періоди — цикл, тривалість якого — 80–90 років, що відповідає природному віку людини.

В цій череді поколінь існують певні повтори, «хвилі», що ріднять дану теорію з іншими, не менш відомими. Ця теорія певним чином узгоджується із іншими, які розглядають більш великі історичні проміжки часу. Наприклад, з теорією великих хвиль історії А. Тойнбі, а також з економічними циклами М. Кондратьєва. Хочу додати також і теорію габітуса П. Бурдьє. В теорії П. Бурдьє покоління є подібним до «соціального класу». На думку П. Бурдьє: «Габітус — не що інше, як імманентний закон, *lex insita*, вписаний

у тіла подібної історією, яка є умовою не тільки узгодження практик, а й практик узгодження. Соціальний клас ... взятий як клас умов існування і тотожних або подібних обумовленостей, є нерозривним чином клас біологічних індивідів, які мають один габітус як систему диспозицій, загальну для всіх продуктів одних і тих же детермінацій» [1].

Як і усяка теорія, теорія поколінь має межі своєї застосовності, щось, безумовно, пояснює, а щось залишається поза межами її інтерпретаційних можливостей. Цим, зокрема, викликана критика цієї теорії, основний посыл якої зосереджений на жорсткій абсолютизації пізнавальних схем. Всі ці обставини підводять до висновків, що розуміння провідних практик поколінь (габітусів) — це складна проблема, вирішення якої вимагає відповідних підходів. «Усвідомлення складності відбувається як голографічний процес, здійснюючись одночасно у кількох напрямках ... відбиває еволюцію розвитку і пізнання складного — від складності як позначення сну об'єкта до складності як когерентного з'єднання стану об'єкта, адекватних йому засобів і методів пізнання у єдності із самодією та самозмінами суб'єкта, що пізнає» [3, с. 21].

Різні покоління відрізняються, зокрема, практиками. Покоління бебі-бумерів, які жили в епоху дефіциту, велику увагу приділяють умінню готувати, заощаджувати. Вони все життя працювали, щоб зробити своє життя стабільним. Тому значна частина цих людей навіть у віці 68–72 роки працюють, або знаходяться в пошуку роботи. Вони є «командними гравцями», звикли працювати і відпочивати в колективі.

Покоління X ще називають «покоління із ключем на шиї». Вони були в дитинстві дуже самостійними, поки батьки працювали. То ж, ікси одночасно навчались певній справі і бути відповідальними. Вони набагато більші індивідуали, ніж покоління їхніх батьків. З цього покоління вирости такі відомі особистості, як Ілон Маск та Джеф Безос. Представники

цього покоління впевнені, що будь-якої мети можна досягнути через наполегливу працю.

Зовсім іншими є представники покоління Y, або «міленіали». Вони народились із гаджетами руках, пережили роки неймовірно швидких змін. Живучі в умах невизначеності, нелінійності, соціальної плинності, представники цього покоління й самі стали «нелінійними особистостями». «Саме людина є найбільш нелінійною системою, а її рефлексивність, здатність до самоаналізу, до особистісного самовибудовування і є, зокрема, проявами цієї нелінійності» [2, с. 32]. Представники цього покоління візуали, вони «живуть» в телефонах та соціальних мережах. Їм подобається блогінг. Презентація самих себе через соціальні мережі сприймається ігреками як природний процес, на відміну від попередніх поколінь.

У поточний час на ринок праці починає виходити наступне покоління — Z. Вони ще вчаться, найстаршим з них 15–17 років. І поки вони не відносяться до дорослих, але проблема навчання особистостей цього покоління існує та потребує свого вивчення.

Таким чином, для кожного покоління характерні ті чи інші види практик. Цю відмінність використовують маркетологи, фахівці по роботі з клієнтами та з персоналом. Наприклад, деякі американські банки навіть розробили спеціальні програми, щоб залишити у своїх колективах представників покоління Y. Маркетологи також пропонують товари індивідуально, виходячи із того, до якого покоління належить ой чи інший клієнт. Так, один і той самий туристичний продукт пропонуючи представникам покоління X, варто характеризувати як унікальний, неповторний, а для покоління Y як сяючий, неймовірно красивий.

Тоді й освітні практики також мають відрізнятися відповідно до характеристик того чи іншого покоління. З погляду на те, що освіта стає пожиттєвою, то врахування особливостей покоління в освітньому процесі є важливим та необхідним. Так,

бумери, наприклад, люблять навчатися, для них важливими є фундаментальні знання, вони довіряють авторитетам, друкованому слову, Фундаментальні цікаві лекції для таких людей будуть звичною формою отримання знань. Також підійде для цього покоління командна робота, спільна діяльність. Для покоління X варто розробити індивідуальні завдання. Дуже важливими будуть візуальні представлення навчального матеріалу у вигляді презентацій, схем, малюнків. Покоління Y не стане слухати фундаментальні лекції. Для них важливими є практичні знання, причому і коротко викладені. Всі фундаментальні теоретичні знання ігреки за потреби знаходять в мережах. До того ж для них не цікаво, коли завдання сформульовані конкретно й визначено. Краще дати напрям дослідження, в якій ігрек сам обере для себе тему, ніж запропонувати список тем.

Для всіх означених поколінь, на нашу думку, нагальною проблемою є маніпулятивні практики, які спотворюють інформацію, подаючи її у викривленому вигляді. Тому, однією з проблем освіти дорослих є навчання розпізнанню та викриттю маніпулятивної інформації. При цьому, методи навчання для кожного з поколінь будуть різними. Так, для покоління бумерів важливим буде опора на логіку, факти, авторитетну думку. Для покоління X важливим буде пошук власного шляху розуміння та викриття маніпуляцій, Для ігреків важливим буде знайти інтернет-шляхи викриття маніпулятивної інформації.

То ж, освіта дорослих, зокрема, навчальні плани, методи і форми навчання мають враховувати особливості вікових груп, для яких пропонується той чи інший навчальний матеріал.

Література

1. Бурдье П. Структура, габитус, практика // Журнал социологии и социальной антропологии, [online] 1998. Т. 1, вып. 2. Available at: <http://www.old.jourssa.ru/1998/2/4bourd.html> [Accessed 01 Jan. 2021].

2. Кочубей Н. В. Нелінійне мислення в освіті // Філософські абрисы сучасної

освіти. Суми : ВТД «Університетська книга», 2006. С. 29–41.

3. Кочубей Н. В. Синергетичні концепти в нелінійних соціально-культурних контекстах : дис... д-ра філос. наук : спец. 09.00.09 — філософія науки. Київ, 2010.

11.02.2022

Відомості про автора:

Кочубей Наталія Василівна — доктор філософських наук, професор, завідувач кафедри менеджменту та інноваційних технологій соціокультурної діяльності; Національний педагогічний університет імені М.П. Драгоманова; Київ, Україна; n.v.kochubey@ua.fm



Кадрові колізії коронавірусного періоду: тренди корпоративного навчання

Ольга Войно-Данчишина

Пандемія вплинула на всі сфери життя, що одночасно з темпами прискорених змін глобально позначилося на багатьох звичних поглядах й установах. Спроби фахівців прорахувати та передбачити тенденції розвитку суспільства в постпандемічний період викликають недовіру через непередбачуваність та невизначеність. Найбільш істотні зміни торкнулися сфери трудових відносин: співробітників активно переводили на віддалену форму роботи, організації скорочували та оптимізували штат, уносили зміни до бізнес-процесів. Навіть трудове законодавство багатьох країн певним чином відреагувало на нові обставини.

У ситуації кризового падіння бізнес-активності, прискореної цифровізації значним чином стали змінюватися умови праці в більшості сфер діяльності. Роботодавці переглядають вимоги до навичок працівників. Ринок праці характеризується активним вивільненням персоналу та необхідністю пошуку нової роботи. Результати глобального дослідження, проведеного BCG і The Network, показали, що менше людей готові до переїзду заради роботи, і причинами цього став розвиток віддалених форматів [1]. 89 % претендентів у світі вважають за краще хоча б частково працювати віддалено. Більшість опитаних обирає короткострокові переваги. Кар'єрні перспективи та професійне навчання відійшли на другий план. 2021 рік охарактеризувався активним зростанням вакансій, які збільшилися на 48 % щодо попередніх періодів [1]. Ще один чинник — демографічна криза. Кількість молодих фахівців

скорочується, тоді як старше покоління, навпаки, зростає. Перехід на віддалену роботу посилив ще одну тенденцію: роботодавці не прив'язані до конкретного регіону й мають можливість шукати працівників по всій країні, що може вплинути на зростання заробітних плат [1].

