

**МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВІННИЧЕНКА**

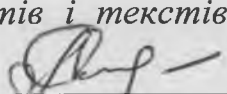
Кваліфікаційна наукова праця
на правах рукопису

СЕМЕНОВА ОЛЕНА ЮРІЇВНА

УДК 378.22.011.032 : 8 (043.5)

**ДИСЕРТАЦІЯ
АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД
У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

Подана на здобуття наукового ступеня доктора філософії зі спеціальності
011 – Освітні, педагогічні науки

*Дисертація містить результати власних досліджень. Використання
ідей, результатів і текстів інших авторів мають посилання на відповідне
джерело* _____  О.Ю.Семенова

Наукові керівники:
Філоненко Оксана Володимирівна,
доктор педагогічних наук, професор

Кропивницький – 2023

АНОТАЦІЯ

Семенова О. Ю. Андрагогічний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти. – Кваліфікаційна наукова праця на правах рукопису.

Дисертація на здобуття наукового ступеня доктора філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки. – Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка, Кропивницький, 2023.

У дисертації *вперше* системно досліджено й теоретично обґрунтовано проблему інтеграції андрагогічного підходу у підготовку здобувачів вищої освіти в умовах переходу на структуровані освітні програми; запропоновано практичне розв'язання означеної проблеми, що полягає в обґрунтуванні моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу в напрямку формування в них андрагогічної культури та експериментальній перевірці впливу визначених андрагогічних умов на рівень її сформованості.

Актуальність теми дослідження зумовлена необхідністю модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на підставі її подальшої гуманізації, персоналізації, інформатизації та інноватизації відповідно сучасних вимог розвитку інформаційного суспільства, зокрема потребою формування нового покоління викладачів, здатних до проектування, методичного забезпечення й практичної реалізації андрагогічних моделей навчання, які спрямовані на забезпечення більш комфортних умов для набуття загальних і фахових компетентностей випускників та задоволення їхніх всезростаючих освітніх та професійних потреб як провідних суб'єктів особистісно-професійного розвитку.

Доцільність розробки досліджуваної проблеми зумовлюється необхідністю подолання *суперечностей*, які мають місце у сфері підготовки здобувачів вищої освіти: між необхідністю утвердження андрагогічного підходу в освітньому процесі сучасної вищої школи, зорієнтованої на загальноєвропейські цінності студентоцентрованого навчання, та недостатньою розробленістю його теоретико-методичних засад і способів практичної реалізації; між

необхідністю більш ґрунтовної персоналізації навчання здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти та неналежним рівнем врахування їхніх когнітивних, індивідуальних, соціально-психологічних та вікових особливостей як дорослих, автономних та незалежних суб'єктів освітньо-наукового середовища сучасного закладу вищої освіти; між потребою закладів вищої освіти у застосуванні інноваційних – андрагогічних моделей навчання здобувачів та недооцінкою значущості підготовки особливого складу викладачів – андрагогів як суб'єктів специфічної – андрагогічної діяльності та носіїв відповідної – андрагогічної культури.

У дисертаційному дослідженні розкрито авторське тлумачення андрагогічного підходу як різновиду антропоцентричної парадигми, яка базується на гармонійному поєднанні гуманістичності (через створення дружньої, неформальної морально-психологічної атмосфери, заснованої на довірі, взаємній повазі, сумісній роботі при підтримці й відповідальності всіх учасників освітньої діяльності) та технологічності (шляхом інтенсивного використання новітніх засобів навчання, найсучасніших інформаційно-комунікативних, цифрових, інтерактивних, мультимедійних технологій).

Визначено, що андрагогічний підхід – це різновид та специфічна складова антропоцентричної парадигми, яка визнає доцільність та необхідність освіти впродовж життя, спрямовуючи зусилля організаторів навчання дорослих під час реалізації форм формальної, неформальної та інформальної освіти на стимулювання їхньої пізнавальної активності, мотивації до особистісно-професійного зростання та успішної побудови кар'єри шляхом більш інтенсивного залучення до ситуацій рефлексивного аналізу власної траєкторії саморозвитку та міри реалізованості набутих компетентностей й здібностей, своєчасної корекції інтелектуальних, освітніх та життєвих потреб з огляду на набутий індивідуальний досвід, трансформації професійних інтересів в напрямку привласнення ознак соціально мобільної та конкурентоспроможної особистості.

Під модернізацією підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу розуміється процес її позитивних змін в напрямку

вдосконалення та підвищення ефективності на підставі оновлення концептуальних засад (визнання й врахування властивостей здобувачів як дорослих особистостей) та змісту; оздоровлення морально-психологічного клімату (відмови від авторитаризму, домінування) й гуманізації освітньо-наукового середовища згідно андрагогічних принципів; трансформації суб'єкт-об'єктних відносин у варіативні форми суб'єкт-суб'єктної (партнерської, фасилітативної, творчої) взаємодії; більш інтенсивного використання провідних методів, форм і технологій інноваційного навчання (зокрема, діалогічного, інтерактивного, контекстного, проблемно-евристичного, ситуативного, змішаного, дистанційного), які більшою мірою задовольняють освітні потреби та професійні інтереси, а також враховують індивідуальний досвід та потенційні можливості дорослих.

Доведено, що модернізація підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу сприяє набуттю ними андрагогічної культури як способу творчої самореалізації в ролі менеджера освіти дорослих, структура якої представлена єдністю чотирьох компонентів:

– аксіологічного, що виконуючи ціннісно-орієнтаційну функцію, опікує систему поглядів особистості щодо її професійної спрямованості та центрації на настанови і принципи андрагогічного підходу в сфері вищої освіти; прийняття та дотримання гуманістичних цінностей, ідеалів, норм, правил та етичних канонів професійної поведінки в умовах реалізації андрагогічних моделей навчання здобувачів вищої освіти;

– когнітивного, який виконуючи предметно-змістову функцію, містить систему андрагогічних знань та уявлень особистості викладача щодо проектування, організації, контролю та оцінювання якості реалізації андрагогічних моделей навчання здобувачів вищої освіти як дорослих;

– технологічного, який виконуючи процедурно-операціональну функцію, опікує систему практичних дій особистості викладача щодо адекватного використання засобів сучасних освітніх технологій та інструментарію андрагогічного дослідження; налаштування суб'єкт-суб'єктних відносин та

створення комфортного освітньо-наукового середовища, які задовольняють освітні потреби та професійні інтереси дорослих ;

– суб'єктного, що виконуючи рефлексивно-творчу функцію, опікує систему ставлень особистості до себе як виконавця професійних ролей і функцій викладача-андрагога; потреб самопізнання й самовиховання своїх професійно важливих якостей як менеджера освіти дорослих; мотивів творчої самореалізації як суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності.

Визначено, що андрагогічна культура – це спосіб творчої самореалізації та міра досягнутого рівня розвитку особистості фахівця як суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності, що відображає його зацікавленість ідеями та цінностями андрагогіки, поінформованість щодо її теоретико-методичних засад, здатність до кваліфікованого впровадження методів, форм і технологій навчання дорослих, готовність опанувати провідні функції андрагога як професіонала й самовдосконалюватися в цій ролі. Андрагогічна культура постає універсальною характеристикою, тобто такою формою буття й організації професійної життєдіяльності особистості фахівця в сфері навчання дорослих, яка забезпечує не тільки його ефективну самореалізацію як суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності, але й сприяє прогресивному розвитку андрагогіки як науки та соціально важливої освітньої практики завдяки здатності до проведення андрагогічних досліджень та творчого застосування андрагогічних ідей, технологій та моделей навчання.

Експериментальним шляхом встановлено, що ефективність модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу з метою формування в них андрагогічної культури забезпечують наступні андрагогічні умови:

– трансформація змісту навчальних дисциплін та методики їх викладання відповідно концептуальних положень андрагогіки як теорії освіти дорослих;

– стимулювання рефлексивної позиції тих, хто навчається, в особистісно-професійному самовизначенні з врахуванням їхніх когнітивних особливостей як дорослих, автономних та незалежних суб'єктів;

– опора на індивідуальний досвід та здатність здобувачів вищої освіти як дорослих ідентифікувати себе в соціально-професійному контексті під час організації виробничої практики.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *уперше* систематизовано теоретико-методичні засади та науково обґрунтовано розвивально-виховний потенціал андрагогічного підходу як інноваційної концептуальної основи модернізації підготовки здобувачів вищої освіти, відповідної етапу їхнього вікового, соціально-психологічного та професійного розвитку; *виокремлено* провідні чинники актуалізації проблеми андрагогічного підходу в добу європейської інтеграції (утвердження пріоритету концепції неперервної освіти як сучасної антропоцентричної парадигми; стрімкий розвиток освіти дорослих як цілеспрямованого та спеціально організованого процесу соціокультурного виробництва особистості; соціальне визнання теоретичного значення та практичної цінності здобутків андрагогіки як самостійної галузі освітніх, педагогічних наук); *з'ясовано* специфіку концептуального апарату та розвивально-виховного потенціалу андрагогічного підходу як сплаву гуманістичності (що знаходить своє відображення у створенні дружньої, неформальної морально-психологічної атмосфери, заснованої на довірі, взаємній повазі, сумісній роботі при підтримці й відповідальності всіх учасників освітньої діяльності) й технологічності (використання новітніх засобів навчання, найсучасніших інформаційно-комунікативних, цифрових, інтерактивних, мультимедійних технологій); *спроектовано* модель модернізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, представлену єдністю функціонування мотиваційно-цільової, концептуально-стратегічної, організаційно-діяльнісної, змістовно-технологічної й діагностико-результативної складових; *виявлено* андрагогічні умови (трансформація змісту навчальних дисциплін та методики їх викладання

відповідно концептуальних положень андрагогіки як теорії освіти дорослих; стимулювання рефлексивної позиції тих, хто навчається, в професійному самовизначенні з врахуванням специфіки розвитку їхніх когнітивних структур як дорослих, автономних та незалежних суб'єктів; опора на індивідуальний досвід та здатність здобувачів вищої освіти як дорослих ідентифікувати себе в соціально-професійному контексті під час організації виробничої практики), які зумовлюють формування андрагогічної культури здобувачів вищої освіти; *визначено* сутність і структуру андрагогічної культури як професійно значущого новоутворення особистості викладача сучасного закладу вищої освіти в складі аксіологічного, когнітивного, технологічного й суб'єктного компонентів; *виокремлено* критерії та показники, *схарактеризовано* рівні її сформованості;

запропоновано авторське тлумачення понять «андрагогічний підхід», «андрагогічна діяльність», «андрагогічна культура», «андрагогічна спрямованість», «андрагогічна майстерність», «андрагогічна усталеність», «модернізація підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу»;

подальшого розвитку набули ідеї гуманізації та інноватизації професійної підготовки здобувачів вищої освіти, вдосконалення професіоналізму особистості та діяльності викладача-андрагога як менеджера освіти дорослих.

Практичне значення одержаних результатів полягає в тому, що форми і способи формування андрагогічної культури, передбачені обґрунтованими у дослідженні андрагогічними умовами, втілено в практику підготовки здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти; створено елективний курс «Андрагогічна культура та майстерність викладача», розроблено його навчально-методичне забезпечення, яке запроваджено в освітньому процесі аспірантури та магістратури різних спеціальностей, зокрема, 011 Освітні, педагогічні науки, 091 Біологія, 035 Філологія; розроблено «Професійний портфоліо викладача-андрагога», інструктивно-методичні матеріали якого використано під час проходження магістрантами та аспірантами педагогічної (асистентської) та виробничої (науково-дослідної, експертно-

методичної) практики, а також у практичній діяльності кураторів студентських академічних груп. Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі підготовки й перепідготовки викладацького персоналу закладів вищої та післядипломної освіти, в системі підвищення його кваліфікації, а також при створенні програм, методичних посібників і рекомендацій для викладачів-андрагогів, які працюють з дорослими.

Результати дослідно-експериментальної роботи вказують на те, що висунуту гіпотезу дослідження підтверджено. Порівняльний аналіз результатів формувального етапу експерименту свідчить про те, що після його проведення кількість досліджуваних з експериментальних груп за високим, достатнім та середнім рівнями сформованості андрагогічної культури є набагато більшою, ніж у контрольних групах, в яких остання виявилася лише на середньому, низькому та незадовільному рівнях. Статистичну достовірність отриманих результатів доведено за допомогою λ – критерію Колмагорова-Смирнова. Отримані результати свідчать про те, що підвищення рівнів сформованості андрагогічної культури в досліджуваних з експериментальних груп на відміну від контрольних груп, відбулось в результаті впровадження обґрунтованої моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу та, зокрема, реалізованої сукупності визначених андрагогічних умов.

Проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів досліджуваної проблеми.

Перспективними напрямками подальших розвідок можна вважати розробку моделей андрагогічної підготовки та перепідготовки викладацького та адміністративного персоналу закладів вищої освіти, сертифікатних і тренінгових програм, спрямованих на підвищення професійної майстерності викладачів-андрагогів в системі їхньої неперервної фахової освіти.

Ключові слова: андрагогіка, андрагогічний підхід, інтеграція андрагогічного підходу, андрагогічна діяльність, андрагогічна культура, викладач-андрагог, андрагогічна підготовка, здобувачі вищої освіти, модернізація підготовки здобувачів вищої освіти.

ABSTRACT

***Semenova O.Y.* The Andragogical Approach to Training of Students at Higher Educational Institutions.** – Qualification research work in manuscript form.

A dissertation submitted for the degree of Doctor of Philosophy in Education and Pedagogical Sciences, specializing in 011 Educational, Pedagogical Sciences. – Volodymyr Vynnychenko Central Ukrainian State University, Kropyvnytskyi, 2023.

In this thesis work it has been for the first time that an attempt has been made to conduct a systemic research and theoretically substantiate the issue of integration of the andragogical approach into the process of training of students at higher educational institutions under conditions of transition onto certain well-structured educational programs; we have also suggested therein a practical solution of the above-mentioned issue which boils down to the substantiation of the model of modernization of training of students at higher educational institutions on the basis of the andragogical approach in the direction of formation of their andragogical culture and also the experimental verification of the impact of the defined andragogical conditions at the phase of its formation.

The topicality of the theme of our research has been determined by the necessity of modernization of training of students at higher educational institutions on the basis of its further humanization, personalization, data enrichment and introduction of innovations in conformity with the up-to-date conditions of development of the data-focused society, in particular, reflecting the need for formation of a new generation of teachers who would be capable of planning, designing, methodically maintaining and implementing the andragogical models of teaching which are focused on ensuring more favorable conditions for the acquisition of the general and professional competencies of university or college graduates as well as meeting their increasingly evolving educational and professional needs as being the leading actors of their own personal-professional growth and development.

The need for researching the issue in question boils down to the necessity of overcoming certain controversies which take place in the sphere of training of students

at higher educational institutions: thus balancing between the need for establishment of the andragogical approach within the educational process at contemporary colleges or universities which are largely focused on acquisition and implementation of basic European values as well as on the student-centered education – and its yet under-developed theoretical-methodical fundamentals and ways of its practical implementation; between the necessity in a more advanced personalization in educating the students of the 2nd (Master's degree) and 3rd (educational-scientific) levels of higher education – and the insufficient level of consideration of the students' cognitive, individual, social-psychological and age-based peculiarities as of adult individuals, being fully autonomous and independent actors of the educational-scientific environment at contemporary higher educational institutions; between the shortage of colleges and universities in implementation of the innovational andragogical models of education of students and the under-estimation of the significance of training of a special type of teachers-andragogues that are believed to be both actors of a specific andragogical activity and carriers of a particular andragogical culture.

In this thesis work we have managed to ascertain that the andragogical approach being a type of the anthropocentric paradigm which is based on a harmonious fusion of humanism (through ensuring a friendly and informal moral-psychological atmosphere based on mutual trust and respect as well as on joined activity, support and accountability of all participants of the educational activity) and the technological awareness (enforced through extensive utilization of both the most up-to-date educational techniques and the most advanced data-sharing, interactive, digital and multimedia technologies).

It has also been ascertained that the andragogical approach is a certain type and a specific component of the anthropocentric paradigm which tends to recognize the need in one's lifelong education by concentrating the efforts of the organizers of the educational process of adult students during implementation of both the formal and the informal types of education based on the stimulation of students' cognitive activities, the motivation for the personal professional growth as well as the successful career

building by means of a more intensive involvement in situations of the reflexive analysis of a personal self-development path and the degree of realization of the acquired competencies and aptitudes, the timely correction of one's own intellectual, educational and general life-related needs from the point of view of the personal experience acquired, the transformation of the professional interests in the direction of gaining particular traits which are to be possessed by a socially mobile and competitive individual.

Under modernization of training of students at higher educational institutions as based on the andragogical approach, we understand a process of its progressive changes in the direction of mastering and enhancement of its efficiency by means of updating of the conceptual fundamentals (the acknowledgement and recognition of personal traits of students treated as adult individuals) and its contents, the enhancement of the moral-psychological environment (abolishment of possible dictatorship and domination of teachers) and the humanization of the educational-scientific environment in conformity with the andragogical principles, the transformation of inter-relations between the actors of the process into a variety of forms of interaction (partnership, facilitative, creative) as well as a more extensive implementation of the leading methods, forms and technologies of the innovative education, in particular (the dialog-based, interactive, context-based, problem-heuristic, case-study, mixed, remote, etc.) which to a greater degree tend to meet the educational needs and professional aspirations and also are likely to take into consideration the individual expertise and the potential aptitudes of adult individuals.

Thus, we have managed to prove that the modernizations of training of students at higher educational institutions carried out on the basis of the andragogical approach tend to facilitate the students' acquisition of the andragogical culture being a way of creative self-realization in the role of a manager of education of adult individuals, the structure of which comprises the unity of 4 different components:

- the axiological, which by means of rendering the evaluative-orientational function, tends to regulate the outlook and mindset of an individual as related to its professional focus and accentuation of the principles of the andragogical approach in

the sphere of higher education; the adoption and exercising the humanistic values, goals, norms, rules and ethical background of the professional behavior under conditions of implementation of the andragogical models of teaching students at higher educational institutions;

– the cognitive component, which, by means of performing its contents-based function, comprises the system of certain andragogical data and beliefs expressed by teachers as related to planning, organization, control and evaluation of the efficiency of implementation of the andragogical models of teaching students at higher educational institutions treated as adult individuals;

– the technological, which, by means of performing its procedural-operational function, is focused on the system of practical activity of teachers as related to the adequate implementation of ways and methods of the up-to-date educational technologies and instruments of andragogical research; the establishment of inter-relations of actors of the educational process as well as ensuring a conducive educational-scientific environment, both of which have proven to sustain the educational needs and professional interests of adult individuals;

– the subjective component which, by means of carrying out the reflexive-creative function, tends to reflect the system of self-perceptions of a person that performs the professional function of a teacher-andragogue; the motives and aspirations to cognize and educate oneself as well as develop one's own professional essential traits, in particular those of a manager of adult education, the motives for the creative self-realization as an actor of the andragogical cognition, planning, communication and practical activities.

It has been ascertained that the andragogical culture is a means of creative self-realization as well as a certain degree of professional development of an individual as being an actor of the andragogical cognition, planning, communication and practical activity that reflects his/her own competence in the sphere of andragogy as well as certain interest displayed towards its ideas and values, the aptitude to adhere to the andragogical principles and to the ways of professional behavior, interaction and mutual work with other adults in the process of their education and also the

preparedness for professional matching the roles and functions of a teacher-andragogue. The andragogical culture is such a specific form of existence and organization of professional activity of a professional teacher in the sphere of adult education which ensures not only the teacher's effective self-realization as being an actor of the andragogical cognition, planning, communication and practical activity but also facilitates the professional development of andragogy as a science and a socially-important educational practice due to a trained professional's aptitude for carrying out andragogical research and the awareness for the creative comprehension and implementation of andragogical ideas.

By means of an experimental research work we have managed to ascertain that the effectiveness of modernization of training of students at higher educational institutions in accordance with the andragogical approach aimed at formation of the students' andragogical culture tends to be determined by the following psychological-pedagogical conditions:

- the intensification of implementation of the andragogical fundamentals as a theory of adult education within the adopted academic curricula and methodic of teaching;
- the stimulation of the reflexive position of students in terms of their professional self-definition in accordance with peculiarities in developing their own cognitive structures as being adults;
- the emphasis upon an individual experience as well as on the aptitude of students at higher educational institutions to identify themselves within the social-professional context during the process of organization of their professional practical activities.

The scientific novelty of the research work under study is in the following: it has been for the first time that we have managed to systematize the theoretical-methodical fundamentals and also scientifically substantiate the educationally-progressive potential of the andragogical approach being an innovational conceptual fundamental of modernization of training of students at higher educational institutions in conformity with the students' current age and the social-psychological and professional

development; we have also managed to single out the primary indicators of actualization of the issue of implementation of the andragogical approach during the European integration (recognition of the priority of the concept of the perpetual education as of the contemporary anthropocentric paradigm; the rapid development of education of adults being a focused and specially designed process of socio-cultural human development; the social recognition of the theoretical significance and practical value of the achievements attained by andragogy as being an independent sphere of scientific pedagogical sciences); we have also managed to ascertain the peculiarity of the conceptual apparatus and the developmental-educational potential of the andragogical approach which is believed to present a fusion of humanistic ideas (which is reflected in the establishment of friendly informal moral-psychological atmosphere rooted in trust, mutual respect and joined activities with full support and accountability of all the participants in the educational activities) and the emphasis on technological support (the extensive use of most up-to-date educational methods, most advanced data-sharing, digital, interactive and multi-media technologies); we have designed a model of modernization of the professional training of students at higher educational institutions which is based on the andragogical approach and which reflects the unity of functioning of the motivational, the conceptual-strategic, the organizational, the technological and the evaluative components; we have also managed to *define* the andragogical conditions (the saturation of the academic curriculum and the relevant methodic of teaching with the conceptual fundamentals of andragogy as a theory of education of adults; the stimulation of the reflexive mindset of students in regards to their professional self-determination in conformity with the development of their cognitive structures as being adults; the emphasis on an individual experience and students' aptitude to identify themselves within the social-professional context during the organization of their professional practical activities) which determine the formation of the andragogical culture of students at higher educational institutions; we have also managed to *define* the essence and structure of the andragogical culture as of a significant professional development of a teacher at a contemporary higher educational institution thus comprising the axiological,

cognitive, technological and the subjective components; the relevant criteria and indicators as well as the levels of its formation have also been *ascertained and singled out* in the thesis work under study; on top of that, we have *introduced our own understanding and interpretation* of such terms as “the andragogical approach”, “the andragogical activity”, “the andragogical culture”, “the andragogical focus”, “the andragogical proficiency”, “the andragogical integrity”, “modernization of professional training of students at higher educational institutions based on the fundamentals of the andragogical approach”; furthermore, such ideas as those of humanization and innovation of the professional training of students at higher educational institutions as well as of the enhancement of proficiency of teachers-andragogues as managers of education of adults – have also received further development in the thesis work under study.

The practical value of the scientific results gained boils down to the fact that the forms and methods of formation of the andragogical culture which have been substantiated by the defined andragogical conditions, - have been introduced into the practical training of students at the stage of the Master’s degree as well as at the Scientific-Educational levels of higher education; we have also elaborated an elective study course “The Andragogical Culture of Teachers at Higher Educational Institutions” as well as its educational-methodical support have been implemented and its educational-methodical support – introduced into the educational process of the Post-Graduate and Master’s degree studies in speciality 011 Educational Pedagogical Studies, 081 Biology and 035 Philology; a special guidance named “The Professional Portfolio of a Teacher-Andragogue” and the relevant instruction-methodical materials have been elaborated and implemented during the Master’s degree and post-graduate degree applicants’ professional practical (scientific-research, evaluative-methodical, assistant-based, etc.) work, including certain practical activities performed by the curators of the said academic study groups. The scientific and research data obtained may well be utilized in the process of training and refresher’s courses of teachers at higher educational institutions including the post-graduate ones, and also be implemented for the enhancement of their professional qualification and also during

compilation of educational programs, methodical guidance materials designed for teachers-andragogues whose activities relate to educating adults.

The results obtained during the research-experimental research, - clearly emphasize the successful substantiation of our research hypothesis introduced. Thus, the comparative analysis on the results of the formational stage of the experiment carried out has proven that upon its completion, a number of students of the experimental groups under study displaying high, sufficient and median levels of formation of the andragogical culture - has shown to be much bigger as compared to the control groups of students whose levels of formation of the andragogical culture have been revealed as being merely median, low and unsatisfactory. The statistical validity of the achieved results has been proven by means of the λ – criterium elaborated by scholar Kolmogorov-Smirnov. The results achieved thus prove our belief that the enhancement of the levels of formation of the andragogical culture with students of particularly the experimental groups, unlike the control groups, has been achieved due to the implementation of the substantiated model of modernization of professional training of students at higher educational institutions as based on the andragogical approach and, in particular, due to the realized sequence of defined psychological-pedagogical conditions.

Therefore, the research work carried out should nevertheless - not be treated as fully incorporating all aspects of the scientific issue under research.

Among the perspective trends in further research we may consider such activities as the elaboration of models of the andragogical training and repeated training of teachers and the administrative personnel at higher educational institutions, just as well as elaboration of certain certification and training programs which would be focused on the enhancement of proficiency of teachers-andragogues during their uninterrupted professional education.

Key words: andragogy, the andragogical approach, integration of the andragogical approach, andragogical activity, andragogical culture, teacher-andragogue, andragogical training, students at higher educational institutions, modernization of training of students at higher educational institutions.

СПИСОК ОПУБЛІКОВАНИХ ПРАЦЬ ЗА ТЕМОЮ ДИСЕРТАЦІЇ
Наукові публікації, які відображають основні наукові результати
дисертації

Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових фахових видань України:

1. Семенова Олена. Андрагогічна компетентність як необхідний складник професіоналізму науково-педагогічного персоналу закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 33. С. 307–313. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/33.215893>

2. Семенова О.Ю. Професіоналізація особистості й функцій науково-педагогічної діяльності сучасного викладача в контексті андрагогічної парадигми. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. №1 (34). С. 29–35. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-1-04>

3. Семенова О.Ю. Характеристика андрагогічної моделі організації професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 27. С. 159–164. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.32>

4. Семенова О.Ю. Перехід на структуровані освітньо-наукові програми як чинник інтеграції андрагогічного підходу у підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 74. С. 132–137. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-ps.series5.2020.74.29>

5. Семенова О.Ю. Результати експерименту з упровадження андрагогічного підходу в процес професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Вісник Запорізького національного університету*.

Педагогічні науки. 2020. №2 (35). С. 135–141. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-21>

Статті, опубліковані в наукових виданнях, що індексуються в міжнародних наукометричних баз даних Web of Science або Scopus:

6. Semenova Olena. Modern Information technologies in the Organization of Educational Work in Secondary Institutions of Great Britain / Valentyna Shvydenko, Daria Korovii, Anna Duchenko, Olena Semenova, Valentyna Koval, Yana Lukatska. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22. S. 358–366. Web of Science (ESCI): <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.1.50>

Статті у закордонних наукових періодичних виданнях:

7. Семенова Олена. Європейська освітньо-наукова інтеграція як визначальний чинник актуалізації проблеми підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу. *Edukacja Doroslychw XXI Wieku: monographie /Redakcja naukowa Dr hab. Elżbieta Jaszczyszyn*. Siedlice: Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji. 2020. S. 299–313. URL: https://fileview.fwdcdn.com/?url=https://mail.ukr.net/api/public/file_view/list%3Ftoken%3DMjj%04QUdA3BTmlGIoCCkc8a7ZVXdr-ndwCfpAOhJr8WrZFE6%aHlnaGre_qPSm7ddvFkX3XBGd42XfeRb4LFvj4Pjhhd3-_Z4Lw:A5qYnLyEC4wch2rs%26r%3D1676456520778&default_mode=view&lang=ru#start=0.

Статті у матеріалах науково-практичних конференцій:

8. Семенова О.Ю. Іншомовна освіта дорослих в зарубіжних країнах. *Чинники актуалізації проблеми освіти дорослих в Україні та світі в умовах розвитку інформаційного суспільства: збірник матеріалів 74-ї науково-практичної конференції викладачів ОНУ імені І.І. Мечникова за здобувачів вищої освіти рівня магістр 011 «Освітні, педагогічні науки» / під ред. проф. О.С. Цокур*. Одеса, 2019. С. 46–49.

9. Семенова О.Ю. Щодо актуалізації проблеми андрагогічного підходу в системі університетської іншомовної освіти. *Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures*.

International scientific and practical conference (Venice, 27–28 December 2019). Venice, 2019. S. 197–201.

10. Семенова О.Ю. Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії як андрагогічний процес. *Освіта дорослих в Україні та світі: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 2 жовтня 2020 р.)* / за ред. проф. Голубенко Л.М., проф. Цокур О.С. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2020. С. 139–142.

11. Семенова О.Ю. Психологічні умови впровадження андрагогічного підходу у процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (м. Київ, 2–3 жовтня 2020 р.)*. Київ: Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського, 2020. С. 43–46.

12. Семенова О.Ю. Аналіз складових андрагогічної моделі організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: International scientific and practical conference (Lublin, 25–26 September 2020)*. Lublin, 2020. Part 2. S. 237–241.

13. Семенова О.Ю. Андрагогічний підхід як чинник модернізації університетського освітнього середовища. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (м. Харків, 9-10 жовтня 2020 р.)*. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020. С. 22–27.

14. Семенова О.Ю. Мультимедія як дидактичний засіб реалізації андрагогічного підходу у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Психологія та педагогіка: Сучасні методи та інновації, досвід практичного застосування: збірник тез наукових робіт учасників Міжн. наук.-практ. конф. (м. Львів, 23–24 жовтня 2020 р.)*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. С. 156–159.

15. Семенова О.Ю. Інтерактивність навчання як специфічна ознака впровадження андрагогічного підходу у професійну підготовку

здобувачів вищої освіти. *Гуманірний і інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих учених*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 13 листопада 2020 року). Одеса: МГУ, 2020. С. 183–185.

16. Семенова Е.Ю. Проблемы подготовки соискателей высшего образования в контексте европейской политики непрерывного образования. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities. III International scientific conference* (Kaunas, 21th February 2020). Kaunas, 2020. С. 183–187.

17. Семенова О.Ю. Професійний функціонал педагога-андрагога в сфері іншомовної освіти дорослих. *Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов*: збірник матеріалів VIII Міжн. наук.-практ. конф., присвяченій пам'яті доктора педагогічних наук, професора В.Л.Скалкіна (м. Одеса, 12 квітня 2022 р.). Одеса, 2022. С. 383–390.

18. Семенова О.Ю. Характеристика моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу. *Благословенний Григорій Сковрода – світовий геній мудрості та гуманного духу*: Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції (м. Одеса, 3 грудня 2022 р.) / за ред. проф. Голубенко Л.М., проф. Цокур О.С., доц. Вейланде Л.В.-В. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2022. С.114–117.

19. Семенова Олена. Результати педагогічного експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу. *Іноземні мови в контексті сучасного розвитку природничих та гуманітарних наук: міждисциплінарний підхід*: збірник матеріалів IX Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з питань методики викладання іноземної мови (м.Одеса, 18 травня 2023 р.). Одеса: ОНУ імені І. І. Мечникова. 2023. С. 49–52.