Як ніколи актуальним стає питання безперервної освіти, яка досить давно набуває популярності у світі. Фахівці вважають, що саме навчання є можливим джерелом стабілізації ринку праці та пом'якшенням наслідків кризи. Як виходять із ситуації роботодавці? Яким чином відреагували провайдери освітніх програм на виклики часу та які навички стали мати попит у світі та в Україні?

В умовах виходу на самоізоляцію саме цифрові навички стали розглядати як найбільш значущі в загальній компетентності працівників. У дистанційному режимі частіше працюють висококваліфіковані спеціалісти [2], причому не тільки у сфері ІТ, а й в освіті, юриспруденції, фінансах, управлінні та інших.

В іншій ситуації опинилися низькокваліфіковані спеціалісти, функціонал яких не реалізується дистанційно [4]. І вони потрапили в період пандемії у важче становище, навіть ніж під час фінансової кризи 2008 р. [5].

У США у 2020 р. безробіття серед працівників з неповною середньою освітою перевищило 20 %. Постраждали й ті працівники, які закінчили навчання й вийшли на ринок праці під час пандемії [6].

Зміни ринку праці залежать багато в чому від специфіки бізнесу. Негативний

вплив відчули такі напрями, як сфера послуг, готельно-ресторанний бізнес, туризм та транспорт [5]. 47 % працівників, задіяних у сфері громадського харчування та гостинності, опинилися під загрозою звільнення. Нові робочі місця з'являються повільніше, ніж зникають наявні [5]. Ще однією особливістю ситуації є прискорення процесу заміни людської праці машинною.

Переведення працівників на віддалену роботу спровокувало цікаву ситуацію на ринку праці. Багато хто, маючи досвід роботи з дому, поглянув по-новому на життя, з'явилася можливість і час для того, щоб приділяти більше уваги близьким. Багато працівників, переглянувши життєві пріоритети, почали звільнятися з роботи. Цей процес отримав назву — «великий вихід з роботи» [7]. Роботодавці постали перед необхідністю запровадження для працівників певних пільг та стимулів. Не йдеться насамперед про підвищення заробітної плати. Це найчастіше запровадження гнучкого графіка роботи. Одна з американських компаній, стурбована звільненням співробітників, організувала дитячий садок на підприємстві, а також пропонує співробітникам можливість скористатися кафетерієм, різними фітнес-програмами, послугами фізіотерапевтів [7].

Щі процеси характерні не для всіх сфер діяльності. Крім цього, вони минулого року стали актуальними для низки західних країн (США, Австралія, Канада, Сингапур, Великобританія) і, як зазначають фахівці, надалі продовжуватимуться. Компанія McKinsey з'ясувала, що 40% опитаних працівників розглядають можливість звільнитися протягом найближчих 3-6 місяців. Результати дослідження свідчать, що роботодавці помилково розуміють причини, через які співробітники звільняються, намагаючись утримати їх підвищенням зарплат. Три основні чинники, які згадала більша частина опитаних, — відчуття, що їх не цінує начальство, не цінує організація загалом або вони не відчувають себе частиною компанії [7].

Україну цей тренд захопить трохи згодом: роботодавці зіштовхнуться з високим рівнем плинності кадрів. Працівники, які побоювалися міняти роботу в розпал пандемії, зараз набагато охочіше розглядають нові пропозиції. На нас чекає кадровий бум, який можна порівняти з 2005–2006 роками. Але якщо у двохтисячних головними факторами вважали зарплату та кар'єрне зростання, то зараз ідеться й про багато абсолютно нових потреб співробітників [7].

Коронавірусний період актуалізував попит на кваліфікації та навички, що особливо помітно у сфері інформаційних технологій, коли користувачі стали масово переводити всі бізнес-процеси в онлайн. Ринок праці відгукнувся дефіцитом фахівців з кібербезпеки, мережесих адміністраторів, веб-дизайнерів, розробників програм та сайтів [8]. Це, у свою чергу, знайшло відображення в зростанні кількості слухачів онлайн-курсів за відповідними спеціальностями [8]. Навички цифрової грамотності стали найчастіше умовою збереження робочого місця, у той час як до пандемії 15 % дорослого населення, за даними Організації економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР), не мало навіть базових навичок роботи на комп'ютері [9]. Народна українська академія не стала винятком. Усі структури — від ліцею до університету — постали перед необхідністю підвищення своєї цифрової компетентності для якісного проведення занять онлайн та ефективних комунікацій.

Ще один глобальний тренд — попит на соціально-економічні навички [10], коли є потреба адаптуватися до нових завдань і умов, що швидко змінюються. Керівники компаній очікують від співробітників навичок критичного мислення, вирішення проблем, швидкого реагування на зміни, комунікації та управління собою, здатності долати труднощі [10]. Унаслідок цього популярність різних психологічних курсів стрімко зростає. Наприклад, попит на курс з усвідомленості та управління стресом підвищився на 1200 % порівняно

з таким самим періодом річної давності [8]. На другій позиції найпоширеніших навичок — навичка активного навчання [5], що в умовах дефіциту необхідної кваліфікації в працівників стає дедалі актуальною. 95 % керівників компаній очікують від своїх співробітників набуття нових компетенцій, що на третину більше ніж у 2018 р. (65 %) [5].

Аналіз досвіду країн дозволяє виокремити кілька способів подолання розриву між наявною та необхідною кваліфікацією працівників. Наприклад, Республіка Корея та Філіппіни виділяли кошти на програми перепідготовки чи додаткового навчання тих, хто втратив роботу [11]. В Австралії уряд підтримав співробітників, звільнених під час кризи, і частково сплатив онлайн-навчання [6].

Одним з основних напрямів нівелювання наслідків кризи стало корпоративне навчання. Сингапур у рамках чинної ініціативи «Навички майбутнього» забезпечив працівників ресурсами для оплати курсів підвищення кваліфікації в тих галузях, які найбільше постраждали під час пандемії [5]. Деякі країни умовою підтримки біз-

несу встановили обов'язок роботодавців забезпечити навчання працівників [12]. У Франції роботодавцям компенсували усі витрати на навчання співробітників обсягом до 1,5 тис. євро на людину [9].

Експерти McKinsey (міжнародна консалтингова компанія, що спеціалізується на проблемах стратегічного управління — прим. авт.) зробили висновок, що ті компанії, які в допандемічний період практикували корпоративне навчання співробітників, набагато краще адаптуються до змін на ринку праці. У зв'язку із цим експерти не рекомендують роботодавцям економити на бюджеті корпоративного навчання, оскільки саме людський капітал може стати підґрунтям для виживання підприємства. Дані опитування, проведеного в США, показали, що більшість (58 %) не скоротила в кризовий період кількість курсів для своїх співробітників, але при цьому 42 % працівників почали навчатися самостійно [13].

Майже всі сфери життєдіяльності вимагають регулярного відновлення наявних компетенцій. Знання, які здобули працівники у вищих, старіють з небаче-