З М І С Т

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ	24
ВСТУП	25
РОЗДІЛ I. АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ	37
1.1. Чинники актуалізації проблеми андрагогічного підходу в теорії професійної підготовки здобувачів вищої освіти	37
1.2. Сутність і специфіка андрагогічного підходу	63
Висновки до розділу I	81
РОЗДІЛ II. АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	84
2.1. Аналіз реального стану впровадження андрагогічного підходу в практиці підготовки здобувачів вищої освіти	84
2.2. Модель модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу	105
2.3. Сутність і структура андрагогічної культури особистості	122
Висновки до розділу II	129
РОЗДІЛ III. ДОСВІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ У ПІДГОТОВКУ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ	134
3.1. Сутність експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу	134
3.1.1. Трансформація змісту навчальних дисциплін та методики їх викладання відповідно конконцептуальних положень андрагогіки як теорії освіти дорослих	135
3.1.2. Стимулювання рефлексивної позиції тих, хто навчається, в професійному самовизначенні з врахуванням специфіки розвитку їхніх	

когнітивних структур як дорослих, автономних та незалежних суб'єктів 159

3.1.3. Опора на індивідуальний досвід та здатність здобувачів вищої освіти як дорослих ідентифікувати себе в соціально-професійному контексті під час організації виробничої практики 179

3.2. Результати експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу та їх аналіз 195

Висновки до розділу III 214

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ 218

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ 226

ДОДАТКИ 259

ПЕРЕЛІК УМОВНИХ СКОРОЧЕНЬ

- ЗВО – заклад вищої освіти
- ЗК – загальні компетентності
- ЄС – Європейський Союз
- ЕГ – експериментальна група
- ECTS – Європейська система трансферу оцінок
- ІКТ – інформаційно-комунікаційні технології
- КГ – контрольна група
- НАПН України – Національна академія педагогічних наук України
- ОНП – освітньо-наукова програма
- ОНУ – Одеський національний університет імені І.І. Мечникова
- ОПП – освітньо-професійна програма
- ПРН – програмні результати навчання
- ФК – фахові компетентності
- ЮНЕСКО – (UNESCO – United Nations Educational, Scientific and Cultural Organization) – Організація Об’єднаних Націй з питань освіти, науки та культури.

ВСТУП

Актуальність теми дослідження. Сучасні тенденції розвитку загальноєвропейського освітньо-наукового простору вимагають передусім приведення професійної підготовки здобувачів вищої освіти у відповідність до нових вимог, зокрема, означених європейською та національною рамкою кваліфікацій. Останні орієнтують не стільки на уніфікацію форм і змісту підготовки здобувачів за першим – бакалаврським, другим – магістерським та третім – освітньо-науковим рівнями вищої освіти, скільки на значне підвищення якості освітнього процесу завдяки активізації академічної мобільності його провідних суб'єктів, дотримання настанов академічної доброчесності та застосування засобів студентоцентрованого навчання.

Суттєво й те, що в умовах інтенсивного розвитку науково-технічного прогресу право та відповідальність за накопичення, акумулювання та передачу знань переходить від експертів до окремих членів сучасного суспільства, які не тільки мають можливість, але й зобов'язані робити вибір форм освіти у процесі своєї життєдіяльності та та усвідомлювати її ціннісну роль. Зумовлено це тим, що освіта як сфера життєдіяльності особистості в її антропологічному розумінні, дозволяє забезпечити реалізацію освітніх завдань на основі розвитку її освітніх потреб не тільки в цілях професійної самореалізації, але й в контексті забезпечення належного морально-психологічного комфорту своєї життєдіяльності. Практичне втілення антропологічної парадигми актуалізує тезис Е. Фора «навчатися, щоб бути» [2, с. 91], дозволяючи в умовах здобуття вищої освіти здійснити перехід від когнітивно-знаннєвої до розвивальної – особистісно та практико зорієнтованої парадигми, зокрема, шляхом застосування провідних принципів андрагогічного підходу, в рамках якого здобувачі вищої освіти за властивими їм соціопсихологічними й віковими параметрами визнаються дорослими особами й достатньо «зрілими» суб'єктами освітнього процесу [100, с. 89].

Як специфічний науковий феномен, андрагогічний підхід досліджувався українськими та зарубіжними вченими в різних контекстах педагогічних та

психологічних досліджень, завдяки яким обґрунтовано місце і роль андрагогіки в системі наук, схарактеризовано специфіку її понятійно-концептуального апарату (П. Джарвіс [272], А. Капп [274], М. Ноулз [128], Л. Турос [309]); конкретизовано зміст андрагогіки як навчальної дисципліни (С. Архипова [11], М. Громкова [46], А.Марчук [107]); систематизовано андрагогічні принципи (Л. Лук'янова [102], А. Сафін [173]); розкрито андрагогічний потенціал професійної освіти (Л. Соколова, Ю. Вдовиченко, Р. Коритнюк, Л. Давтян [6], Т. Стратан-Артишкова [304]); здійснено проєктування андрагогічних моделей навчання студентів з конкретизацією передумов їх впровадження в освітній процес (О. Біда [15], О. Цокур [232]) та врахуванням їхніх соціальних й психофізіологічних особливостей (Л. Линевич [99], С. Філін [223]).

Крім того, предметом ґрунтовних досліджень ставали проблеми реформування вітчизняної вищої освіти (В. Андрущенко [7], І. Зязюн [70], В. Кремень [88]); оновлення концептуальних засад педагогіки і психології вищої школи (Г. Балл [13], І. Бех [14], О. Дубасенюк [56], С. Сисоєва [195]); модернізації фахової (Я. Кічук [78], Н. Колесниченко [81]) та професійно-педагогічної (Я. Галета [36], Н. Кічук [77], Н. Савченко [170]) підготовки здобувачів вищої освіти; формування в них науково-дослідницької (Г. Сомбаманія [202]) та педагогічної (О. Біда, А. Кузьмінський, А.Чичук [15], В. Радул [166]) культури.

Останнім часом все більшу увагу українських учених привертають проблеми міжнародного (О. Біда, І. Орос [16], Н. Бідюк [17], М. Гордієнко [44], М. Дернова [53], Н.Махиня [109], Н. Ничкало [126], О. Огієнко [133], О. Чугай [236]) та вітчизняного (О. Аніщенко [9], Л. Лук'янова [101], Т. Протасова [159], Л. Сігаєва [193] та інш.) досвіду розвитку освіти дорослих; упровадження андрагогічної підготовки фахівців для системи післядипломної освіти та підвищення кваліфікації (Б. Гадзецький [35], С. Ізбаш [71], О. Пехота, В.Пуцов, Л. Набока, А. Старєва [5], М.Смирнова [200]); формування в них андрагогічної компетентності (Н. Акініна [1], Н. Дем'яненко [50], І. Зель [65], Л. Капченко

[75], О. Михальчук [113]) та професійно важливих якостей особистості андрагога (О. Аніщенко [9], Н. Даниленко [48], Т. Сорочан [203]).

Натомість, попри суттєвий внесок науковців, дотепер бракує психолого-педагогічних досліджень, які стосуються модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, що потребує розроблення й впровадження більш ефективних андрагогічних моделей їхнього навчання, особливо на другому (магістерському) та третьому (освітньо-науковому) рівнях, на яких за найбільш інноваційними освітніми програмами передбачається підготовка викладачів-андрагогів.

З огляду на це, доцільність розробки проблеми модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, особливо в напрямку формування їхньої особистості як інноваційно мислячого викладача-андрагога – суб'єкта андрагогічної діяльності та носія андрагогічної культури, зумовлюється необхідністю подолання наступних *суперечностей*:

– між необхідністю утвердження андрагогічного підходу в освітньому процесі сучасної вищої школи, зорієнтованої на загальноєвропейські цінності студентоцентрованого навчання, та недостатньою розробленістю його теоретико-методичних засад і способів практичної реалізації у закладах вищої освіти;

– між необхідністю забезпечення більш ґрунтовної персоналізації навчання здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти та неналежним рівнем врахування їхніх когнітивних, індивідуальних, соціально-психологічних та вікових особливостей як дорослих, автономних та незалежних суб'єктів освітньо-наукового середовища;

– між потребою закладів вищої освіти у застосуванні інноваційних – андрагогічних моделей навчання здобувачів та недооцінкою значущості підготовки особливого складу викладачів – андрагогів як суб'єктів специфічної – андрагогічної діяльності та носіїв андрагогічної культури.

Актуальність та соціально-педагогічна значущість порушеної проблеми, її недостатня теоретична розробленість, відсутність спеціальних наукових

досліджень та необхідність розв'язання окреслених суперечностей зумовили вибір теми дослідження: **«Андрагогічний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти».**

Зв'язок роботи з науковими програмами, планами, темами. Дослідження виконане відповідно до тематики, передбаченої планом науково-дослідної роботи:

- кафедри педагогіки Одеського національного університету імені І. І. Мечникова «Освіта дорослих в Україні та світі» (реєстраційний № 0107U003865). Автором досліджувався аспект, пов'язаний з проектуванням та експериментальною перевіркою моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу в напрямку формування в них андрагогічної культури. Тему дисертації затверджено Вченою радою Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (протокол № 3 від 19 листопада 2019 р.);

- кафедри педагогіки та менеджменту освіти Центральноукраїнського державного педагогічного університету імені Володимира Винниченка (нині кафедра педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка) «Соціально-професійне становлення особистості» (реєстраційний номер 0116U003481). Тему дисертації скоординовано Вченою радою Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол № 16 від 26 червня 2023 р.).

Мета дослідження полягає в проектуванні, теоретичному обґрунтуванні та експериментальній перевірці моделі модернізації підготовки здобувачів вищої школи на засадах андрагогічного підходу, спрямованої на формування в них андрагогічної культури.

Відповідно до мети визначено такі **завдання дослідження:**

1. Виокремити чинники актуалізації ідей андрагогічного підходу в сучасній теорії підготовки здобувачів вищої освіти.

2. Розкрити специфіку концептуального апарату та розвивально-виховного потенціалу андрагогічного підходу як інноваційного засобу модернізації підготовки здобувачів вищої освіти.

3. Спроекувати модель модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, визначити умови, необхідні для формування в них андрагогічної культури.

4. Конкретизувати сутність і структуру андрагогічної культури, виокремити критерії та показники, схарактеризувати її рівні.

5. Експериментально перевірити ефективність моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу та впливу визначених умов на формування в них андрагогічної культури, проаналізувати отримані результати.

Об'єкт дослідження – підготовка здобувачів вищої освіти в умовах європейської освітньо-наукової інтеграції.

Предмет дослідження – процес модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу.

Провідна концептуальна ідея дослідження. В основу дослідження покладено ідею, що модернізація підготовки здобувачів вищої освіти відбувається відповідно досягнутого рівня науково-технічного й інформаційно-технологічного прогресу, а також наявного стану суспільно-політичного, соціально-економічного й культурно-цивілізаційного розвитку країн світу, яку зумовлюють як загальні, так і специфічні особливості. Провідними факторами модернізації підготовки здобувачів вищої освіти в наступний час є: стрімкий розвиток загальноєвропейського й світового простору вищої освіти і наукових досліджень; організація навчання здобувачів згідно структурованих освітньо-професійних або освітньо-наукових програм відповідно чинним стандартам спеціальностей у форматі «бакалавр – магістр – доктор філософії»; активізація процесів академічної і професійної мобільності провідних суб'єктів закладів вищої освіти; трансформація процесів передавання навчальної інформації, систематизації та поширення знань під час здійснення освітніх послуг;

підвищення ролі неформальної та інформальної освіти у набутті загальних і спеціалізованих (фахових) компетентностей здобувачів вищої освіти; подальша демократизація освітніх відносин та гуманізація міжособистісних взаємин всіх учасників освітнього процесу відповідно платформи студентоцентризму тощо. В контексті дії означених факторів модернізація підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, особливо в напрямку формування в них андрагогічної культури, вбачається необхідною, своєчасною та доцільною.

Концептуальна ідея, мета та основні завдання дослідження послугували підставою для формулювання **гіпотези**, яка ґрунтується на припущенні про те, що модернізація підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу в напрямку формування в них андрагогічної культури здійснюватиметься ефективніше, якщо в освітньому середовищі вдасться створити певну сукупність андрагогічних умов:

- трансформація змісту навчальних дисциплін та методики їх викладання відповідно концептуальних положень андрагогіки як теорії освіти дорослих;
- стимулювання рефлексивної позиції тих, хто навчається, в професійному самовизначенні з врахуванням специфіки розвитку їхніх когнітивних структур як дорослих, автономних та незалежних суб'єктів;
- опора на індивідуальний досвід та здатність здобувачів як дорослих ідентифікувати себе в соціально-професійному контексті під час організації виробничої практики.

Для досягнення мети дослідження, реалізації сформульованих завдань і перевірки гіпотези застосовано **комплекс методів**:

- *теоретичних*: аналіз, синтез, порівняння, конкретизація, систематизація, узагальнення положень нормативних державних, європейських та міжнародних документів, матеріалів філософських та психолого-педагогічних досліджень – для вияву й обґрунтування чинників актуалізації теоретичної значущості та практичної цінності андрагогічного підходу для модернізації підготовки здобувачів вищої освіти, а також розкриття специфіки андрагогічного підходу; аналіз та узагальнення матеріалів офіційних сайтів українських закладів

вищої освіти, порівняльний аналіз освітньо-професійних та освітньо-наукових програм, їх навчально-методичного забезпечення – з метою вияву реального стану застосування засобів андрагогічного підходу у процесі підготовки здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти; конкретизація, проектування, моделювання, схематизація – під час розробки й обґрунтування варіативної моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу;

– *емпіричних*: анкетування, інтерв'ювання, діагностична бесіда – для вияву міри усвідомлення провідними суб'єктами вищої освіти цілей, значущості, сутності й способів реалізації андрагогічного підходу під час організації підготовки фахівців; психолого-педагогічне спостереження за способами взаємодії, методами керівництва та управління навчально-пізнавальною діяльністю здобувачів вищої освіти, аналіз змісту їх творчих і письмових робіт, форм самостійних завдань – з метою фіксації застосованих засобів андрагогічного підходу, а також вияву змін щодо набуття ними андрагогічної культури як професійно важливого новоутворення особистості сучасного викладача; педагогічний експеримент (констатувальний, перетворювальний, діагностичний) – під час упровадження варіативної моделі модернізації підготовки здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу;

– *методи математичної статистики* – для обробки емпіричних фактів, отриманих у процесі експерименту, перевірки ефективності експериментальної роботи, підтвердження правомірності гіпотези та достовірності одержаних результатів (зокрема, за λ – критерієм Колмагорова-Смирнова).

Експериментальна база дослідження. Базою дослідження виступили Ізмаїльський державний гуманітарний університет, Комунальний заклад вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради», Криворізький державний педагогічний університет, Міжнародний гуманітарний університет, Одеський національний університет імені І. І. Мечникова, Центральноукраїнський державний університет імені Володимира Винниченка.

В перетворювальному експерименті з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, проведеного впродовж 2020–2022 р.р. на базі Одеського національного університету імені І. І. Мечникова, брали участь 219 осіб, з яких методом випадкового відбору було сформовано 4 контрольні та 4 експериментальні групи. До їх складу було включено 36 аспірантів непедагогічних спеціальностей та 183 магістрантів спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки, 091 Біологія, 035 Філологія.

Організація та основні етапи дослідження. Дослідження виконувалося поетапно.

На першому етапі (2019–2020 рр.) виокремлено наукову проблему, проведено аналіз досвіду закладів вищої освіти із застосування в них засобів андрагогічного підходу, здійснено аналіз наукової літератури, конкретизовано науковий апарат, мету і стратегію дослідження, спроектовано модель модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу.

На другому етапі (2020–2021 н.р.) проведено констатувальний експеримент щодо вияву сучасного стану підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу; виокремлено сутність, структуру й способи діагностування в них рівнів сформованості андрагогічної культури.

На третьому етапі (2021–2022 н.р.) реалізовано варіативну модель перетворювального експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу; апробовано способи реалізації запропонованих умов, необхідних для формування в них як майбутніх викладачів вищої школи андрагогічної культури; перевірено міру їх ефективності.

На четвертому етапі (2022–2023 н.р.) здійснено кількісний та якісний аналіз здобутих під час проведення перетворювального експерименту емпіричних фактів, підтверджено правомірність гіпотези дослідження, узагальнено отримані результати, сформульовано загальні висновки.

Вірогідність наукових результатів і висновків умотивована:

методологічним обґрунтуванням вихідних положень; репрезентативністю джерелознавчої бази; всебічним теоретичним аналізом проблеми андрагогічного підходу як концептуальної основи модернізації підготовки здобувачів вищої освіти; опорою на сучасні досягнення андрагогіки, вікової та педагогічної психології, педагогіки і психології вищої школи, соціології та філософії освіти; відповідністю використаних методів дослідження його меті та завданням; експериментальною перевіркою розроблених положень і рекомендацій; якісним та кількісним аналізом отриманих результатів.

Наукова новизна дослідження полягає в тому, що: *уперше* систематизовано теоретико-методичні засади та науково обґрунтовано розвивально-виховний потенціал андрагогічного підходу як інноваційної концептуальної основи модернізації підготовки здобувачів вищої освіти, відповідної етапу їхнього вікового, соціально-психологічного та професійного розвитку; *виокремлено* провідні чинники актуалізації проблеми андрагогічного підходу в добу європейської інтеграції (утвердження пріоритету концепції неперервної освіти як сучасної антропоцентричної парадигми; стрімкий розвиток освіти дорослих як цілеспрямованого та спеціально організованого процесу соціокультурного виробництва особистості; соціальне визнання теоретичного значення та практичної цінності здобутків андрагогіки як самостійної галузі освітніх, педагогічних наук); *з'ясовано* специфіку концептуального апарату та розвивально-виховного потенціалу андрагогічного підходу як сплаву гуманістичності (що знаходить своє відображення у створенні дружньої, неформальної морально-психологічної атмосфери, заснованої на довірі, взаємній повазі, сумісній роботі при підтримці й відповідальності всіх учасників освітньої діяльності) й технологічності (використання новітніх засобів навчання, найсучасніших інформаційно-комунікативних, цифрових, інтерактивних, мультимедійних технологій); *спроєктовано* модель модернізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, представлену єдністю функціонування мотиваційно-цільової, концептуально-стратегічної, організаційно-діяльнісної, змістовно-технологічної

й діагностико-результативної складових; *визначено* умови (трансформація змісту навчальних дисциплін та методики їх викладання відповідно концептуальних положень андрагогіки як теорії освіти дорослих; стимулювання рефлексивної позиції тих, хто навчається, в професійному самовизначенні з врахуванням специфіки розвитку їхніх когнітивних структур як дорослих, автономних та незалежних суб'єктів; опора на індивідуальний досвід та здатність здобувачів як дорослих ідентифікувати себе в соціально-професійному контексті під час організації виробничої практики), які забезпечують формування андрагогічної культури; *визначено* сутність і структуру андрагогічної культури як професійно значущого новоутворення особистості викладача сучасного закладу вищої освіти в складі аксіологічного, когнітивного, технологічного й суб'єктного компонентів; *виокремлено* критерії та показники, *схарактеризовано* рівні її сформованості;

запропоновано авторське тлумачення понять «андрагогічний підхід», «андрагогічна діяльність», «андрагогічна культура», «андрагогічна спрямованість», «андрагогічна майстерність», «андрагогічна усталеність», «модернізація підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу»;

подальшого розвитку набули ідеї гуманізації та інноватизації підготовки здобувачів вищої освіти, вдосконалення професіоналізму особистості та діяльності викладача-андрагога як організатора й менеджера освіти дорослих.

Практичне значення отриманих результатів полягає в тому, що форми і способи формування андрагогічної культури, передбачені обґрунтованими у дослідженні андрагогічними умовами, втілено в практику підготовки здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти; створено елективний курс «Андрагогічна культура та майстерність викладача», під час впровадження якого в освітньому процесі аспірантури та магістратури різних спеціальностей було реалізовано умови формування андрагогічної культури в майбутніх викладачів вищої освіти; розроблено «Професійний портфоліо викладача-андрагога», інструктивно-методичні матеріали якого

використано під час проходження магістрантами та аспірантами асистентської та виробничої (науково-дослідної, експертно-методичної) практики, а також у практичній діяльності кураторів студентських академічних груп. Матеріали дослідження можуть бути використані у процесі підготовки й перепідготовки викладацького персоналу закладів вищої та післядипломної освіти, в системі підвищення їхньої кваліфікації, а також при створенні програм, методичних посібників і рекомендацій для викладачів-андрагогів, які працюють з дорослими.

Результати дослідження впроваджено в систему організації підготовки здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти Криворізького державного педагогічного університету (довідка №09/1-304/3 від 30.09.2022 р.), Ізмаїльського державного гуманітарного університету (довідка № 1-7/93 від 22.02. 2023 р.), Комунального закладу вищої освіти «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (довідка № 76 від 24.02.2023 р.), Одеського національного університету імені І. І. Мечникова (довідка № 06.05-01-527 від 09.03.2023 р.), Міжнародного гуманітарного університету (довідка № 396 від 25.05.2023 р.), Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (довідка № 60/л-н від 06.09.2023 р.).

Апробація результатів дослідження відбувалася на конференціях, форумах і педагогічних читаннях різного рівня: *міжнародних*: «Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures» (Venice, 2019); «Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities» (Kaunas, 2020); «Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries» (Lublin, 2020); «Освіта дорослих в Україні та світі» (Одеса, 2020); «Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук» (Київ, 2020); «Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики» (Харків, 2020); «Психологія та педагогіка: Сучасні методи та інновації, досвід практичного застосування» (Львів, 2020); «Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов» (Одеса, 2022); *всеукраїнських*:

«Гуманітарний і інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих учених» (Одеса, 2020); «Іноземні мови в контексті сучасного розвитку природничих та гуманітарних наук» (Одеса, 2023); *регіональних*: «Чинники актуалізації проблеми освіти дорослих в Україні та світі в умовах розвитку інформаційного суспільства» (Одеса, 2019); «Благословенний Григорій Сковорода – світовий геній мудрості та гуманного духу» (м. Одеса, 2022).

Теоретико-практичні результати оприлюднено й обговорено на щорічних звітних науково-практичних конференціях професорсько-викладацького складу факультету романо-германської філології, засіданнях кафедри педагогіки ОНУ імені І.І. Мечникова (2019–2023 рр.), засіданнях кафедри педагогіки та соціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (2023 р.).

Публікації. Основні положення й результати дисертаційного дослідження викладено в 19 публікаціях, із них – 1 стаття у науковому наукометричному виданні (WOS) (у співавторстві), 1 стаття – у закордонному науковому виданні (монографії), 5 статей – у фахових наукових педагогічних виданнях України, 12 статей – в матеріалах науково-практичних конференцій.

Особистий внесок автора в працях, опублікованих у співавторстві. У статті [303] (внесок автора 25 %) автором узагальнено суть інформаційних технологій, доцільних для застосування під час підготовки здобувачів освіти на засадах андрагогічного підходу.

Структура дисертації. Дисертація складається зі вступу, трьох розділів, висновків до них, загального висновку, списку використаних джерел (313 найменувань, із них 74 – іноземними мовами), додатків. Повний обсяг роботи – 322 сторінки. Основний зміст дисертації викладено на 190 сторінках; робота містить 4 малюнки і 12 таблиць.

АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК ПРЕДМЕТ НАУКОВИХ ДОСЛІДЖЕНЬ

1.1. Чинники актуалізації проблеми андрагогічного підходу в теорії підготовки здобувачів вищої освіти

Оскільки сучасне суспільство вступило в епоху знань зі всіма пов'язаними із цим наслідками для культурного, економічного і соціального життя, то головним завданням постає «виробництво компетентних людей», які, згідно уявлень відомого американського ученого М. Ноулза, «були б здатні застосовувати свої знання в умовах, що змінюються, й основна компетенція яких полягала б в умінні включитися у постійне самонавчання впродовж усього свого життя» [128, с. 13]. Означена ідея, яка має свою певну передісторію (оскільки висвітлювалася в працях Аристотеля, Сократа, Платона, Конфуція, Сенеки [125], Я. Коменського [82], А. Макаренка [105], В. Сухомлинського [213], К. Ушинського [222] та інш.), особливо в контексті розробки концепції неперервної освіти, теоретичним підґрунтям якої стало дослідження Р. Даве [119], в наш час знайшла своє належне визнання в освітній політиці найбільш розвинених країн світу, про що свідчать відповідні державні, європейські й міжнародні документи.

Натомість вперше концепція «неперервної освіти» була представлена на форумі ЮНЕСКО у 1965 році видатним теоретиком П. Ленграндом і викликала значний теоретичний та практичний резонанс, оскільки «людина була проголошена головною цінністю і точкою переломлення всіх процесів, що відбуваються у світі» [310]. Відповідно цього твердження у запропонованому ним трактуванні означеного феномена було втілено гуманістичні ідеї, які передбачали:

– створення «необхідних умов для повноцінного розвитку протягом усього життя потенційних та прихованих здібностей людини як найвищої соціальної цінності»;

– визнання «єдності світу» на основі «розуміння того, що всі структурні частини людської цивілізації взаємопов'язані та взаємозумовлені» [310].

Саме з цього часу науковці почали структурувати провідні етапи розвитку концепції неперервної освіти, виділяючи услід за Л. Лук'яною [102], наступні:

– перший – констатаційно-ідентифікаційний етап, який охоплював 1965-1970 роки, «коли відбулися спроби усвідомлення теоретичного і практичного значення неперервної освіти, особливо в рамках обґрунтування спрямованості її компенсаторної функції, спрямованої на пошук способів задоволення потреб особистості та усунення недоліків, заповнення прогалин або поновлення її знань відповідно до вимог професії»;

– другий – методологічний етап, який обіймав 70-ті роки ХХ ст. й характеризувався «розробленням методологічних засад неперервної освіти, які були висвітлені в опублікованій доповіді комісії Е. Фора, у якій у 1972 р. під егідою ЮНЕСКО викладено провідні тези щодо ролі самоосвіти, всебічного розвитку особистості й вертикальної та горизонтальної освіти дорослих. Певної уваги було приділено потенціалу неперервної освіти поза її формальних форм, які більш гнучко здатні враховувати в ситуації навчання індивідуальний досвід кожної особистості, який почав тлумачитися як вагомий освітній ресурс та розглядатися як найбільш складний вид соціальних відносин»;

– третій – етап теоретичної експансії (кінець 70-х – кінець 80-х років ХХ ст.) був спрямований на «послідовне впровадження концепції неперервності в усі ланки освіти, а також розроблення нових навчальних програм, форм і методів навчання впродовж життя»;

– четвертий – діяльнісно-ціннісний етап (з кінця 80-х років ХХ ст. до наступного часу) характеризується «посиленням практикоорієнтованості неперервної освіти, активне впровадження її провідних принципів в усі сфери життя» [119].

Не випадково, тому у Меморандумі «Навчання через усе життя» [234], прийнятого Комісією Європейської спільноти у жовтні 2000 р., зазначається, що неперервна освіта як певний інноваційний процес (lifelong learning), охоплюючи

всі стадії особистісного й професійного розвитку й саморозвитку сучасної людини, стає ключем до вивчення і розуміння нею сучасних реалій та збереження трудової, соціальної й громадянської активності. Не випадково, тому, провідними ознаками й, одночасно, головними завданнями навчання протягом усього життя проголошено такі:

– набуття «нових базових вмінь для всіх з метою забезпечення неперервного доступу до освіти, що включають уміння працювати з інформаційно-обчислюваною технікою, співіснувати й спілкуватися в полікультурному середовищі за допомогою засобів іноземної мови, бути готовим до змін та участі у підприємницькій діяльності, а також отримання і оновлення знань, необхідних в інформаційному суспільстві задля формування ключових компетентностей;

– збільшення інвестицій у людські ресурси, що передбачає поряд із капітальними інвестиціями стимулювання витрат на своє навчання, оплату навчальних відпусток тощо;

– використання інноваційних методик викладання та учіння, які націлені на підвищення ефективності навчання, що збагачують мотивацію учіння і формують здатність тих, хто здобуває освіту, створювати і доцільно використовувати знання;

– підвищення якості навчання шляхом удосконалення способів сертифікації його прикінцевих результатів, переходу до нової системи оцінювання набутої освіти з метою врахування та визнання результатів неформальної та інформальної освіти;

– розвиток наставництва та консультивання з метою забезпечення вільного доступу до інформації про освітні можливості людини по всій Європі, переосмислення способів керівництва навчально-пізнавальною та самостійною діяльністю споживачів освітніх послуг, які мають бути спрямованими на забезпечення їх високоякісною інформацією, у т.ч. й про можливості навчання протягом усього життя;

– наближення освітніх можливостей до місця проживання за допомогою мережі навчальних і консультаційних пунктів та більш широкого застосування інформаційних та цифрових технологій, засобів дистанційної освіти» [234].

Суттєво, що в наступний час, констатує В. Слабко, в європейському та світовому освітньому просторі ідея про навчання впродовж життя складає «ключове ядро, оскільки воно цілком відповідає викликам швидкоплинності сучасного світу та зумовлює переосмислення ціннісних установок і життєвих устремлінь людей, в рейтингу індивідуальних цінностей яких на перший план виходять знання, досвід і можливість їх отримання в будь-якому віці задля зодолання своїх соціокультурних та пізнавальних потреб» [137, с. 56]. Крім того, з огляду на глобальність змін, що відбуваються, впровадження нових технологій в усі сфери життя, приходить розуміння «необхідності неперервної освіти як умови повноцінного інноваційного розвитку суспільства, а також основи успіху кожної особистості, яка все частіше стикається з нововведеннями, як в професійному, так і особистому житті». В цьому сенсі навчання впродовж життя в усіх сферах людського буття набуває «все більшої актуальності й життєвої необхідності через виникнення нових нестандартних завдань, невизначеності ситуацій та значного підвищення вимог до рівня розвиненості, освіченості й компетентності особистості» [137, с. 56].

Необхідність розробки концепції навчання через усе життя, як зазначають науковці, зумовлене стрімким розвитком інноваційних технологій та прискоренням науково-технічного прогресу, який визначає підвищені вимоги до якісного потенціалу робочої сили, що займається генеруванням, розробкою та впровадженням нових технологічних ідей. Саме через освіту й засоби освіти людина має утвердити себе суб'єктом нових – демократичних і ринкових суспільних відносин [129, с. 16]. Це пов'язано з тим, що головне призначення сучасної освіти пов'язано із «забезпеченням умов для всебічного розвитку особистості як активного й відповідально діючого члена суспільного розвитку та виховання його соціально важливих якостей як громадянина своєї держави, Європи та світу» [142, с. 180]. Через це, в стратегічному плані створення

ефективно функціонуючої системи неперервної освіти як бази академічної, соціальної та професійної мобільності населення визнається:

– важливим «завданням формування демократичного консолідованого суспільства, освіченість і культура в якому посідають незаперечний авторитет»;

– незмінним «показником сталого та прискореного розвитку держави» [142, с. 180].

Останнє, констатує Л. Сігаєва, потребує «формування нової стратегії й нової державної політики в галузі освіти, які враховували б ті зміни, що відбуваються в Україні та в міжнародному освітньому просторі, передбачили випереджувальний характер очікуваних змін, забезпечили оптимальний баланс актуальних і перспективних завдань розвитку освітньої галузі». Необхідність цього, на думку вченої, зумовлено тим, що «сфера освітніх послуг, особливо на рівні вищої та післядипломної освіти, надає дорослій людині можливості одержувати знання, уміння, навички та якості, потрібні їй для професійного і соціального просування, особистісного розвитку, поліпшення умов свого життя і діяльності практично протягом усього життєвого циклу» [194, с. 90].

Отже, реалізована на практиці концепція неперервної освіти, в межах якої постійно оновлюється інформація, розширюються й поглиблюються теоретичні знання, які стають стратегічними ресурсами країни і разом із рівнем розвитку освіти в багатьох випадках визначають її суверенітет і національну безпеку, перетворюється на процес навчання тривалістю в життя (lifelong learning). Останній дає змогу дорослій людині на кожному етапі її розвитку набувати різні індивідуальні, предметні й соціальні компетентності, а також розвивати свій внутрішній духовний, професійний й інтелектуально-творчий потенціал, виявляючи ознаки соціально мобільної, компетентної та конкурентоздатної особистості. Саме цьому сприяють провідні завдання неперервної освіти, які «дають змогу людині:

– навчитися пізнавати, щоб забезпечити її необхідним інструментарієм для розуміння того, що відбувається у світі;

- навчитися працювати, щоб здійснювати в навколишньому середовищі необхідні зміни;
- навчитися жити по-сучасному, щоб брати участь у всіх видах людської діяльності та співпрацювати з іншими людьми;
- навчитися, нарешті, просто жити («Учитися, щоб жити, а не жити, щоб учитися»)» [193, с. 34].