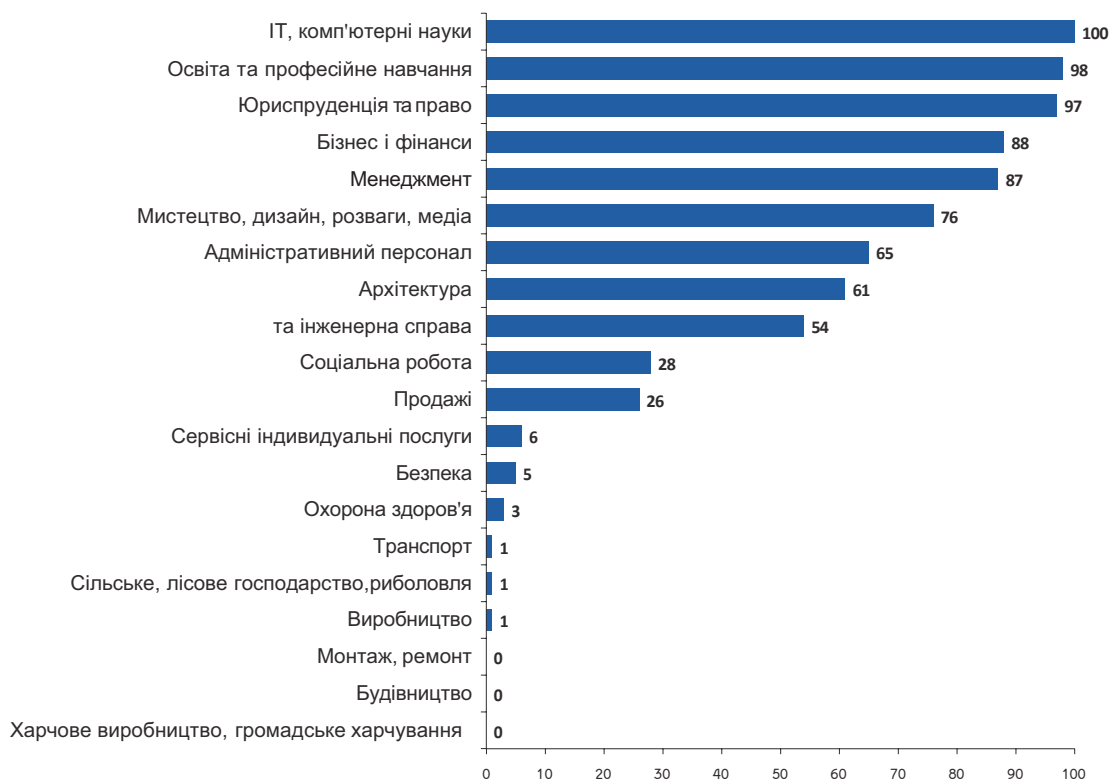


Рис. 1. Можливість віддаленої роботи в різних сферах зайнятості [3]

ною раніше швидкістю. З'явився навіть термін «період напіврозпаду компетентності», що означає часовий проміжок, за який половина здобутих знань застаріває.

Корпоративне навчання може відбуватися в активній формі для співробітників (тренінги, майстер-класи, стажування тощо) та пасивній (лекції). Згідно із соціологічними опитуваннями навчання персоналу поза підприємством має практично ту саму ефективність, що й усередині організації (у корпоративному університеті, навчальному центрі тощо). Це становить 81 % та 73 % відповідно. Слід зазначити, що внутрішні спікери й тренери мають переваги тому, що вони знайомі зі специфікою діяльності компанії, з колективом. Але не всі організації можуть собі дозволити втримувати штат, наприклад, навчального центру, та найчастіше функції тренера виконують співробітники відділу з персоналу. Оптимальним, визнають експерти, є інтеграція навчання до оргструктури компанії та підготовка внутрішніх експертів у процесі навчання персоналу. Народна українська академія пішла цим шляхом, залучаючи своїх співробітників як внутрішніх тренерів, які є професіоналами у своїй галузі й мають педагогічний талант. Для професійного навчання важливий обмін досвідом та запровадження кращих напрацювань.

Досить поширений варіант корпоративного навчання із залученням сторонніх організацій, де на результативність має найважливіший вплив професіоналізм спікерів, хоча завжди зовнішній тренер може адаптувати свій матеріал під специфіку замовника.

Ще одним варіантом навчання персоналу, що дозволяє заощадити, є онлайн-курси та вебінари, коли достатньо проплатити доступ до платформ і забезпечити технічну можливість працівникам проходити їх. Як уважають фахівці, найважливішим є застосування індивідуальних форм і методик навчання конкретно кожної аудиторії.

Корпоративне навчання має низку переваг. Дослідження, проведені в американських компаніях, показують, що підвищення витрат на корпоративне навчання підвищує продуктивність праці на 10 %. У той час як збільшення інвестицій у виробничі потужності приводить до зростання продуктивності лише на 3,8 % [14]. Спільне навчання покращує відносини в колективі, підвищує лояльність співробітників, які, відповідно, працюють ефективніше.

Деякі компанії з найму співробітників указують корпоративне навчання як додатковий бонус: 63 % претендентів без досвіду роботи вважають важливим про-

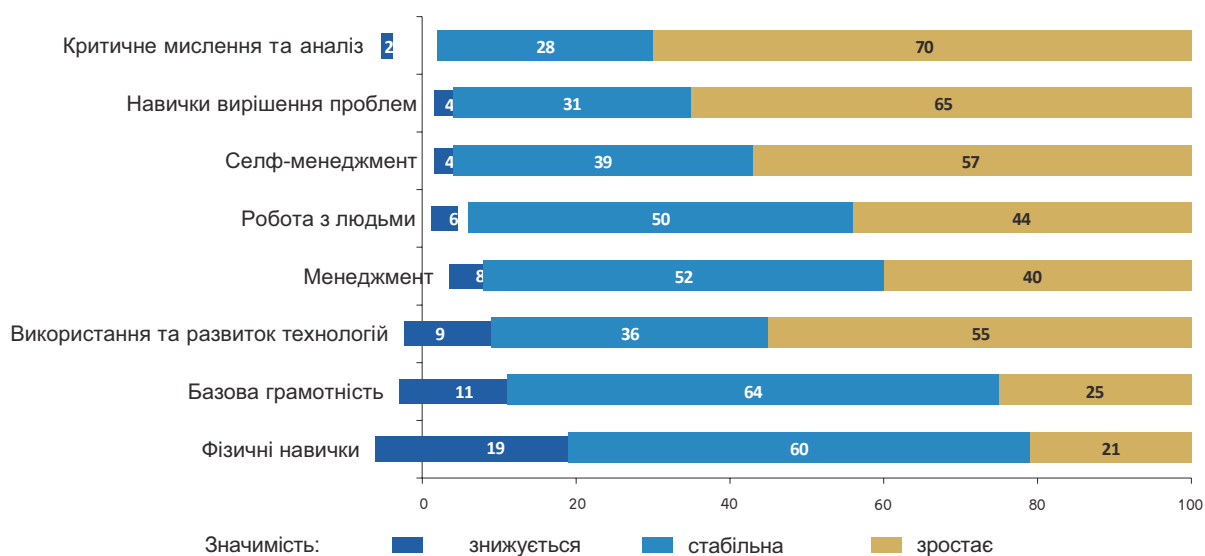


Рис. 2. Значимість окремих навичок на думку керівників підприємств (у відсотках від кількості тих, що відповіли) [5]

ходження навчання від компанії. Багато роботодавців упевнені, що, укладаючи в персонал, укладають у компанію [14].

Не можна не відзначити деяких слабких сторін корпоративного навчання, адже освіта — це інвестиції в майбутнє компанії, а найчастіше поточні проблеми підприємства пріоритетніші, ніж навчання співробітників, на яке необхідно виділити кошти вже зараз.

Крім цього, часто керівник побоюється, що співробітники після навчання можуть піти й фінансові вклади в них не виправдаються. У цих випадках на допомогу роботодавцям приходять юристи, пропонуючи різні способи оформлення цього процесу.

Нерідко необхідність підвищення кваліфікації чи перепідготовки викликає в співробітників скептичне ставлення: у повному обсязі співробітники мотивовані власним розвитком чи стимульовані можливим кар'єрним зростанням чи підвищенням оплати праці. Певним прикладом у компанії має бути керівник, який укладається у свою освіту. Огляд ринку корпоративного навчання показує, що в допандемічний період більшість навчальних програм припадала на керівників [14]. Фахівці вважають, що керівникам слід виділяти ключовий персонал, від якого безпосередньо залежить результативність роботи, та саме його й навчати. Досвід Центру додаткової освіти Народної української академії в проведенні навчання працівників підприємств Харкова підтверджує цю тезу. Спікери Центру проводять майстер-класи та бізнес-сесії головним чином для топ-менеджменту компаній.

Колишні топові навчальні напрями втратили актуальність. Підприємства зменшили витрати на навчання залежно від посадового рівня працівників. Найсильніше постраждав середній менеджмент, а найбільш захищеними виявилися робочі спеціальності та топ-менеджмент. Роботодавці вважають за краще економити на тих, чий внесок менш очевидний [15]. До пандемії найактуальнішими на-

вчальними темами були професійні знання та навички, продажі та переговори, управління виконанням. У пандемію тема професійних знань та навичок залишилася, як і раніше, актуальною. А ось попит на інші раніше актуальні навчальні напрями змінився. Роботодавці зацікавилися курсами з управління змінами, управління командами, стрес-менеджменту та цифрової грамотності. Найбільше впав інтерес до курсів підготовки презентацій та ораторської майстерності. Менш стали цікавити роботодавців продуктові тренінги та заняття зі стратегічного менеджменту, а також тренінги зі стандартів безпеки, продажу та переговорів [15].

Пандемія прискорила наявні процеси. Це насамперед стосується поширення дистанційного навчання. Корпоративне онлайн-навчання — далеко не нова практика, але до 2020 р. лише мала частина компаній постійно вдавалася до цього формату. Онлайн-навчання стає важливою частиною формування корпоративної культури компаній.