Характерною ознакою неперервної освіти є те, що, вона, супроводжуючи процес зростання освітнього (загального і професійного) потенціалу особистості, організаційно забезпечується системою державних та суспільних інститутів, будучи спрямованою на задоволення нагальних потреб суспільства знань. Її метою, згідно міркувань В. Слабко, є становлення й розвиток особистості як у періоди її фізичного і соціально-психологічного дозрівання, розквіту й стабілізації життєвих сил та здібностей, так і в періоди старіння організму, коли на перший план висувається завдання компенсації сил і можливостей, що втрачаються. Через це, «феномен неперервної освіти розглядається, з одного боку, крізь призму зору інноваційної педагогічної концепції, яка враховує вікові та індивідуальні особливості й всі етапи розвитку особистості впродовж її життя, а з іншого – як реалія сучасної педагогічної практики, яка має задовольнити актуальні потреби посткласичного суспільства у висококваліфікованих кадрах, здатних до змін й успішної адаптації в новому соціумі» [121, с. 135].

Ще одна особливість феномену неперервної освіти, на нашу думку, полягає в тому, що в англійських джерелах його суть визначається різними термінами, серед яких найбільш вживаними є наступні:

- «освіта протягом усього життя» (англ. *lifelong education*);
- «освіта, що продовжується» (англ. *continuing education*);
- «перманентна освіта» (*permanent education*);
- «продовжена освіта» (*continuing education*);
- «подальша освіта» (*further education*);
- «відновлювана освіта» (*recurrent education*);
- популярна освіта (*popular education*);

- «навчання протягом життя» (lifelong learning);
- «навчання шириною в життя» (lifewide learning);
- «освіта дорослих» (adult education), «навчання на роботі» (lifelong while working), «робота під час навчання» (working while learning) [197-199].

Суттєво, що результати семантичного аналізу та контент-аналізу означених вище термінів, проведеного В. Вятяріс і Р. Чюжас, вказують на те, що поняття неперервної освіти «lifelong learning /education» охоплює «декілька значень:

- створення умов для розвитку освітніх (едукаційних) можливостей поза системою освіти з метою виокремлення важливої ролі індивіда поза формальних форм традиційної системи освіти;

- забезпечення умов постійного підвищення й вдосконалення професійної кваліфікації особистості в якості конкурентноспроможного фахівця сучасного ринку праці;

- свідоме продовження навчання протягом життя для відновлення інтелектуального, соціокультурного й професійного потенціалу особистості задля забезпечення її успішної кар'єри та підвищення рівня життєдіяльності» [34, с. 31].

Зокрема, слід звернути увагу, що в іншомовній літературі поняття «неперервна освіта» використовується здебільшого в значенні «неформального навчання» [126, с. 143], тобто в контексті різноманітних форм соціального партнерства, а термін «відновлювана освіта» (recurrent education) [138, с. 56] розглядається як альтернатива формальній системі освіти та визначається в контексті освітньої (едукаційної) стратегії особистості, що реалізується поза межами обов'язкової або основної освіти. Загалом, в іншомовних джерелах для позначення усієї системи неперервної освіти, що охоплює формальне, неформальне та інформальне навчання протягом життя, найчастіше вживається термін «permanent education» як характеристика цілевідповідного організованого едукативного середовища [34, с. 26].

Аналіз українськомовних джерел показує, що, оскільки у англійській педагогічній літературі використовуються різні терміни стосовно визначення

феномена неперервної освіти, який означений у вітчизняній літературі єдиним поняттям, то саме це зумовлює різницю, яка має місце під час його трактувань залежно від наукових інтересів дослідників. Узагальнення точок зору останніх дозволяє виділити декілька аспектів стосовно тлумачення сутності поняття «неперервна освіта» в українському науково-педагогічному дискурсі, під яким розуміється:

– освіта протягом життя, тобто «вся освітня діяльність людини протягом життя, що охоплює її базову, середню й професійну освіту, підвищення кваліфікації та перекваліфікацію, позаінституційну освіту» [119, с. 67];

– освіта дорослих як «додаткова навчально-розвивальна діяльність особи у сфері професійного самовизначення, саморозвитку та побудови кар'єри» [122, с. 324];

– неформальна освіта як «добровільна усвідомлена освітня діяльність особистості щодо задоволення власних інтересів і потреб, що виходить за межі обов'язкового навчання» [120, с. 138].

Наведені тлумачення, на нашу думку, вказують на те, що неперервна освіта у вітчизняній літературі визнається багаторівневим поняттям, що охоплює різні напрями освітньої діяльності людини залежно від соціальних, економічних, індивідуальних потреб. Останні вказують на спосіб її здобуття «частинами» протягом усього життя, що передбачає відхід від практики тривалого навчання в навчальному закладі, а також певного чергування освіти з іншими видами діяльності. Натомість, системотвірним чинником неперервної освіти визнається «суспільна потреба у постійному розвитку кожної людини, чому сприяє впорядкування безлічі освітніх структур – основних і паралельних, базових і додаткових, державних і громадських (суспільних), формальних і неформальних. Їхній взаємозв'язок та взаємозумовленість, взаємна субординація за рівнями, координація за спрямованістю і призначенням, забезпечення взаємодії між ними перетворюють всю сукупність таких структур в єдину систему» [121, с. 462].

В залежності від цього, ролі неперервної освіти змінюються «залежно від призначення, зокрема:

- для людини – це процес формування й задоволення її пізнавальних запитів та духовних потреб, розвитку задатків та здібностей у мережі державно-суспільних навчальних закладів і шляхом самоосвіти;

- для держави – провідна сфера соціальної політики із забезпечення сприятливих умов загального й професійного розвитку кожної особистості;

- для суспільства – механізм розширеного відтворення його професійного та культурного потенціалу, умова розвитку суспільного виробництва, прискорення соціально-економічного прогресу країни;

- для світового товариства – спосіб збереження, розвитку і взаємозбагачення національних культур та загальнолюдських цінностей, важливий фактор й умова міжнародного співробітництва в галузі освіти та вирішення глобальних завдань сучасності» [121, с. 387].

Зумовлено це, на думку академіка НАПН України Н. Ничкало тим, що неперервна освіта «здатна виконувати наступні функції, з поміж яких:

- соціокультурна, розвивальна (задоволення і розвиток духовних запитів особистості, створення умов для її постійного творчого зростання);

- загальноосвітня, компенсуюча (усунення недоліків у базовій освіті, її доповнення новою інформацією, що з'являється в умовах інформаційно-технологічної революції);

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

- економічна (задоволення потреб держави, регіонів, різних галузей промисловості, сільського господарства і сфери послуг у конкурентоспроможних фахівцях, підготовлених до впровадження нових технологій тощо)» [125].

З викладеного вище правомірно заключити, що неперервна освіта виявляє свою специфічну сутність по-різному:

- як сучасна світова тенденція в галузі освіти [119, с. 87];
- як філософсько-педагогічна концепція, згідно з якою освіта тлумачиться як процес, що охоплює все життя людини [122, с. 486];
- як принцип організації освіти на загальнодержавному та регіональному рівнях; спосіб реалізації державної політики в галузі освіти [121, 60];
- як парадигма сучасного науково-педагогічного мислення [117, с. 289];
- як важливий аспект освітньої практики на різних ступенях системи освіти, що представляє її як постійне цілеспрямоване освоєння людиною соціокультурного досвіду різних поколінь [126, с. 603];
- як сукупність засобів, способів і форм здобуття, поглиблення й розширення загальної освіти, професійної компетентності, культури, виховання, громадянської і моральної зрілості [51, с. 37];
- як перебіг різних типів навчальної діяльності протягом усього життя з метою вдосконалення знань, умінь, навичок, кваліфікаційного рівня відповідно до соціальних, професійних, особистих потреб особистості [52, с. 20].

Отже, викладене вище дає змогу розглядати неперервну освіту як «новий соціокультурний й педагогічний феномен інтегративного типу, характеристиками якого є динамічність, гнучкість та наступність» [142, с.181]. Соціальна й індивідуальна цінність неперервної освіти зумовлена тим, що як процес навчання впродовж усього життя він покликаний забезпечити гармонійний та комплексний розвиток кожної особистості, незалежно від віку. Саме про таке тлумачення неперервної освіти як сучасної світової тенденції розвитку людства йдеться в Болонській [268], Сорбоннській [259], Брюссельській [260], Маастрихтській [261] деклараціях, Лісабонській конвенції [284], Берлінському [258], Бергенському [266], Лондонському [285], Празькому, Льовенському [265] комюніке, які «сприяли поглибленню взаємної інтеграції систем освіти країн світу та створенню європейського освітнього простору завдяки:

- визначенню основних компетенцій для навчання протягом життя та встановлення Європейської кваліфікаційної структури з метою можливості отримати освіту упродовж життя;

- формулюванню основних вимог Стратегії розумного, стійкого і всеосяжного зростання «Європа 2020»;

- оприлюдненню результатів досліджень щодо знань, навичок і компетентностей майбутніх фахівців, затребуваних Європою 2030 року;

- створенню Рамкової програми оновлених ключових компетентностей для навчання протягом життя та визначенню ключових тенденцій політики ЄС у сфері освіти й культури тощо» [283].

При цьому, основними формами неперервної освіти визначаються «формальне, неформальне та інформальне навчання, а провідними складовими:

- навчання грамотності в широкому сенсі (у т.ч. комп'ютерній, функціональній, соціальній);

- професійне навчання, що включає професійну підготовку, перепідготовку, підвищення кваліфікації (job qualification);

- загальнокультурну додаткову освіту, не пов'язану із трудовою діяльністю (life qualification)» [305, с. 168].

Таким чином, міжнародні програми й проекти, а також європейські рекомендації, сформульовані на результатах науково-педагогічних досліджень сучасних науковців, які стосуються практичної реалізації концепції неперервної освіти як процесу навчання впродовж життя, правомірно розглядати вагомим чинником становлення андрагогічного підходу як специфічного феномена й методологічної категорії педагогіки, яка розвивається в статусі сучасної теорії освіти, а також актуалізації його цінності й у сфері професійної підготовки здобувачів вищої освіти. Об'єктивність та усталеність цієї тенденції підтверджується низкою державних законодавчих документів, серед яких:

- Закон України «Про вищу освіту» [60],

- Закон України «Про освіту» [61],

- Закон України «Про професійний розвиток працівників» [64],
- Національна доктрина розвитку освіти в Україні у XXI столітті [116],
- Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти України та її інтеграції в європейський освітній простір [84],
- наказ МОН України «Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти» [149],
- Національна стратегія розвитку освіти на 2012–2021 роки [117],
- Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років [86] та інших.

Оскільки поштовхом для розробки теоретичної концепції неперервної освіти стала масова практика навчання дорослого населення поза усталених форм формальної освіти [135, с. 47], специфічні особливості організації якого складають суть андрагогічного підходу в освіті, на відміну від традиційно вживаного – педагогічного підходу, який передусім себе позитивно зарекомендував в системі загальної середньої школи, то є сенс вважати стрімкий розвиток освіти дорослих у світі в наступний час важливим чинником актуалізації проблеми андрагогічного підходу у професійній підготовці здобувачів вищої освіти. До обґрунтування цього припущення ми переходимо нижче.

Як слідує із аналізу сучасних міжнародних документів, метою освіти дорослих в державах-членах ЮНЕСКО, включаючи і Україну, є сприяння сталому розвитку суспільства на основі забезпечення людей необхідними можливостями для здійснення і реалізації своїх прав і контролю над їхніми долями, оскільки вона сприяє особистому та професійному розвитку, підтримуючи їхню більш активну залученість до подолання бідності, поліпшення здоров'я та досягнення благополуччя [310]. Не випадково, тому, розвідки дослідників з порівняльної педагогіки доводять, що актуалізація освіти дорослих у сучасному світі та інтенсивність її розвитку «зумовлюється високою соціально-економічною та соціально-педагогічною динамікою розвитку сучасного суспільства, що здебільшого пов'язано з:

– переходом до постіндустріального суспільства і впровадженням концепцій інформаційного суспільства та суспільства знань, що впливає на економічні процеси, поглиблення освітньої кризи і кризи компетентності, перетворення освіти дорослих на важливу, визначальну складову неперервної системи освіти» [241];

– розвитком процесів глобалізації та інтернаціоналізації, які спричиняють зростання професійної та соціальної мобільності людей [243];

– суттєвими демографічними змінами населення – зменшенням народжуваності, збільшенням кількості людей похилого віку [254, с. 154];

– глибокими структурними змінами у сфері зайнятості – скороченням потреб у некваліфікованій і малокваліфікованій праці, появою постійної необхідності в набутті нових та розширенні наявних компетенцій [255, с. 86];

– демократизацією суспільства – розширенням політичного і соціального вибору, що вимагає підвищення активної участі громадян у суспільному житті, розбудовою громадянського суспільства та забезпеченням рівності в освітніх можливостях для різних верств населення [259, с. 8];

– розвитком інформаційно-комунікаційних технологій, які виступають суттєвим важелем освітніх змін [257, с. 39];

– відмовою від концепції «освіти на все життя» і переходом до практичної реалізації концепції «освіти впродовж життя» [310].

Враховуючи означене вище, слід мати на увазі, що освіта дорослих пройшла досить тривалий шлях свого розвитку перш ніж бути визнаною в кожній країні. Зокрема, як доводить О. Огієнко [133], «провідними етапами розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах є наступні:

– період стихійного розвитку освіти дорослих (X – початок XVI століття), який характеризується становленням церковноприходської освіти дорослих як соціального інституту: церковноприходські та монастирські школи були єдиними загальнодоступними освітніми закладами, в яких у процесі навчання та інших напрямів діяльності закладалися основи національної культури народів Скандинавії, скандинавських мов, формувалися певні традиції;

– пошуковий період (20-ті роки XVI – 70-ті роки XVIII століття), що відрізняється формуванням нових соціально-економічних відносин в усіх сферах життя суспільства та дуже швидкою, упродовж двох-трьох поколінь, суттєвою зміною світогляду людини, зростанням її творчого потенціалу; усвідомленням необхідності освіти для дорослої людини, яка розвивалася від переважання церковної ідеології до ідеології просвіти, від «церковних» форм освіти дорослих до пошуку світських форм; незважаючи на вузькість змісту освіти дорослих цього періоду, появою якісно нових форм освіти дорослих: публічні лекції, гуртки, вечірні та недільні школи, бібліотеки відігравали визначальну роль у підвищенні загального рівня освіченості дорослого населення скандинавських країн та становили основу для появи інституційних форм освіти дорослих;

– ґрундтвігський, або просвітительський період (кінець XVIII – XIX століття), провідною тенденцією якого стало трансформування просвітництва (як надання можливості дорослим оволодівати елементарною грамотністю) у просвітительство («світ для життя»), яке набуло у скандинавських країнах специфічних рис завдяки концепції «Folkeoplysning» Н.Ф.С. Ґрундтвіґа, яка стала підґрунтям функціонування вищих народних шкіл як осередків формування та розвитку демократії та громадянськості, як закладів освіти для дорослих, в яких створювалися відповідні умови для самореалізації й саморозвитку особистості;

– структурний період (перша половина XX століття), що характеризується тенденцією інституалізації освіти дорослих; початком створення законодавчої бази; появою нових специфічних форм освіти дорослих (навчальний гурток) та інтенсивним розвитком мережі вже існуючих (вищих народних шкіл, вечірніх, недільних, освітніх асоціацій, народних університетів тощо), започаткуванням основ дистанційного навчання (кореспондентські курси); стимулюванням співпраці між різними організаціями; обґрунтуванням концепції «свобода й добровільність»;

– реформістський період розвитку освіти дорослих (друга половина XX – початок XXI століття) «припадає на другу половину століття і поділяється на три

етапи. Його провідною тенденцією стає активне реформування освіти дорослих, органічно пов'язане із розбудовою суспільства загального благоденства, створенням національних та міжнародних осередків освіти дорослих, проведенням різнопланових наукових досліджень з проблем освіти дорослих; динамізм провідної ідеї (від ідеї періодичної освіти дорослих 70–80-х років – до ідеї освіти впродовж життя наприкінці 90-х років ХХ століття), принципів фінансування, управління освітою (від централізації до децентралізації), стратегічних підходів (від процесу навчання до процесу учіння та самонавчання); перехід від формальної освіти до неформальної, переважно у навчанні на робочому місці» [133, с. 27–29].