Пандемічний період змінив баланс сил ринку праці. Роботодавці намагаються задовольнити запити працівників, пов'язані з їхнім рівнем життя. Вони вносять зміни в стратегії повернення співробітників і заповнення вакансій. Слід згадати результати дослідження, проведеного США: 38 % працівників, які пішли з роботи, знову шукають нову роботу [15]. Це, імовірно, говорить про те, що багатьох все ж таки цікавить вища заробітна плата.

У складних економічних умовах роботодавцям необхідно бачити повернення вкладів в освіту працівників, ефективність навчання. Тому стратегія корпоративного навчання має відповідати бізнес-цілям компанії. Для співробітників будь-якого рівня — від фахівців до топ-менеджменту — зараз як ніколи актуальна здатність і готовність вчитися й перестроюватися, адаптуватися й застосовувати знання в умовах, що постійно змінюються. Керівники прагматично чекають від навчання персоналу нового досвіду, який

допоможе трансформувати їхній бізнес та вивести його новий рівень у постпандемічний період. Ефективне корпоративне навчання підвищує впевненість та задоволеність співробітників та багато в чому сприяє втриманню кадрів.

Література

1. *Коммерсантъ*, (2021). *Кадры решают все: как изменилась работа с персоналом из-за пандемии* [online]. Available at: <https://www.kommersant.ru/doc/4762598> [Accessed 13.01.2022].

2. *Bartik A. W., Cullen Z. B., Glaeser E. L., Luca M. and Stanton C. T.* (2020). What jobs are being done at home during the covid-19 crisis? Evidence from firm-level surveys. [online] In: *NBER*. Available at: <https://www.nber.org/papers/w27422> [Accessed 13.01.2022].

3. *Dingel J. I., Neiman B.* (2020). How many jobs can be done at home? *Journal of Public Economics*, [online] vol. 189. Available at: <https://www.sciencedirect.com/science/article/pii/S0047272720300992> [Accessed 13.01.2022].

4. *Forbes*, (2020). *How Skills Will Be Crucial As We Adapt To The Post-Covid World* [online]. Available at: <https://www.forbes.com/sites/adigaskell/2020/07/28/how-skills-will-be-crucial-as-we-adapt-to-the-post-covid-world/#1fa43b212e26> [Accessed 13.01.2022].

5. *World Economic Forum*, (2020). *The Future of Jobs Report* [online]. Available at: <https://www.weforum.org/reports/the-future-of-jobs-report-2020> [Accessed 13.01.2022].

6. *Мальцева В. А., Розенфельд Н. Я.* (2020). *Изменение спроса на навыки работников и обучение в условиях пандемии* [online]. Available at: https://www.hse.ru/data/2020/12/15/1358038721/release_40_2020.pdf [Accessed 16.01.2022].

7. *Костелло Т.* (2021). *NBC: в США «великий исход с работы» заставил компании подумать о дополнительных привилегиях для сотрудников* [online].

Available at: <https://russian.rt.com/inotv/2021-08-22/NBC-v-SSHA-velikij-ishod> [Accessed 9.01.2022].

8. *Forbes* (2020). *New Skills For A New World* [online]. Available at: <https://www.forbes.com/sites/servicenow/2020/05/30/new-skills-for-a-new-world/#56f5e9a34052> [Accessed 13.01.2022].

9. *OECD* (2020). *Coronavirus is changing the labour market — how can higher education respond?* [online]. Available at: <https://oecdutoday.com/coronavirus-changing-labour-market-higher-education/> [Accessed 13.01.2022].

10. *Deloitte* (2020). *COVID-19 The upskilling imperative. Building a future-ready workforce for the AI age* [online]. Available at: <https://www2.deloitte.com/content/dam/Deloitte/ca/Documents/deloitte-analytics/ca-covid19-upskilling-EN-AODA.pdf> [Accessed 13.01.2022].

11. *ILO* (2020). *Guidelines on Rapid Assessment of reskilling and upskilling needs in response to the COVID-19 crisis* [online]. Available at: https://www.ilo.org/skills/areas/skills-training-for-poverty-reduction/WCMS_752822/lang--en/index.htm [Accessed 13.01.2022].

12. *ООН* (2020). *Аналитическая записка: сфера труда и COVID-19* [online]. Available at: <https://unsdg.un.org/ru/resources/analiticheskaya-zapiska-sfera-truda-i-covid-19> [Accessed 13.01.2022].

13. *Workable* (2020). *Survey: Upskilling and reskilling in 2020* [online]. Available at: <https://resources.workable.com/stories-and-insights/survey-upskilling-and-reskilling-in-2020/> [Accessed 13.01.2022].

14. *ПланФакт* (2019). *Корпоративное обучение персонала: что это и какие виды бывают* [online]. Available at: <https://planfact.io/blog/posts/korporativnoe-obuchenie-personala> [Accessed 5.01.2022].

15. *Ведомости* (2021). *Каких сотрудников компании хотят учить, а каких нет* [online]. Available at: <https://www.vedomosti.ru/management/articles/2021/05/18/870275-sotrudnikov-uchit> [Accessed 9.01.2022].

11.02.2022

Відомості про автора:

Войно-Данчишина Ольга Леонідівна — кандидат юридических наук, доцент кафедри економіки и права; декан факультету післядипломної освіти; Харківський гуманітарний університет «Народна українська академія»; Харків, Україна; kcentr@nua.kharkov.ua



Стратегічні пріоритети та практичні завдання підготовки управлінської еліти в Україні

(з досвіду ННІ «Інститут державного управління»
Харківського національного університету і.м. В. Н. Каразіна)

*Людмила Бєлова,
Володимир Бульба*

В експертному середовищі фахівців з управління та менеджменту існує думка, що немає країн бідних чи багатих, а є країни, які добре або погано управляються. Логіку такого розуміння особливостей розвитку сучасного суспільства розкрив Джефері Сакс, колишній радник Генерального секретаря ООН з питань сталого розвитку, в роботі «Кінець бідності, економічні можливості нашого часу» [4]. У ній корупція, неефективне управління і некомпетентність у підготовці та реалізації рішень виступають основними причинами низького рівня і якості життя населення. Соціально-економічний розвиток широкого кола держав довів справедливості твердження науковця: вдале геополітичне розташування та наявність природних ресурсів не завжди були фактором процвітання держави й досягнення високого рівня добробуту населення. Низка країн, які представляли різні континенти, спірались у своєму розвитку на різні культури, релігії та традиції, досягли успіху завдяки використанню державного менеджменту в розробці й втілен-

ню реформаторських ідей в організації соціально-політичного та економічного життя народів.

Така загальна диспозиція повністю підтверджується досвідом Української держави за останні 30 років. Численні проблеми та кризові ситуації, що супроводжували її розвиток, багато в чому пояснюються недосконалістю системи державного управління та місцевого самоврядування, яка формувалась для задоволення інтересів певних політичних і регіональних груп, характеризувалась низьким рівнем управлінської культури, слабкою стійкістю щодо проявів неповаги до моральних і загальнонаціональних цінностей.

Зазначимо, що період трансформації всіх сфер життєдіяльності українського суспільства, в тому числі й реформування системи публічного управління, який у ці часи проходить наша держава, пов'язаний з пошуком ефективної моделі підготовки управлінської еліти, здатної ефективно реалізовувати поставлені перед суспільством завдання. Природно, що такий пошук спирається на досвід, на-

копичений у національному та світовому управлінському просторі.

Показовою у даному контексті є історія інституалізації процесу професійного навчання державних службовців у нашій країні. Так, для підготовки фахівців на зайняття та заміщення посад, віднесених до вищих категорій посад державних службовців, в Україні було запроваджено магістерську програму у галузі знань 1501 «Державне управління» на базі будь-якої вищої освіти та, переважно, з практичним досвідом роботи в органах державного управління чи місцевого самоврядування. Провідним закладом у реалізації цієї місії стала Національна академія державного управління при Президентіві України (далі — НАДУ) та її регіональні інститути [5, с. 61].

Починаючи з 1997 р. тут здійснювалась підготовка спеціалістів для органів державної влади, посадових осіб місцевого самоврядування та відповідного кадрового резерву для роботи на посадах I–IV категорій державної служби. Прийом на навчання відбувався за державним замовленням, державним контрактом з Національним агентством України з питань державної служби та за контрактом з юридичною особою. Відтак, за роки своєї діяльності система НАДУ стала школою кадрового забезпечення для розбудови Української державності та лабораторією наукового супроводження реформ у державі. У свою чергу регіональні інститути НАДУ в Дніпропетровську (Дніпрі), Львові та Одесі здійснювали підготовку управлінської еліти на місцевому рівні. У межах своєї компетенції вони намагалися постійно оновлювати організацію надання освітніх послуг у галузі знань «Державне управління». Так, тільки Харківський регіональний інститут державного управління НАДУ за 20 років існування підготував майже 5 тис. державних службовців з чотирьох північно-східних областей України та Автономної Республіки Крим, які отримали освітньо-кваліфікаційний рівень «магістр державного управління» [5, с. 62–63].

Останніми роками відбулись якісні зміни у структурі та змісті освітніх програм щодо підготовки управлінської еліти: було розроблено та затверджено на урядовому рівні галузь знань «Публічне управління та адміністрування» й відповідну спеціальність з такою ж назвою [2]. Згідно з положеннями Закону України «Про вищу освіту» [1] запроваджено систему трирівневої підготовки здобувачів вищої освіти «бакалавр — магістр — доктор філософії» за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування». Водночас значно розширилось коло навчальних закладів, що долучились до підготовки управлінців та акредитували відповідні освітні програми.

Але в умовах загострення суспільно-політичних відносин та ускладнення економічного стану в Україні стало зрозумілим, що система управління, де важливою складовою є підготовка державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування, дає збої, працює неефективно і не відповідає викликам часу та очікуванням суспільства. Для частини кадрового потенціалу в центрі та на місцях характерними рисами стали інертність, безвідповідальність, протекціонізм, схильність до корупції. З огляду на це набули особливого значення питання визначення цілей і напрямків реформування системи підбору та навчання публічних службовців, підвищення рівня їх компетентності, створення умов для повноцінного виконання своїх функцій і завдань та забезпечення подальшої демократизації суспільного життя як необхідної передумови успішних реформ.

Важливим кроком у цьому напрямку стала розробка і затвердження «Стратегії реформування державного управління України на 2022–2025 роки» (далі — Стратегія) [3]. Її основні положення базуються на результатах оцінки стану державного управління, проведеної експертами Програми підтримки вдосконалення врядування та менеджменту (SIGMA), та націлені на побудову в Україні сучасної сервісної й цифрової держави, яка спроможна забезпечити захист інтересів гро-

мадян на основі європейських стандартів та досвіду.

Як документ державного рівня, Стратегія, разом із визначенням стратегічних напрямків розвитку системи публічного управління, дозволяє сформувавши сучасне бачення пріоритетів і практичних завдань підготовки управлінської еліти в Україні, спираючись на результати аналізу досвіду освітньої діяльності з підготовки публічних службовців та з урахуванням досягнень і прорахунків цього процесу. При цьому підвищення якості професійного навчання державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування декларується як невід’ємна складова модернізації державного управління.

У Стратегії визначено, що одним з пріоритетних напрямків розвитку системи управлінської освіти є вдосконалення змісту професійного навчання державних службовців і посадових осіб місцевого самоврядування на основі інноваційних, практико-орієнтованих освітніх програм, сучасного методологічного, методичного забезпечення професійного навчання управлінських кадрів, підготовки кадрового резерву для державної служби.

Водночас не менш важливим є окреслене в Стратегії завдання щодо створення сучасної, цілісної, мобільної та гнучкої системи професійного навчання з розвинутою інфраструктурою, ефективним управлінням і належним ресурсним потенціалом, що включатиме такі компоненти [3]:

- визначення потреб у професійному навчанні;
- формування, розміщення і виконання державного замовлення;
- формування мотивації до підвищення рівня професійної компетентності;
- забезпечення функціонування і розвитку ринку надання освітніх послуг у сфері професійного навчання;
- моніторинг та оцінку якості навчання.

Визначені стратегічні пріоритети у сфері підготовки управлінської еліти знаходять своє продовження в реаліза-

ції практичних завдань, що є частиною освітніх програм профільних навчальних закладів. Проілюструємо це на прикладі діяльності ННІ «Інститут державного управління» Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна (далі — Інститут).

Інститут має акредитовану освітньо-професійну програму з публічного управління та адміністрування, яка розрахована на можливості здобувачів пройти підготовку за денною, вечірньою, заочною формам навчання. Програма адаптована до європейських освітніх стандартів і за своєю структурою включає 90 кредитів ЄКТС (Європейська кредитно-трансферна система, яка дозволяє кількісно (в кредитах) оцінити навчальні програми), а за змістом передбачає освоєння 11 нормативних (обов’язкових) компонентів та низку вибіркового (за бажанням здобувача освіти) дисциплін. Структура навчальних курсів з рубрики «вибіркові компоненти» постійно змінюється під впливом внутрішніх і зовнішніх обставин, з якими зустрічаються здобувачі освіти у своїй службовій діяльності. Програма розрахована на 1,4 роки.

Ґрунтовна теоретична складова освітньої програми доповнюється організацією практичних занять, практики та стажування. Базою практик виступають регіональні органи влади та інститути місцевого самоврядування. Здобувачі проходять стажування в центральних органах влади, а також у закордонних партнерських установах. Результатом засвоєних теоретичних знань та оволодіння кращими практиками управління є підготовка кожним здобувачем магістерського дослідження на актуальну тему державного управління і місцевого самоврядування та її публічний захист.

Помітною особливістю навчання на магістерській програмі з публічного управління та адміністрування є контингент здобувачів другої вищої освіти. У своїй більшості в Інституті навчаються дорослі особи, які мають на меті отримати додаткові знання, компетентності та навички

для роботи з людьми, засвоїти технології управління суспільними відносинами та їх регулювання. Вони мають певний життєвий і службовий досвід, є активними учасниками освітніх заходів, мотивовані на повне використання науково-методичного потенціалу педагогічного колективу. З огляду на демографічну характеристику випускників магістратури з публічного управління та адміністрування, які закінчують навчання в 2021 р., можна дійти таких висновків: середній вік здобувачів — 34 роки; найбільше представлена вікова група 25–45, але проходять навчання й молоді люди, яким 22–23 років. Близько 11 % випускників мають вік «50 +», а найбільш літній майбутній магістр має повних 64 роки.

Життєвий досвід і знайомство з реаліями суспільно-політичних, соціальних та економіко-господарчих відносин, що є характерним для більшості здобувачів Інституту, унеможливають збереження чисто академічного стилю викладання нормативних та вибіркового дисциплін. Синергія педагогів і здобувачів виступає важливим фактором удосконалення процесу оволодіння освітньою програмою. Було б нерозумним не використовувати таку можливість. Тому щорічно під час вступу та на етапі завершення навчання серед здобувачів вищої освіти проводиться анкетування, яке характеризує колективну думку щодо мотивації обрання спеціальності «Публічне управління та адміністрування», показує переваги організації та змісту засвоєння освітньої програми, а також недоліки, резерви та перспективи, що можуть стати основою для вдосконалення навчання.

За результатами опитувань, найбільш вагомим аргументом при прийнятті рішення про вступ до Інституту в 2018–2020 рр. було бажання підвищити свій освітній рівень, усвідомлення необхідності самовдосконалення (від 70 до 75 %); прагнення отримати сучасні знання в галузі державного управління (від 60 до 69 %). Однак у 2021 р. цей показник склав лише 50 і 55 % відповід-

но. Поступово зменшується бажання в подальшому працювати на державній службі (42–23 %). Разом з тим перспектива кар'єрного зростання приваблює більшу кількість респондентів від (35–52 % у 2021 р.). Стабільність положення, повага до органів влади не є значимими при вступі на державну службу та в подальшому виборі освітнього рівня. Разом з тим за результатами опитування 2021 р. на прийняття рішення щодо вступу до вишу впливає престижність державної служби (37 %), вимога за місцем роботи (23 %) та норми законодавства (20 %).

Аналіз результатів вибору спеціалізації здобувачами вищої освіти свідчить про їх обґрунтований підхід до цього процесу, оперативне реагування на виклики часу.

Так, вступники 2020 р. віддавали перевагу таким освітнім програмам: «Правове забезпечення діяльності органів публічної влади», «Політичні інститути та процеси», «Європейська інтеграція», «Управління органами публічної влади». У 2021 р. серед лідерів залишились «Управління органами публічної влади» та «Правове забезпечення діяльності органів публічної влади». Більш затребуваними виявилися «Управління у сфері охорони здоров'я» та «Публічне управління проектною діяльністю». А серед програм професійного навчання управлінці частіше обирають «Електронне врядування та електронну демократію», «Кібербезпека», «Державна політику цифрового розвитку».