Згідно досліджень педагогів-компаративістів [133; 134], освіта дорослих у розвинутих країнах світу, як і в скандинавських країнах, перебуває «в постійному динамічному розвитку, спрямованому як на збереження її соціальної основи, так і на її удосконалення відповідно до трансформацій потреб дорослої людини і суспільства» [134, с. 118]. Визначальною тенденцією у генезі освіти дорослих стало формування європейського освітнього простору [268], що призводить до її конвергенції завдяки ознакам соціально-економічної й суспільно-політичної спільності європейських країн та подібності теоретико-методологічних засад їх політики в галузі освіти дорослих, не зважаючи на національні особливості як у структурі системи освіти дорослих, так і в її функціонуванні. як складне, поліфункціональне, соціокультурне та історично зумовлене явище, як процес, як соціальний інститут, як соціально-педагогічну систему. При цьому, термін «скандинавська освіта дорослих», на думку О. Огієнко, не означає повної ідентичності систем освіти дорослих скандинавських країн. Він тільки вказує на наявність «подібних концептуальних засад, подібних підходів до фінансування, управління та організації навчання». Водночас кожна скандинавська країна «зберігає свої національні особливості як у структурі системи освіти дорослих, так і в її функціонуванні» [133, с. 46].

Суттєво й те, що освіта дорослих розглядається з різних призм зору:

– як механізм досягнення стійкого економічного розвитку, гарантія громадянського прогресу та демократичного устрою суспільного життя [129, с. 83];

– як прояв відповідальності суспільства за формування людського й соціального капіталу, що відіграє винятково важливу роль у сучасному суспільстві знань [271, с. 93];

– як унікальний соціальний інститут, здатний не тільки розвивати та примножувати людський капітал, а й впливати на майбутнє особистості, суспільства, держави [280, с. 311].

З огляду на означені контексти, місією освіти дорослих («як складного, поліфункціонального, соціокультурного та історично зумовленого явища, як процесу, соціального інституту та соціально-педагогічної системи» [133, с. 68]) вважається розвиток останніх згідно з їхніми інтересами та здібностями відповідно до викликів XXI століття, оскільки у цьому контексті освіта дорослих розглядається:

– як засіб самореалізації, самовираження та самоствердження особистості шляхом задоволення її поточних та перспективних професійних та індивідуальних потреб, що сприяє соціальному самозахисту та адаптації дорослої людини в умовах ринкової економіки [298, с. 95];

– як процес виховання громадян в статусі соціально активних і творчих членів суспільства, що постійно розширюють систему загальнолюдських і національних цінностей та ідеалів, здатних бути активними учасниками управління суспільством, брати на себе громадянську відповідальність за своє життя та життя своєї сім'ї й суспільства в цілому, за збереження природи, за долю своєї країни та світу тощо [301, с. 109];

– як механізм задоволення потреб сучасного виробництва, а також економічної, соціальної й культурної сфер суспільства у кваліфікованих фахівцях, яким притаманні широкі загальні й професійні погляди, соціальна й професійна мобільність [305, с. 58].

Не випадково, тому, саме у суспільстві знань особливого значення набувають «наступні функції освіти дорослих, серед яких:

– розвивальна функція, яка виявляється у реалізації потреби творчого зростання особистості, досягненні нею вершин фахової компетентності, майстерності й професіоналізму, взаємовпливі особистісного й професійного росту у процесі виробничої й поза професійної діяльності;

– компенсаторна функція, що реалізується у процесі заповнення нестачі предметних і гуманітарних знань, комунікативних, лідерських та управлінських вмінь як недоотриманих у ході професійної підготовки у різних типах закладів передвищої, вищої та післядипломної освіти, але необхідних для виконання належних професійних обов'язків залежно від специфіки функціонально-професійних ролей і професійного статусу;

– адаптивна функція, яка зумовлює вплив нових знань (підвищення кваліфікації, здобуття наступного рівня вищої освіти) на швидкість адаптації особистості до мінливого виробничого й соціального середовища, а також сприяє налагодженню більш тісного взаємозв'язку отриманої додаткової освіти (докваліфікації, перекваліфікації) з успішністю адаптації на новому робочому місці внаслідок зміни виробничої посади або професії;

– інтеграційна функція, яка реалізується в процесі входження фахівця в незнайомий чи малознайомий соціокультурний чи комунікативний простір у процесі мобільного поповнення знань про середовище, в якому доведеться працювати;

– ресоціалізаційна функція, що сприяє набуттю соціальної мобільності через реалізацію здатності фахівця до ефективного виконання виробничих функцій внаслідок зміни структури або предметного контексту соціально-професійного середовища, зміни посади чи статусу» [311, с. 40].

Зазначені функції взаємопов'язані та взаємозумовлені, їх практична реалізація потребує переосмислення місця освіти дорослих у кожній країні з урахуванням як глобального, так і локального контекстів [134, с. 87], до чого ми переходимо нижче.

Історико-порівняльний аналіз, проведений О. Аніщенко [104], доводить, що становлення і розвиток вітчизняної системи навчання дорослих, теоретичне підґрунтя якої складають праці К. Ушинського, М. Пірогова, М. Ланге, А. Макаренка, «відбувався поступово, упродовж наступних етапів:

– перший етап, охоплюючи період з 1918 року до початку 30-х років ХХ століття, характеризувався заходами, спрямованими на інтенсивну і послідовну ліквідацію неписьменності в Україні серед дорослого населення;

– другий етап, який обіймав період з середини 30-х років до початку другої світової війни, був спрямований на реорганізацію системи закладів з ліквідації неписьменності та переходом до навчання на базі семирічної школи;

– третій етап (1945 рік – кінець 50-х років) пов'язаний із створенням заочних і вечірніх вищих, а також середніх спеціальних навчальних закладів, загальноосвітніх шкіл для навчання працюючих громадян без відриву від виробництва, а також забезпеченням їх подальшого розвитку завдяки вдосконаленню належної навчально-матеріальної бази;

– четвертий етап, який тривав з початку 60-х років до кінця 90-х років ХХ століття, означився розширенням системи вечірньої форми середньої і вищої освіти та досягненням її більшої гнучкості, а також створенням змінних шкіл, розвитком заочного навчання фахівців у вищих закладах, зокрема гуманітарного профілю.

– п'ятий – сучасний етап (з початку ХХІ століття до наступного часу), якому притаманні кардинальні зміни в парадигмі державної освітньої політики на засадах врахування вимог Болонського процесу й настанов, окреслених в європейських рекомендаціях, характеризується зміщенням пріоритетів навчання дорослих від організації офіційної, інституційованої вищої, професійної та післядипломної освіти, до максимального розширення їхньої самоосвітньої діяльності за допомогою засобів дистанційного, змішаного й кореспондентського навчання, екстернату, а також розширення сфер неформального та інформального навчання» [207].

Сучасний етап розвитку освіти дорослих є найбільш важливим в контексті конструктивного вирішення поставлених завдань нашого дослідження, через що правомірно констатувати, що оскільки на сучасному етапі розвитку української держави спостерігається спрямування національної системи освіти на досягнення світового рівня, що спонукає до її реформування та подальшої модернізації в контексті стратегії євроінтеграції, то із прийняттям у 2017 році Закону України «Про освіту» [61], освіта дорослих набула актуального визначення і розуміння. Згідно статті 18 Закону України «Про освіту» (редакція від 09.08.2019 р.) освіта дорослих визнана «складовою освіти впродовж життя, спрямованою на реалізацію права кожної повнолітньої особи на безперервне навчання з урахуванням її особистісних потреб, пріоритетів суспільного розвитку та потреб економіки» [61]. Серед провідних складників освіти дорослих означені наступні:

- «післядипломна освіта, яка передбачає набуття нових та вдосконалення раніше набутих компетентностей на основі здобутої вищої, професійної (професійно-технічної) або фахової передвищої освіти та практичного досвіду;
- спеціалізація – спеціалізована підготовка з метою набуття особою здатності виконувати завдання та обов'язки, що мають особливості в межах певної спеціальності;
- друга або додаткова освіта – отримання іншої спеціальності чи професії на основі вже здобутої раніше освіти (неповної, базової, повної вищої) та практичного досвіду;
- перепідготовка – освіта дорослих, спрямована на професійне навчання з метою оволодіння іншою (іншими) професією (професіями);
- підвищення кваліфікації – набуття особою нових та/або вдосконалення раніше набутих компетентностей у межах професійної діяльності або галузі знань;
- стажування – набуття особою практичного досвіду виконання завдань та обов'язків у певній професійній діяльності або галузі знань;

– професійне навчання працівників на робочому місці – процес, який спрямований на їх всебічний розвиток, систематичне поповнення знань, умінь і навичок упродовж життя для інтелектуального, культурного і духовного розвитку особистості, удосконалення професійної компетентності та духовних потреб;

– безперервний професійний розвиток – процес самонавчання та вдосконалення професійних компетентностей фахівця, що дає змогу підтримувати та підвищувати стандарти професійної діяльності відповідно чинних вимог та триває протягом усього професійного життя;

– будь-які інші складники, що передбачені законодавством, запропоновані суб'єктом освітньої діяльності або самостійно визначені особою» [156].

З цього слідує, що освіта дорослих, яка тлумачиться дієвим механізмом регулювання соціальної поведінки та засобом соціального контролю, визнана одним із найважливіших чинників стабілізації соціокультурної ситуації та впливу на життєдіяльність українського соціуму, оскільки постає складною поліфункціональною, соціально-педагогічною й соціально-культурною системою, спрямованою на задоволення професійно-освітніх та особистісних потреб людини. Як певна освітня інновація, освіта дорослих в Україні визнається «цілеспрямованим процесом розвитку і виховання особистості шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої й післядипломної освіти» [156]. Будучи специфічним соціокультурним та, одночасно, педагогічним феноменом, освіта дорослих для свого перспективного розвитку потребує:

– розробки відповідного нормативно-правового поля освіти дорослих як неформальної, формальної чи інформальної системи – залежно від потреб особистості, соціально-професійної групи чи суспільства загалом [160];

– формування позитивних ментальнісних змін у дорослого населення України з метою створення установки на постійне оновлення

професійних знань протягом усього професійно активного періоду життя [159, с. 134];

– вдосконалення змістових та технологічних інновацій у системі післядипломної освіти з метою залучення до освіти протягом життя значно більшого відсотка професійно активного населення України [207];

– створення комплексу моніторингових установ для забезпечення оцінки якості освіти дорослих на формальному, неформальному, інформальному рівнях [194, с. 93].

Саме це, на нашу думку, сприятиме перспективному розвитку андрагогічного підходу в освіті загалом, та, зокрема, більш ефективного впровадження його засобів під час професійної підготовки здобувачів вищої освіти, що складає предмет нашого дослідницького інтересу. В означеному контексті більш ґрунтовне вивчення питань освіти дорослих засвідчило, що її методологічний фундамент складає андрагогіка (від грец. andros – доросла людина; androgoge – вести дорослу людину) [104, с. 4].

Як засвідчує аналіз наукових праць, вперше термін «андрагогіка» було запропоновано німецьким педагогом А. Каппом у 1833 році в книзі «Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik» [274] для позначення окремого й особливого розділу педагогіки, який досліджує особливості навчання та освіти дорослих. Натомість, активне використання терміну «андрагогіка» в науковому дискурсі та освітній практиці відбулося лише у середині ХХ ст. Цьому сприяли праці югославських учених Д. Савичевича, М. Огризовича, Б. Самоловчева, німецького вченого Ф. Пеггелера, швейцарського науковця Г. Хансельмана, польських учених М. Семенські та Л. Туроса, які обґрунтовували необхідність застосування іншого (андрагогічного) підходу до навчання і освіти дорослих, принципово відмінного від традиційного підходу, прийнятого в педагогіці [56, с. 30].

Але засновником і «батьком» андрагогіки одностайно вважається американський вчений М. Ноулз [278], який заклав її основні теоретичні положення як нової педагогічної галузі знань, що висвітлені в його андрагогічній

концепції (принципи: пріоритетності самостійного навчання, спільної діяльності, використання наявного позитивного життєвого досвіду, коригування застарілого досвіду і особистісних установок, індивідуального підходу до навчання на основі особистісних потреб, елективності та рефлексивності навчання). Вченим зауважено, що «андрагогіка сприяє всебічному розкриттю особистості, допомагає дорослій людині знайти своє місце в житті, реалізувати свої приховані здібності» [278, с. 213].

Згідно сучасних трактувань феномена «андрагогіка», науковці дотримуються однієї з трьох наступних позицій, визначаючи її як:

– самостійну науку або нову галузь психолого-педагогічних досліджень, що висвітлює теоретичні і практичні проблеми освіти і виховання дорослих як особливої категорії людей. Ця позиція властива насамперед американським дослідникам, які, здебільшого акцентуючи увагу на прагматичному і практичному значенні андрагогічних знань, вбачають їх цінність «у виробленні певних рецептів стосовно поведінки викладача з реалізації функцій фасилітації, тьюторства, консультування, наставництва під час здійснення психолого-педагогічного супроводу навчальної діяльності дорослого учня переважно в умовах здобуття неформальної та інформальної освіти» (Е. Тонконога [216, с. 9]);

– інтегральний напрям соціально-гуманітарних знань, ґрунтований на здійсненні стародавньої формули навчання: *non scholae, sed vitae discimus* – навчаємося не для школи, а для життя, що розкриває «специфічні закономірності освоєння знань і опанування вмінь дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості її супроводу з боку суб'єкта викладання шляхом акумуляції результатів досліджень процесу освіти дорослих на філософському, соціально-економічному, спеціально-педагогічному та соціально-психологічному рівнях» (О. Самойленко [303 с. 200]). Така точка зору ґрунтується на спростуванні всіх підстав вважати андрагогіку самостійною наукою, оскільки її захисники вважають, що навчання та освіта дорослих – галузь дослідження, що належить

наукам, які були сформовані раніше (антропологія, економіка, соціологія, психологія, педагогіка тощо);

– галузь педагогічної науки, яка «відображує специфіку освіти дорослих, описує й пояснює особливості організації їхнього навчання, сприяє проєктуванню андрагогічних моделей професійної підготовки здобувачів вищої освіти та розробленню відповідних освітніх технологій» (О. Кукуєв [93, с. 9]); завершальний розділ вікової педагогіки, яка, слідуючи за педагогікою вищої школи, вивчає «закономірності організації процесу навчання, розвитку й виховання дорослої людини як самостійної й незалежної особистості, який тісно пов'язаний з творенням та перебудовою її життя в складних і швидко мінливих культурних, соціальних та економічних умовах – на роботі, в сім'ї, в громаді та суспільстві» (І. Колеснікова [80, с. 67]).

Підставою для виокремлення означених вище позицій слугують результати ґрунтовних досліджень відомих зарубіжних учених, а саме:

– С. Вершловського, який тлумачить андрагогіку як «науку про навчання дорослих, яка обґрунтовує специфіку діяльності суб'єктів в організації їхньої сумісної взаємодії як рівноправних партнерів з врахуванням їхнього індивідуального досвіду» [129, с. 58];

– Б. Гадзецького, згідно думки якого андрагогіка є «новою галуззю знань, а також однією із сучасних наук про освіту» [35, с. 21];

– С. Змейова, який, розглядаючи андрагогіку в значенні педагогіки дорослих, визначив її «однією з педагогічних наук, яка займається дослідженням проблем освіти, самоосвіти й виховання дорослих» [67, с. 135];

– О. Кукуєва, який під андрагогікою розуміє «розділу педагогіки, що вивчає процеси стимулювання, виховання, перепідготовки, самовдосконалення, саморозвитку дорослої людини впродовж усього її життя» [93];

– М. Ноулза, який називав андрагогіку «мистецтвом і наукою про надання допомоги дорослим у навчанні на основі врахування й реалізації «системи положень про дорослих, які навчаються», яку потрібно застосовувати диференційовано до різних дорослих людей залежно від ситуації» [277, с. 48];

– Г. Протасової, яка визначила андрагогіку як «теорію навчання дорослих, мета якої полягає у сприянні розвитку та збагаченню цілісності особистості, прояву її самобутності, актуалізації її прихованих здібностей» [159, с. 83];

– Л. Турса, який вважав, що андрагогіка – це «наука про мету, походження, умови, результати та закономірності свідомої і цілеспрямованої організованої освіти й виховання дорослих, а також самоосвіти й самовиховання» [309, с. 127];

– П. Джарвіс, який означив андрагогіку як «науку про формування людини протягом усього життя» [272, с. 60];

– теорія навчання дорослих, інтегрує знання про «специфіку навчання дорослих з урахуванням віку, освітніх та життєвих навичок, реалізованих та прихованих здібностей, можливостей, індивідуальних особливостей» (Л.Лук'янова, О. Аніщенко [104, с. 43]).

Згідно думки українських учених, як синонімічні поняттю «андрагогіка» використовуються такі терміни, як «педагогіка дорослих» і «теорія навчання /освіти дорослих» [104]. При цьому, різні тлумачення, які доповнюють один одного, створюють об'ємне уявлення про андрагогіку як науку, що розглядає освіту дорослих на рівні теоретичної проблеми як окремий соціальний інститут та як сукупність специфічних технологій, що відповідають особливостям навчання дорослої людини. Серед останніх, порівняно з навчанням учнів в загальній середній школі, виділено наступні:

– дорослому належить провідна роль у процесі свого навчання, оскільки він прагне до самореалізації, самостійності, до самоврядування і усвідомлює себе таким [71, с. 90];

– доросла людина має життєвий (соціальний, професійний) досвід, який можна використовувати як джерело навчання для нього самого, так і для його колег [50, с.163];

– доросла людина навчається для рішення важливої життєвої проблеми і досягнення конкретної мети [35, с. 21];

– дорослий розраховує на негайне застосування здобутих в ході навчання умінь, навичок, знань, якостей [22, с. 89];

– навчальна діяльність того, хто навчається, значною мірою детермінована часовими, просторовими, побутовими, професійними, соціальними факторами, які можуть як обмежувати, так і сприяти навчанню [10, с. 91];

– процес навчання дорослої людини організується як сумісна діяльність того, хто навчається, і того, хто навчає, на всіх етапах: діагностування, планування, реалізації, оцінювання, корекції результатів навчальної діяльності [4, с. 67].

З огляду на об'єкт та предмет андрагогіки, до її основних завдань відносять такі:

- осмислення «ролі освіти в житті та діяльності дорослої людини;
- дослідження сутності та специфіки навчання дорослої людини з урахуванням її віку, психіки і фізіології, освітніх і життєвих потреб, реальних можливостей, індивідуальних особливостей і досвіду;
- розробка, опис і систематизація понятійного апарату з питань освіти дорослих;
- виявлення закономірностей навчання та освіти дорослих, управління освітніми андрагогічними системами
- розробка змісту, методів, технологій, форм організації навчання дорослих;
- розробка шляхів і засобів розвитку активної позиції дорослої людини у процесі її навчання та освіти;
- прогнозування розвитку освіти дорослих як загальноцивілізаційного процесу;
- вивчення та узагальнення досвіду країн світу в організації освіти дорослих» [27; 46].

Серед «провідних функцій андрагогіки як галузі наукового знання визначають:

– пояснювально-дослідницьку функцію, яка полягає у виявленні, описі, аналізі, поясненні сутності процесів, явищ, закономірностей та умов навчання й освіти дорослих;

– прикладну (практико-зорієнтовану) функцію, спрямовану на розробку андрагогічних моделей і систем, технологій, принципів, методів і форм навчання дорослих;

– прогностичну функцію, спрямовану на наукове обґрунтування й прогнозування тенденцій розвитку теорії і практики навчання та освіти дорослих» [270, с. 108].

Отже, становлення андрагогіки як відносно самостійної галузі психолого-педагогічної науки, яка покликана через освіту «сформувати у людей психологічну позицію «Я – дорослий», а також здатності усвідомлювати, проектувати й аналізувати свої дії, відповідально управляти ними» [272, с. 84], цілком правомірно розглядами впливовим чинником актуалізації цінності андрагогічного підходу в професійній підготовці здобувачів вищої освіти, практична реалізація засобів якого, за нашим припущенням, сприятиме значному підвищенню її ефективності.

Таким чином, викладене вище дає всі підстави для висновку, що серед провідних чинників розвитку й актуалізації цінності андрагогічного підходу в системі сучасної освіти загалом, а також, зокрема, у процесі підготовки здобувачів вищої освіти, слід розглядати:

– утвердження пріоритету концепції неперервної освіти як сучасної антропоцентричної парадигми, яка ґрунтується на гуманістичній ідеї про необхідність і доцільність навчання впродовж життя, оскільки воно має забезпечити довічний розвиток людини і тому має стати природною складовою частиною її життя у будь-якому віці;

– стрімкий розвиток освіти дорослих як цілеспрямованого та спеціально організованого процесу соціокультурного виробництва особистості шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньо-інформаційної

діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої й післядипломної освіти;

– соціальне визнання здобутків андрагогіки як самостійної галузі освітніх, педагогічних наук, що розкриває закономірності проектування, організації та супроводу процесу навчання дорослої людини з врахуванням її освітніх потреб та вікових особливостей як носія індивідуального досвіду та автономної особистості, здатної до самоактуалізації, саморозвитку й самореалізації.

1.2. Специфіка концептуального апарату та розвивально-виховного потенціалу андрагогічного підходу

Вивчення сучасної психолого-педагогічної літератури засвідчило, що сутність та особливості андрагогічного підходу як окремого феномену ставали предметом наукових розвідок дослідників, виконаних:

– в межах проблематики, пов'язаної з різними аспектами організації освіти та навчання дорослих, зокрема, в системі післядипломної, неформальної та інформальної освіти різних верств громадян та перепідготовки кадрів в умовах неперервної освіти (Л. Соколова, Ю. Вдовиченко, Р. Коритнюк, Л. Давтян [8]; Ж. Борщ [19]; М. Букач [21]; Б. Гадзецький [35]; М. Гордієнко [42]; О. Кукуєв [94]; Л. Лук'янова [102]), що збагачує теорію андрагогіки як нової галузі знань;

– в рамках досліджень науковців (В. Буренко [35]; І. Зель [65]; С. Змейов, А. Соколова [68]; С. Ізбаш, С. Пахомов [72]; Л. Линевич [99]; О. Огієнко [132]; Т. Сорочан [206]), присвячених оновленню стратегій й вдосконаленню форм, методів та технологій професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти (з метою формування їхньої компетентності й готовності до здійснення функцій професійної діяльності, підвищення конкурентоздатності й забезпечення успішного працевлаштування на ринку праці, побудови ефективної кар'єри й безперервного особистісно-професійного зростання), які розширюють дослідницьке поле педагогіки вищої школи та поглиблюють теорію професійної освіти.

Натомість, незважаючи на відмінності у наукових спеціальностях, означені напрями досліджень, на нашу думку, поєднує єдина дослідницька мета, спрямована на пошук найбільш конструктивних способів задоволення нових освітніх та соціально-педагогічних потреб сучасного суспільства, яке розвивається в умовах невизначеності, стрімких змін та трансформацій, що спричинені чинниками світової кризи та глобалізації, а також деякими негативними наслідками європейської соціально-економічної й освітньо-наукової інтеграції.

Розглянемо доробки кожного з виокремлених напрямів досліджень більш ґрунтовно щодо тлумачення сутності й специфіки андрагогічного підходу.

Досліджуючи особливості розвитку обдарованості дорослої людини, О. Антонова [10] доходить висновку, що «андрагогічний підхід становить методологічну основу теорії освіти дорослих, тому що спрямовує процес її організації на досягнення їхніх особистих і професійних цілей в режимі допустимої ефективності». Через це, сутність андрагогічного підходу, на думку дослідниці, полягає «у врахуванні під час планування й практичної реалізації навчального процесу таких принципових положень:

- провідна роль у власній освіті належить самому здобувачу як суб'єкту навчання й життєтворчості, а також неповторної індивідуальності й особистості фахівця;

- навчання ґрунтоване на максимальному врахуванні індивідуальних особливостей та потреб дорослого;

- у процесі навчання значно актуалізуються внутрішні сили особистості, її прагнення до саморозвитку, самовдосконалення;

- навчальний процес відбувається у спільній діяльності суб'єктів освіти» [10, с. 111].

Подібну позицію виявляє В. Войтко [31], який констатує, що «навчання дорослих у сучасній освіті має базуватися на провідних положеннях андрагогічного підходу, а саме:

- головна роль у власній освіті належить самому дорослому як фахівцю;

- навчання дорослого має враховувати його індивідуальні особливості та відповідати його освітнім потребам і одночасно їх розвивати;

- у процесі навчання дорослих необхідно опиратися на їхнє прагнення до саморозвитку;

- навчальний процес здійснюється як спільна діяльність тих, хто навчається, з тими, хто навчає» [31, с. 29].

Грунтовно досліджуючи особистість дорослого як суб'єкта неперервної освіти, С. Вершловський [26] акцентує увагу на тому, що «навчання дорослих ефективно в тому ступені, в якому створюються умови, які допомагають критично оцінити свій досвід і осмислити сутність рольових знань у широкому соціальному аспекті» [26, с. 6]. Крім того, виявивши сучасні соціально-педагогічні проблеми розвитку системи післядипломної освіти, вчений розглядає суть андрагогічного підходу в навчанні дорослих в якості важливого «соціального феномена». Він обґрунтовує свою позицію тим, що «саме андрагогіка, вибудовуючи свій власний – андрагогічний підхід до навчання дорослого, покликана розкрити специфіку принципів, засобів і методів, які сприятимуть підвищенню його соціалізації, яка є однією із провідних функцій освіти дорослих». Через це, андрагогічний підхід вченим потрактовано як «систему організації й самоорганізації освітнього процесу дорослих, яка побудована на принципах андрагогіки» [27, с. 10].

Сутність андрагогічного підходу Н. Даниленко вбачає в «специфічній організації навчання дорослих, які зацікавлені в дотриманні таких його характерних ознак під час підвищення кваліфікації, як-от:

- навчання дорослої людини має продовжуватися протягом усього її життя;
- навчання – це закономірний процес, в умовах якого відбувається особистісний розвиток дорослої людини;

- навчання має бути більш тісно пов'язане із набутим досвідом і фаховою діяльністю людини, яка навчається;

- навчання має відбуватися не лише на свідомому, але й на підсвідомому рівні, тобто інтуїтивно» [48].

Конкретизуючи свою позицію, Н. Даниленко вказує на те, що результатом навчання педагогічних працівників у процесі підвищення кваліфікації на засадах андрагогічного підходу, стає «реальний розвиток їхньої професійної компетентності як фахівців, основними показниками якого виступають:

– сформоване ціннісне ставлення до своєї професії, розуміння й прийняття для себе провідних ролей педагога: організатора, наставника, консультанта, лідера тощо;

– засвоєнні теоретичні та методологічні знання;

– сформовані певні вміння, як основа подальшої практичної діяльності на посаді педагога, фахівця своєї справи» [48].

Досліджуючи проблему навчання іноземних мов дорослих у системі післядипломної освіти, Преснер. Р. [148] вказує на те, що андрагогічний підхід слід розглядати як «сукупність уявлень, що передбачають врахування особливостей цілеспрямованого процесу навчання і виховання особистості в процесі професійної підготовки та особистісного вдосконалення» [148, с. 87]. При цьому, дослідниця вважає доцільним впровадження андрагогічного підходу у процес навчання іноземних мов дорослих, оскільки він, базуючись на теоріях людського капіталу й раціоналізму, в повній мірі реалізує основні положення концепції неперервної освіти, що декларує необхідність навчання впродовж життя у сучасних умовах розвитку суспільства [148, с. 102].

У роботах Н. Протасової [159] андрагогічний підхід розглядається як концептуальна основа розвитку системи післядипломної педагогічної освіти. Така позиція пояснюється тим, що «для дорослого, фахівця важливим є відчуття власної участі у будь-яких рішеннях стосовно нього, а не покладання на рішення інших». Враховуючи це, вчена стверджує, що андрагогічний підхід «базується на використанні внутрішніх сил та прагнень людини до саморозвитку, самовдосконалення» [159, с. 38].

Дотримуючись думок попередніх вчених, Ю. Фокін характеризує андрагогічний підхід як «нову парадигму в системі безперервного навчання та

освіти дорослої людини, яка усвідомлює свої потреби і здатна задовольняти їх у своїй діяльності, яку сама планує й реалізує» [224, с. 58].

Відомі українські науковці (О. Аніщенко, Л. Лук'янова, Л. Сігаєва [137], Н. Ничкало [124]) тлумачать андрагогічний підхід у навчанні як «сукупність уявлень, які передбачають врахування особливостей процесу стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки і перепідготовки, який інтегрує досвід індивідуального, творчого, особистісно зорієнтованого підходів» [138, с. 9]. Андрагогічний підхід, стверджують вчені, дає змогу «виокремити ті методи навчання дорослих, які найбільшою мірою підвищують їх мотивацію, забезпечують проблемно-рефлексивний підхід, сприяють розвитку професійної компетентності, а також подоланню негативних тенденцій освіти». На їх погляд, андрагогічний підхід є «тією методологічною основою навчання дорослих, яка відповідає вимогам сучасного – постіндустріального суспільства» [137, с. 11].

Цілковито дотримуючись такої ж самої точки зору, Н. Дем'яненко [50], І. Зязюн [70], В. Кремень [88] вказують на те, що андрагогічний підхід «найбільш оптимально розкриває і враховує специфічні особливості навчання дорослих, зумовлені їхньою психофізіологічною та соціальною зрілістю». Використовуючи наукові надбання андрагогіки в якості усталеної теоретичної основи, андрагогічний підхід «цілком виправдав себе у системі післядипломної освіти, зокрема, під час реалізації процесів неперервного професійного розвитку та саморозвитку педагогічних працівників» [50, с. 117].

Як позитивний результат науково-дослідницької діяльності відомих українських вчених, в Україні створено Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН, у якому функціонує відділ андрагогіки. Відділ займається дослідженням різних аспектів освіти дорослих в Україні та світі (Н. Ничкало, Л. Лук'янова, Л. Сігаєва, О. Жижко, О. Щербак та ін.), а також популяризацією ідей андрагогічного підходу та розповсюдженням андрагогічних знань, зокрема, через науковий журнал «Освіта дорослих» та проведення всеукраїнських конференцій, круглих столів, тижнів освіти дорослих тощо [126, с. 603]. При

цьому, «за ступенем організованості виділяються три основних типи освіти дорослих:

– формальна освіта, яка представлена традиційними системами освіти, що здійснюється в освітніх установах за навчальними планами та програмами відповідно встановленим державним стандартам та визначеним вимогам до рівня підготовки випускників закладів передфахової, вищої та післядипломної освіти, завершується отриманням диплома;

– неформальна освіта, яка, охоплюючи всю культурно-освітню роботу з різними категоріями дорослих, що здійснюється відповідно до їхніх інтересів і потреб, не завершується отриманням диплома;

– інформальна освіта, спрямована на отримання знань дорослими людьми в процесі власної трудової діяльності, спілкування через засоби масової інформації, а також набуття життєвого досвіду з метою задоволення їхніх соціокультурних потреб без отримання дипломів» [122, с. 57].