Наведемо декілька прикладів відзначених у 2021 р. побажань та зауважень, що будуть враховані у роботі над покращенням якості навчання. Так, під час соціологічного опитування у листопаді 2021 р. значна частина респондентів заявили про недостатність отриманих знань з таких дисциплін, як публічна політика (34,4 %) та демократичне врядування (21 %). Було наголошено на бажаності більше використовувати такі форми навчання, як індивідуальна робота (41 %), робота над проектами (40 %), виїзні заняття (33,1 %). Консолідованою думкою майбутніх випус-

кників стала вимога збільшити кількість практичних занять (57,4 %).

Крім зазначених пропозицій, що висловили здобувачі ННІ «Інститут державного управління» Харківського національного університету ім. В.Н. Каразіна, є низка практичних завдань щодо вдосконалення підготовки кваліфікованих управлінців, які очікують свого вирішення.

До їх числа варто віднести необхідність формування навчально-наукових об'єднань провідних науковців, практиків системи управління з метою науково-методичного супроводження діяльності владних установ на основі розповсюдження кращих практик та запровадження інновацій. У реалізації цього напрямку діяльності доцільно використовувати досвід роботи наукових шкіл Каразінського університету.

Природно, що до роботи таких науково-навчальних об'єднань необхідно залучати здобувачів освіти, створюючи механізм посилення практичної складової магістерської програми. Це також дозволить забезпечити практичну спрямованість магістерських досліджень.

Глід також зазначити, що в процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти за спеціальністю «Публічне управління та адміністрування», місія якої — формування управлінської еліти нашої держави, значно актуалізується питання формування особистості управлінця. Життя довело, що передумовою якісного соціального менеджменту є авторитет, морально-етичний профіль осіб, які задіяні в управлінні, їх висока

загальна культура, здатність до змін і самовдосконалення. Водночас менш значимими у діяльності сучасного керівника є такі принципи, як патріотизм, доброчесність і людяність.

Література

1. *Rada.gov.ua* (2014). Про вищу освіту [online]. Київ, Україна. Available at: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/1556-18> [Accessed 28 November 2021].
2. *Rada.gov.ua* (2015). Про внесення змін до переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти [online]. Київ, Україна. Available at: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-%D0%BF#Text/> [Accessed 28 November 2021].
3. *Rada.gov.ua* (2021). Стратегія реформування державного управління України [online]. Київ, Україна. Available at: <http://zakon.rada.gov.ua/laws/show/831-2021-p> [Accessed 28 November 2021].
4. Сакс, Дж. Д. (2011). Конец бедности. Экономические возможности нашего времени. Пер. с англ. Н. Эдельмана. Москва : Изд. Ин-та Гайдара, 424 с.
5. Харківський регіональний інститут державного управління Національної академії державного управління при Президентові України: історія та сьогодення. (2015) / Л. О. Белова, ред. Харків : Вид-во ХарPI НАДУ «Магістр», 248 с.

11.02.2022

Відомості про авторів:

Белова Людмила Олександрівна — доктор соціологічних наук, професор, директор; ННІ «Інститут державного управління» Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна; президент Харківського університетського консорціуму; Харків, Україна; belova.renessans@gmail.com

Булбьба Володимир Григорович — доктор наук з державного управління, професор, кафедра соціальної і гуманітарної політики ННІ «Інститут державного управління» Харківського національного університету ім. В. Н. Каразіна; Харків, Україна; bulbavg@meta.ua



Підготовка докторів філософії як складова неперервної освіти: проблеми та перспективи

Ольга Іванова

Світа дорослих в сучасних умовах охоплює багато напрямків та форм серед яких особливе місце займає підготовка докторів філософії. Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії в Україні, так звана аспірантська підготовка, по праву вважається особливим видом освіти дорослих, оскільки вона має цільовий напрям, потребує від абітурієнта наявності освіти необхідного рівня, обґрунтовану мотивацію та ще багато спеціальних та специфічних складових. Сучасна підготовка докторів філософії ураховує світові тенденції та вітчизняні особливості підготовки при формуванні освітньо-наукових програм, національні стратегії й державні програми освіти дорослих, масштаби, пріоритети, напрями сучасної науки та освіти.

Традиційно науково-педагогічні кадри нашої країни формувалися з аспірантів. Проте така система підготовки мала свої недоліки, оскільки аспірант зазвичай був орієнтований лише на науково-дослідницьку діяльність, не мав обов'язкової психолого-педагогічної підготовки, вкрай потрібної для викладацької діяльності, навичок та знань методики викладання. В сучасних умовах господарювання та системі освіти за допомогою магістратури та післядипломної освіти навчальні заклади могли вирішувати цю проблему, але ліцензійні умови та вимоги МОН України [1] потребують учено ступень для викладання в магістратурі та на інших освітніх програмах, що в свою чергу потребує від викладачів здобуття ученого ступеня,

який дозволить бути більш конкурентним на ринку праці в системі освіти.

Реформування вищої освіти спонукало до удосконалення системи підготовки наукових кадрів, проте вже сьогодні українська практика виявляє певні проблемні питання, що виникають у процесі підготовки докторів філософії [1], серед яких можемо зазначити, наприклад:

- набір в аспірантуру;
- термін підготовки наукового дослідження (дисертації);
- постійні зміни в порядку підготовки та захисту здобувачів третього освітнього рівня;
- вимоги до освітньо-наукової програми здобувачів та термін її реалізації.

Наукові дослідження цієї проблематики свідчать про необхідність сучасної інтерпретації розуміння цілей і результатів діяльності аспірантури. Адаптація національної системи підготовки наукових кадрів представляє собою актуальне науково-прикладне завдання в зв'язку з інтеграцією вітчизняної системи підготовки кадрів у європейський освітній простір [2]. Проблеми підготовки докторів філософії виявляють завдання, рішення яких буде сприяти підвищенню її ефективності, а саме: максимальна мобільність аспірантів, орієнтація на спільні міжнародні проекти, залучення до програми підготовки докторів філософії закордонних фахівців, підвищення якості наукових досліджень, в тому числі публікація їх результатів в журналах з високим імпаکت-фактором та індексом цитування, можливість урахування на-

укових інтересів здобувачів за допомогою вибіркового дисциплін, та можливості диференційованого підходу до реалізації педагогічної практики, варіативність терміну навчання в аспірантурі за умов різного ступеню готовності дисертації, оцінка здібностей до наукової творчості аспіранта на початку навчання та протягом освітньо-наукової програми.

Вирішення ще однієї проблеми — мотивації здобувачів та абітурієнтів дозволить не тільки формування зацікавленої аудиторії, націленої на результат, а й досягнення результату підготовки докторів філософії, який на відміну від традиційної системи підготовки аспірантів, заточеної тільки на захист дисертації, являє собою формування високо компетентного фахівця, який має компетентності, здобути в рамках конкурентної освітньо-наукової програми, яка відповідає сучасним викликам.

Одним з варіантів вирішення цієї проблеми є формування складу аспірантів з випускників навчального закладу, де наукова робота являє собою основну складову та реалізується на всіх ступенях освіти. Реальним прикладом досягнення такої мети є реалізація наскрізних наукових тематик в системі неперервної освіти, відповідно комплексної наукової теми та теми наукового експерименту, який реалізується в Народній українській академії (НУА) — науково-освітньому комплексі. Також в НУА приділяється увага залученню до складу аспірантів випускників, які мотивовані на розширення своїх професійних компетентностей, партнерів

з реалізації експерименту (керівників навчальних закладів загальної освіти та практиків, представників сучасних бізнес-процесів) [3].

Лише комплексний підхід по підготовці докторів філософії в сучасних умовах, системна робота по аудиту освітніх програм та реалізація гостро актуальних сучасних задач в рамках освітньо-наукової програми дозволить удосконалити цей процес та зробити його відповідним до завдань реформи вищої освіти та викликам сучасності.

Література

1. Винницький М. Реформа аспірантури. Особливості впровадження програм підготовки фахівців із ступенем доктора філософії [online]. Available at: <https://cutt.ly/OUN7ldF> [Accessed 11 Nov. 2021].
2. Панич О.І. Підготовка докторів філософії: практики і проблеми. // Матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. «Підготовка докторів філософії (PhD) в умовах реформування вищої освіти». Запоріжжя : Запорізьк. нац. ун-т., 2017. С. 12–18.
3. Астахова Е. В. Концептуальные основы развития Народной украинской академии в условиях неопределенности // Вчені записки Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія». 2019. Т. 25. С. 9–19; Иванова О. А. Там же, с. 36–44; Подлесный Д. В. Там же, с. 139–147; Кирвас В. А. Там же, с. 392–395; Астахов В. В. Там же, с. 399–405; Цыбульская Э. И. Там же, с. 427–428.

11.02.2022

Відомості про автора:

Іванова Ольга Анатоліївна — кандидат економічних наук, доцент, проректор з наукової роботи Харківського гуманітарного університету «Народна українська академія»



Післядипломна освіта в сучасному класичному університеті: тенденції, перспективи

Віктор Левчук

Підвищення кваліфікації в класичному університеті, як одна з форм післядипломної освіти, здійснюється відповідно до чинних Законів України «Про освіту», «Про загальну середню освіту», «Про професійно-технічну освіту» (у частині середньої освіти) та «Про вищу освіту», а також Положення про здобуття загальної підвищення кваліфікації та стажування педагогічних і науково-педагогічних працівників вищих навчальних закладів, затвердженого наказом Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 24.01.2013 № 48 (zareestrovano у Міністерстві юстиції України 26.03.2013 № 488/23020), наказу Міністерства освіти і науки України від 19.01.2016 № 34 «Про документи про підвищення кваліфікації», постановою Кабінету Міністрів України № 800 від 21.08.2019 «Деякі питання підвищення кваліфікації педагогічних і науково-педагогічних працівників», внутрішніми документами університету, що нормують підвищення кваліфікації. Тому основні форми та напрямки підвищення кваліфікації визначаються на основі поєднання відповідних сучасних вимог до освітніх послуг, тенденцій, що склались у сучасному освітньому просторі України, Європейського союзу та світу і структури Каразінського університету як класичного університету. Наприклад, наявність 132 кафедр, майже 300 спеціальностей визначають багатопрофільність, багатовекторність системи підвищення кваліфікації в університеті.

Працівники мають змогу підвищувати кваліфікацію безпосередньо в університеті, у закладах вищої освіти, відповідних наукових, науково-освітніх установах та організаціях як в Україні, так і за її межами.

«Основними формами підвищення кваліфікації науково-педагогічних працівників університету є:

- перепідготовка осіб з вищою освітою з наданням другої вищої освіти за ліцензованими в університеті спеціальностями;
- підвищення кваліфікації фахівців сектору реальної економіки за різними спеціальностями;
- стажування науково-педагогічних працівників закладів вищої освіти України на всіх кафедрах та лабораторіях університету під керівництвом провідних викладачів і науковців;
- направлення на стажування науково-педагогічних працівників університету до підприємств, організацій, наукових установ і закладів освіти міста Харкова та інших міст України;
- курси підвищення кваліфікації управлінських і педагогічних працівників закладів системи загальної середньої освіти, професійно-технічної та фахової передвищої освіти, що мають право надавати відповідний рівень загальної середньої освіти, здійснюються за освітніми програмами;
- курси і тренінги для студентів та громадян України за різними програмами, зокрема із застосуванням сучасних технологій дистанційного навчання» [1].

Усі форми та напрямки підвищення кваліфікації в Каразінському університеті пов'язані з трьома принципами організації надання цих освітніх послуг. По-перше, це орієнтування підвищення кваліфікації на практичний результат. Наприклад, у програмах стажування обов'язково передбачено здійснення певного практичного завдання. Курси підвищення кваліфікації, які на сьогодні залишаються найбільш затребуваними, передбачають за результатом підвищення кваліфікації створення дистанційного курсу чи підготовку дистанційного курсу до сертифікації у якості науково-методичної праці, переклад статті чи навчального курсу іншими мовами.

По-друге, вимогою до програм підвищення кваліфікації є обов'язкове забезпечення дистанційними складовими, відповідними дистанційними курсами. Ця вимога спрацювала в умовах карантину та переходу університету на змішану чи дистанційну форми навчання. Наявність можливості запропонувати освітню послугу у дистанційному форматі значно розширило географію слухачів курсів підвищення кваліфікації як в Україні, так і за її межами.

По-третє, в університеті прийнято формулу накопичування результатів у підвищенні кваліфікації. Слід зауважити, що здійснення на практиці цих принципів передбачає значну роботу, значні витрати часу викладачів, керівників програм, працівників Інституту післядипломної освіти та заочного (дистанційного) навчання щодо забезпечення відповідної якості підвищення кваліфікації.

Тренди, що склалися у підвищенні кваліфікації в Каразінському університеті, здебільшого визначалися умовами роботи. У 2021 році, безумовно, серед них слід відзначити наступні.

По-перше, введення карантину в університеті відповідно до рішення Кабінету Міністрів України з 12.03.2020, проведення занять за змішаною та дистанційною формами.

По-друге, перехід системи підвищення кваліфікації на змішану та дистанційну системи навчання.

По-третє, перехід від «бартерної» форми (на безоплатній основі) у підвищенні кваліфікації науково-педагогічних працівників ЗВО України до планування підвищення кваліфікації суто на основі закладання коштів у бюджет на цю форму освітніх послуг.

По-четверте, істотне зростання кількості користувачів системи Moodle університету та кількості дистанційних курсів, задіяних у процесі підвищення кваліфікації. Зростання у рази навантаження на університетську систему Moodle.

По-п'яте, істотне зростання форм, засобів та інструментів електронного навчання, що використовуються в навчальному процесі.

По-шосте, зміна вимог до підвищення кваліфікації вчителів закладів середньої освіти. Зміна форми фінансування підвищення кваліфікації вчителів шляхом переходу до її організації на тендерній основі.

По-сьоме, значне розширення послуг з підвищення кваліфікації для державних органів, органів місцевого самоврядування, соціальних служб, бізнесових структур. Це можливе завдяки багато-профільності класичного університету та оперетивності розробці нових програм підвищення кваліфікації у відповідь на потреби замовників.

Враховуючи умови, що склались у 2020–2021 роках, в університеті використовувався програмний підхід у системі підвищення кваліфікації. Слід зазначити програми «Life-long-learning», «Відкриті курси Каразінського університету», «Розвиток дистанційного навчання». Здійснення програмного підходу та оперативне реагування на зовнішні виклики надало змогу у 2021 році в системі підвищення кваліфікації університету вийти на показник близько 3500 слухачів, зокрема, це підвищення кваліфікації шляхом стажування, навчання на курсах підвищення кваліфікації, навчання на

короткотермінових курсах, навчання на курсах підвищення кваліфікації вчителів закладів середньої освіти за програмами 30, 60, 90, 120, 150 та 180 годин (понад 2800 слухачів), навчання у системі відкритих курсів Каразінського університету (на 29 курсах, що були відкриті, — близько 300 слухачів), підвищення кваліфікації соціальних робітників, слухачів короткотермінових курсів на комерційній основі (449 осіб) тощо.

Тож багатопрофільність і багатовекторність системи підвищення кваліфікації в класичному університеті — реальний результат реалізації можливостей багатопрофільного університету, використання його синкретичних та інтеграційних можливостей. В умовах стрімкого набуття популярності дистанційного навчання як одного з видів забезпечення освітніх послуг у системі підвищення кваліфікації, виникають

можливості створювати власні освітні майданчики, середовища та портали, які, зі свого боку, виступають інструментами задоволення потреб слухачів у підвищенні кваліфікації, завдяки виконанню функцій комунікації та спілкування користувачів із різних міст та країн у процесі підвищення кваліфікації. Прикладом тому є середовище «Каразінський освітній простір» для вчителів закладів середньої освіти та університетські відеоканали

Література

1. Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна. *Про післядипломну освіту* [online]. Харків, Україна. Available at: <https://www.univer.kharkov.ua/ua/fpo/fpocenter> [Accessed 04 January 2022].

11.02.2022

Відомості про автора:

Левчук Віктор Георгійович — кандидат філософських наук, доцент, директор Інституту післядипломної освіти та заочного (дистанційного) навчання; Харківський національний університет імені В. Н. Каразіна; Харків, Україна; ORCID ID 0000-0001-6868-6924; victor.levchuk@karazin.ua



Індивідуалізація програми підвищення кваліфікації як основа професійного зростання викладача

Ганна Дорошенко,
Людмила Калініченко

Процеси, що відбуваються у суспільстві та системі освіти, формують підґрунтя та визначають якісне переформатування змісту професійної педагогічної діяльності, що породжує потребу в систематичній та системній освіті викладачів. Серед найбільш важливих

факторів, що визначають зміни у сфері освіти можливо виділити: диверсифікація та гуманізація, багатоваріантність та багаторівневість, демократизація та інформатизація освіти; стандартизація, що встановлює певні нормативні рамки для організації та проведення освітнього

процесу на різних освітніх рівнях; індивідуалізація та безперервність освіти та самоосвіти; диференціація та інтеграція освітніх програм.

Система підвищення кваліфікації педагогічних працівників будується виходячи з уявлення, що вона оновлюється у напрямі формування моделі навчання, що розвиває викладача, моделі, що випереджає за своїм змістом зміни, що відбуваються в освітньому середовищі, дозволяє розширити предметні та міжпредметні знання та навички, а також підтверджує ключову роль педагога у навчальній аудиторії. Все це вимагає застосування диференційованого, особистісно-орієнтованого, суб'єктного характеру підготовки викладача до професійно-педагогічної діяльності та такий же характер їхнього подальшого підвищення кваліфікації в закладах, що надають такі послуги.

Але існуюча практика організації викладацької діяльності у ЗВО часто приводить до особистісної пасивності та інертності прогнозування шляхів розвитку професійної компетентності; низької мотивації до підвищення освітнього рівня задля досягнення високої ефективності праці; консервації професійно-педагогічного досвіду та закритості для сприйняття освітніх інновацій; професійної втоми у процесі постійного перероблення чогось, освітньо-методичної завантаженості; складності у вибудовуванні професійно-педагогічної комунікації.

Тому постійний розвиток професійної компетентності викладача і пошук шляхів оптимізації даного процесу через безперервну професійну освіту повинен забезпечити особистісне зростання, розширення та оновлення професійних знань, набуття додаткових професійних навичок відповідно до швидкоплинних умов здійснення педагогічної праці, підвищення трудової активності, грамотності та фінансове забезпечення через реалізацію у професії, активізацію суб'єктної позиції у здійсненні креативної та інноваційної педагогічної діяльності. Але для

виконання наведених задач безперервна професійна освіта повинна стати способом розвитку викладача та зміни його статусу у професійній субкультурі.

Аналіз існуючої практики підвищення кваліфікації показує, що мотивація педагогів на цю форму навчання невисока, освітні інтереси є непослідовними, викладач зазвичай орієнтується на запропоновану установами додаткової освіти тематику курсів та семінарів, яка часто лежить поза (частково або повністю) його власної педагогічної та предметної діяльності. Найчастіше педагоги обґрунтовують свою присутність на курсах необхідністю отримання документа про проходження підвищення кваліфікації. Виходом з такої ситуації стає широке використання індивідуалізації. Індивідуалізація навчання, що передбачає максимальну включеність викладача у проектування своєї професійної кар'єри та освіти, стає наріжним каменем безперервного особистісно-професійного розвитку педагогічного працівника.

Індивідуалізація навчання в системі підвищення кваліфікації викладачів може розглядатися як збільшення суб'єктності та вагомості кожного педагога в процесі навчання, постійне зростання його мотивації до безперервного (протягом усього життя) професійного та особистісного самовдосконалення. Індивідуалізація навчання передбачає прояв індивідуальності викладача, побудову індивідуальної траєкторії післядипломної педагогічної та професійної освіти, що забезпечує не лише безперервне професійне становлення педагогічного працівника, а й його саморозвиток, самоосвіту, що виступає інтегрованим результатом взаємодії внутрішнього потенціалу та умов, сформованих зовнішнім освітнім середовищем.

І в цьому процесі має бути забезпечена викладачу певна свобода особистісного прояву у різноманітних навчальних та педагогічних ситуаціях, а також має бути забезпечене стимулювання креативності педагога та всіляка підтримка його праг-

нення до педагогічної творчості у професійній діяльності. Індивідуалізація програми підвищення кваліфікації повинна враховувати наступні особливості:

- викладач — це співавтор, активний організатор та учасник власного навчання, він суб'єкт усіх етапів навчального процесу від його планування до оцінки результатів;

- викладач володіє певним, а, найчастіше, багатим професійним педагогічним багажем, який є джерелом рефлексії та самоаналізу, і може використовуватися в процесі самонавчання та навчання колег;

- викладач, плануючи своє навчання, найчастіше робить це тому, що він усвідомлює наявність певних проблеми та викликів, що вимагають вирішення, або це пов'язано зі змінами у професійній діяльності, у будь-якому з перерахованих варіантах — навчання здійснюється з певної важливої мети, відповідно діяльність викладача відзначається високою мотивацією до навчання, наявністю чітких цільових установок, відповідальним ставленням до навчання;

- викладач, який володіє досвідом роботи, має бажання навчатися у чітко визначених часових межах з використанням інтенсивних засобів і форм навчальної діяльності;

- викладач, як доросла людина, обтяжена не лише професійними, а й особистими проблемами та турботами, що може заважати чи допомагати навчальній діяльності, проте це потрібно розуміти та враховувати у своїй роботі організаторам навчання дорослих.

Потрібно відзначити, що в освітньому просторі нашої країни традиційно як навчальні програми додаткової педагогічної освіти викладачів зазвичай виступають класичні курси, навчання у формі стажувань, інтенсивів, занурення, самоосвіти, різних форм дистанційного навчання, досить рідко — неформальна освіта.

Проте у багатьох сучасних дослідженнях визнається більш високий дидактичний потенціал неформального навчання порівняно з формальним навчанням, а

також те, що показники неформального навчання більшою мірою відповідають меті та завданням, і навіть ширше — соціально-педагогічній місії додаткової педагогічної освіти, що досягається за допомогою сконструйованих індивідуалізованих освітніх програм. Серед найважливіших особливостей програм неформальної освіти необхідно виділити: їх спрямованість на самостійність та самореалізацію; концентрацію на актуальних професійних цілях, проблемах та завданнях.

Звідси, процедура проектування індивідуалізованої програми підвищення кваліфікації викладача, несе у собі потенціал розвитку, а також характеризується просторовим та часовим параметрами. Перший — просторовий, передбачає перетин інтересів викладачів і організаторів курсів, а, другий — часової, базується на циклічності, тривалості, стадійності процесів проектування, самопроектування і сопроєктування. Розвиваюча функція індивідуалізованої освіти викладача в рамках аналогічних програм, забезпечується створенням умов, що сприяють професійному та особистісному розвитку педагога, а в цілому це буде сприяти переорієнтації системи освіти з інформаційної чи репродуктивної моделі на розвиваючу чи продуктивну модель.

Література

1. Адаменко О. В., Курило В. С., Хрикова Є. М. Методологічні засади педагогічного дослідження. Луганськ : Вид-во ДЗ «ЛНУ імені Тараса Шевченка», 2013. 248 с.
2. Алексєєнко Т. Ф., Аніщенко В. М. та Балл Г. О. Біла книга національної освіти України. Київ : Інформ. системи, 2010. 342 с.
3. Василенко О. В. Розвиток функціональної грамотності в системі неформальної освіти дорослих // Педагогіка і психологія. 2016. 3. С. 34–41.
4. Возняк О. Порівняльний аналіз формальної та неформальної освіти в кон-

тексті євроінтеграції освітнього простору. Вища школа. 2016. 2. С. 41–47.

5. *Лукша П.* В ожидании «девятого вала»: компетенции и модели образования для 21 века [online]. Available at: <https://vbudushee.ru/files/Компетенции%20и%20модели%20для%20образования%2021%20века.pdf> [Accessed 21 Nov. 2020].

6. *Мартинець Л. А.* Залучення педагогів до професійного розвитку у неформальній та інформальній освіті. Освіта та розвиток обдар. Особистості. 2017. 6 С. 15–16. Available at: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Otros_2017_6_5 [Accessed 21 Nov. 2020].

7. *Масич С. Ю.* Система компетенцій викладача вищого навчального закладу. Педагогіка та психологія. 2014. 45. С. 135–143.

8. *Олійник В. В.* Впровадження нових освітніх технологій у закладах післядипломної педагогічної освіти // Теоретичні та методичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології. Харків: НТУ «ХПІ», 2007. С. 432–438.

9. *Слободинська Т. С.* Неформальне навчання — одна з умов формування креативної особистості // Вісник наук.-метод. досліджень Вінницького гуманітарно-педагогічного коледжу. 2018. 1. С. 9–10.

11.02.2022

Відомості про авторів:

Дорошенко Ганна Олександрівна — доктор економічних наук, професор, завідувач кафедри економіки та менеджменту; Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна; Харків, Україна; anadoroshenkonev@gmail.com

Калініченко Людмила Леонідівна — доктор економічних наук, професор, кафедра економіки та менеджменту; Харківський національний університет імені В.Н. Каразіна; Харків, Україна; Dkll1905@gmail.com



Шановні колеги !
У каталозі передплатних видань України
наш індекс — 22863