Таким чином, особливості андрагогічного підходу як методологічної основи теорії освіти і навчання дорослих, висвітлені у наукових працях І. Зязюна, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Огієнко, Л. Сігаєвої та ін., полягають у наступному:

– врахуванні «цінності життєвого і професійного досвіду людини як суб'єкта навчання;

– виборі та проектуванні індивідуальної освітньої траєкторії з врахуванням власних освітніх потреб, пізнавальних інтересів, інтелектуальних можливостей та індивідуальних обмежень дорослого учня;

– здійсненні самоконтролю процесу навчання, а також самореалізації особистості шляхом вироблення власної світоглядної позиції, активізації відповідальності за свій вибір;

– досягненні конкретного результату шляхом активного використання набутих знань та умінь» [121, с. 342].

Відзначимо, що в рамках предмету нашого дослідження особливу увагу привабили праці тих науковців, які намагалися обґрунтувати доцільність використання засобів андрагогічного підходу під час організації навчання

студентів та вдосконалення професійної підготовки майбутніх фахівців у закладах вищої освіти. До їх аналізу ми переходимо нижче.

У зв'язку з висуненням нових суспільних вимог до педагогічних працівників в контексті концепції Нової української школи, на думку С. Ізбаш та С. Пахомова [72], «значно актуалізується потреба модернізації професійної підготовки вчителів для базової та профільної середньої школи у закладі вищої освіти на засадах теорії освіти дорослих та андрагогічного підходу». З позиції науковців, «саме андрагогічний підхід, з одного боку, забезпечує можливість створення такої моделі навчання, яка орієнтована на креативність, самомотивацію, саморозвиток майбутніх вчителів та закладає основи їхнього навчання упродовж життя». З іншого боку, андрагогічний підхід всебічно враховує індивідуальні особливості й особистісно-професійні можливості й інтереси студентів «як дорослих учнів», оскільки «процес освіти у вищій школі передбачає високий рівень їхньої самостійності: усвідомленість у навчанні, розуміння цінності та важливості навчання, самостійний пошук та аналіз наукової літератури, творчий та креативний підходи до вирішення практичних завдань», що відповідає провідним принципам андрагогіки. Звідси, наголошують автори, конструювання освітнього процесу у закладах вищої освіти, починаючи вже з рівня бакалаврату, «має здійснюватися на принципах андрагогічного підходу» [72, с. 43].

Аналогічної позиції дотримується Ж.Борщ [19], яка вважає, що внутрішню сутність андрагогічного підходу слід вбачати в тому, що він «здатен поступово змінювати психологію провідних суб'єктів педагогічної взаємодії, яка відбувається в освітньому процесі закладу вищої освіти, а саме:

- студента від «споживача» готових знань до творчого їх засвоєння та свідомого здобуття якісної професійної освіти;
- викладача від «інформатора» та «транслятора готових для засвоєння знань» до справжнього консультанта, тьютора, фасилітатора й організатора навчально-пізнавальної діяльності студента, оскільки рівень його професійної

кваліфікації та конкурентоспроможності як сучасного фахівця залежить від міри сформованості вмінь і навичок його самостійної діяльності» [19].

Отже, узагальнює Ж.Борщ [19], удосконалення організації навчальної діяльності студентів закладів вищої педагогічної освіти на засадах андрагогічного підходу дозволить «більш інтенсивно розвивати їхню пізнавальну й соціальну активність, творчі і лідерські здібності. Це забезпечить державу зрілими висококваліфікованими педагогами, що відповідально здійснюватимуть свою педагогічну роботу, швидко адаптуючись до змін у професійній діяльності, прагнучи до самоосвіти впродовж життя й передаючи власний позитивний досвід своїм учням» [19].

Аналогічної точки зору дотримується Л. Ніколенко [123], яка вважає, що при застосуванні засобів андрагогічного підходу «відбувається перехід до більш демократичної й навіть гуманістичної стратегії взаємовідносин між провідними учасниками процесу навчання. При цьому, провідна роль в його організації належить не тому, хто навчає, а тому, хто навчається, оскільки саме він має стати активним учасником та рівноправним суб'єктом навчального процесу. Як позитивний результат, психологічна атмосфера під час навчання, заснованого на принципах андрагогічного підходу, дружня, неформальна, заснована на взаємній повазі, спільній роботі за підтримки й відповідальності всіх учасників навчальної діяльності, створюючи необхідні умови для їхнього розвитку та самореалізації» [123, с. 284–287].

Суттєво й те, що Л. Ніколенко стверджує, що «якість професійної підготовки та перепідготовки фахівців знаходиться у прямій залежності від рівня впровадження андрагогічного підходу, оскільки останній дозволяє виокремити ті методи навчання, які найбільшою мірою підвищують їхню мотивацію, забезпечуючи створення таких проблемно-рефлексивних ситуацій, які сприяють розвитку професійної компетентності, подоланню негативних тенденцій освіти» [123, с. 286]. Зумовлено це, на переконання дослідниці тим, що «андрагогічний підхід, ґрунтуючись на знаннях про дорослу людину з урахуванням її вікових особливостей, освітніх і життєвих потреб, досвіду, здібностей і можливостей, в

найбільшій мірі відображає гуманістичну сутність педагогічної діяльності й досягненню найвищого рівня творчості та самореалізації у професії викладача». Пояснюється це тим, що андрагогічний підхід «забезпечує не тільки активну діяльність того, хто навчається, але й високу мотивацію професійно-педагогічної діяльності того, хто викладає, спрямовуючи його зусилля на створення належних умов для постійної самоосвіти, самовдосконалення, розвитку дослідницьких й творчих здібностей, що сприяє розвитку педагогічного професіоналізму» [123, с. 287].

Особливо цікавими виявилися положення В. Буренко [22], яка вважає, що андрагогічний підхід слід розглядати «перспективним напрямом підвищення ефективності професійної підготовки та перепідготовки фахівців в умовах післядипломної педагогічної освіти», оскільки його сутність полягає у «стимулюванні, навчанні, вихованні та самовдосконаленні дорослої людини .., врахуванні принципів, форм і методів навчання, соціального й індивідуального досвіду дорослої людини» [22, с. 13]. Останні, на думку дослідниці, у системі традиційного навчального процесу у вищих навчальних закладах майже не враховувалися, тому що домінував стандартний, усталений підхід, ґрунтований на теоретизації педагогічних предметів, відірваності від реальної освітньої практики. Через це, «у сучасних умовах процеси професійної підготовки та перепідготовки педагогічних кадрів мають бути переорієнтовані згідно настанов андрагогічного підходу, зокрема в напрямку «посилення їхньої практичної підготовки, переходу на особистісно орієнтовану й проблемно-дослідницьку стратегію навчання, створення умов для забезпечення активного професійного самовдосконалення» [22, с. 14].

На цій підставі В. Буренко вважає, що андрагогічний підхід у системі освіти слід розглядати, з одного боку, як «цілеспрямований процес стимулювання, виховання, навчання й удосконалення дорослої людини під час професійної підготовки та перепідготовки, який інтегрує надбання її індивідуального, творчого, особистісного досвіду» [22, с. 8]. З іншого, – «як дидактичний механізм здійснення допомоги студенту-дорослому в опануванні «навичками планування,

реалізації, оцінювання і корекції процесу свого навчання, а також вміннями з відбору змісту, форм, методів і прийомів навчання» [22, с. 14]. Загалом, «навчання, організоване на засадах андрагогічного підходу, допомагає студентам-дорослим:

- враховувати власні (і своїх колег у навчанні) вікові, психологічні, соціальні, професійні особливості;
- використовувати набутий досвід під час організації навчальної діяльності;
- самостійно визначати свої освітні потреби, мету навчання і шляхи її досягнення, сприяючи створенню умов, необхідних для самореалізації, підвищення ефективності та результативності життєдіяльності» [22, с. 48].

Отже, зауважує В. Буренко [22], особливості андрагогічного підходу передусім полягають у тому, що «дорослому учню належить провідна роль у процесі навчання, тому що він:

- неминуче спирається на власний життєвий та професійний досвід, що є одним із важливих джерел навчання як його самого, так і його колег;
- розраховує на невідкладне застосування здобутих знань, умінь і навичок» [22, с. 91].

Крім того, узагальнює дослідниця, «особливості андрагогічного підходу виявляються в тому, що він має свій специфічний зміст і структуру, які містять:

- певні вимоги до діяльності провідних суб'єктів андрагогічної взаємодії;
- спеціальні принципи, форми і методи організації професійної підготовки та перепідготовки;
- відповідні дидактичні умови їх ефективного застосування (зокрема, врахування індивідуальних особливостей, перебудову техніки взаємодії викладача зі студентами, самостійне навчання, спільну діяльність, опору на життєвий і професійний досвід, розвиток освітніх потреб тощо)» [22, с. 91].

На погляд О. Огієнко [133], характерні особливості андрагогічного підходу слід вбачати в тому, що він «дозволяє здійснити:

- врахування та задіяність у процесі навчання особистісно-професійного досвіду студентів;

– конструювання змісту навчання у відповідності до потреб і інтересів тих, хто навчається;

– встановлення рівноправної статусної позиції викладача і студента, що призведе до їх суб'єкт-суб'єктної взаємодії та налагодженню міжособистісних відношень;

– діалогічну взаємодію учасників навчального процесу;

– створення сприятливих умов для самостійного і самоспрямованого навчання студентів, активізації їхнього професійно-особистісного розвитку;

– надання студентам більшої свободи й відповідальності» [133, с. 138].

О. Мариновська [106], опікуючись розробкою практико зорієнтованої системи формування готовності майбутнього вчителя до проектно-впроваджувальної діяльності, конкретизує, що андрагогічний підхід, «націлений на вдосконалення його особистості як дорослої людини, зумовлює упровадження в соціально-педагогічну практику відповідних інноваційних технологій навчання». При цьому, андрагогічний підхід «максимально враховує специфіку індивідуальної роботи з майбутнім вчителем як дорослою особистістю, якій властиві:

– прагнення вирішувати реальні проблеми практики шляхом вияву свого ставлення до процесу навчання не як до мети, а як до засобу задоволення особистих і професійних потреб;

– високий рівень умотивованості розв'язування конкретних професійних проблем;

– самостійність у прийнятті педагогічних рішень через вияв ініціативності, відповідальності, уміння ставити особисті цілі та досягати їх;

– обґрунтований вибір нововведень;

– самостійний вибір траєкторії особистісно-професійного саморозвитку;

– опора на власний досвід, відкритість до педагогічного досвіду колег;

– приріст актуальних знань;

– рефлексивно-прогностичне ставлення до роботи;

– теоретичне осмислення досвіду на основі впровадженої інновації;

– модифікація нововведення з опорою на власний досвід» [106, с. 224].

Загалом, як доводить вивчення наукових джерел, андрагогічний підхід в тій або іншій мірі ставав предметом дисертаційних досліджень і розглядався в контексті:

– дієвого «засобу організації навчання студентів закладу вищої освіти на підставі конкретизації низки андрагогічних принципів», сформульованих С. Змейовим [67, с. 56];

– ефективною «реалізації вікових можливостей студентів в становленні їхньої індивідуальності й професійно спрямованої особистості як фахівців» (Л. Линевиц [99, с. 46]);

– розвитку «освітньої активності педагога в процесі підвищення кваліфікації, побудованого на інноваційних формах, методах і засобах» (Л. Глазиріна [38, с. 29]);

– розробки «новітньої системи професійного навчання персоналу підприємства» (С. Філін [223, с. 83]).

Згідно позиції С. Змейова [67], андрагогічний підхід «ґрунтується на врахуванні особливостей навчання дорослих, яке характеризується тим, що під час організації цього процесу:

– провідну роль відіграють потреби, мотиви і професійні проблеми тих, хто навчається;

– дорослі, вважаючи себе рівноправними суб'єктами дидактичної взаємодії, націлені використовувати всі свої можливості для вияву самостійності, самореалізації, самокерованості;

– дорослі, які мають певний академічний, професійний та життєвий досвід, очікують, що він може і має бути використаний, як під час іншого власного навчання, так і впродовж навчання інших осіб (колег);

– дорослі спрямовані не стільки на набуття знань взагалі, скільки на розв'язання значущої них проблеми, сподіваючись отримати відповідну допомогу у досягненні конкретної мети;

- здобуті результати навчання (зокрема, у вигляді певних загальних або фахових компетентностей) можуть відразу використовуватися на практиці;
- навчальна діяльність дорослих відбувається в умовах суттєвих обмежень (соціальних, часових, фінансових, професійних тощо);
- взаємовідносини тих, хто навчає і тих, хто навчається, які розвиваються в результаті їхньої спільної діяльності, наближаються до партнерського рівня;
- попередній життєвий досвід, який зазвичай формує у дорослої людини низку бар'єрів, як правило, психологічного характеру (стереотипи, установки, страх тощо), може заважати ефективному навчанню» [67, с. 35-37].

Зазначимо, що серед проаналізованих праць відомих учених, присвячених дослідженню сутності і специфіки андрагогічного підходу, нам найбільш імпонує точка зору А. Кукуєва, висвітлена в його монографії [94], якої ми цілком дотримуємося в процесі започаткованого дослідження. Згідно обґрунтованим міркуванням вченого, «оскільки андрагогіка є галуззю вікової педагогіки, яка має тісні зв'язки та закономірно слідує за педагогікою вищої школи за критерієм вікової періодизації розвитку особистості, то андрагогічний підхід, по-перше, визнано категорією методології сучасної педагогіки як науки про освіту, а, по-друге, провідною методологічною засадою андрагогіки як педагогічної теорії освіти дорослих» [94, с. 101].

Вважаємо доцільним визнання А. Кукуєвим андрагогічного підходу як «категорії методології сучасної педагогіки, оскільки він являє собою теоретичну конструкцію, яка характеризується наявністю певних ознак, серед яких:

- основні поняття, які використовуються в освітній практиці, серед яких основними є такі: андрагог як суб'єкт викладання, дорослий учень як суб'єкт учіння, дорослість як провідна характеристика суб'єкта учіння, освіта дорослих як практика освітньої діяльності, самореалізація та самоактуалізація особистості як очікувані результати навчання;
- принципи як висхідні положення здійснення освітньої діяльності;
- прийоми, способи та методи побудови освітнього процесу» [93].

Відповідно означеному вище, «андрагогічний підхід:

- реалізується в рамках парадигми гуманної педагогіки;
- ґрунтується переважно на методологічні принципи особистісно зорієнтованої парадигми освіти дорослих культурологічного типу;
- включає в свій склад наступні компоненти: сукупність основних понять (дорослість, дорослий учень, освіта дорослих, самореалізація /самоактуалізація, андрагогіка, андрагогічна модель навчання, андрагогічна модель викладання, андрагогічна модель учіння, андрагогічна підготовка, андрагог), які складають провідні інструменти мислєдіяльності викладача-андрагога, а також специфічні принципи, методи, засоби і форми навчання дорослих учнів, їх відповідні ціннісні орієнтації» [93].

До здобутків А. Кукуєва [95] слід віднести також авторську класифікацію принципів андрагогічного підходу, до якої входять наступні:

- принцип «природодоцільності, який враховує зростаючу здатність особистості до навчання впродовж життя, – врахування закономірностей природного розвитку особистості того, хто навчається, як дорослого, зміцнення і підтримка його фізичного та психологічного здоров'я на основі опори на закладені потенційні можливості розвитку його мислення та почуттів;
- принцип культуродоцільності, базований на визнанні процесу самореалізації особистості по ходу її культурного саморозвитку та самоактуалізації, – забезпечення навчання та учіння, виховання та самовиховання, самоорганізації особистості в контексті культури, яка розуміється як середовище, яке ростить особистість через загальнолюдські, загальнонаціональні та регіональні гуманістичні цінності, в тому числі через реалізацію ресурсів самовиховання, самонавчання, саморозвитку соціальних та духовних потреб, норм та здібностей дорослого в контексті культури соціуму;
- принцип індивідуально-особистісного походу, який ґрунтується на суб'єктності як характерній ознаці свідомо діячої особистості в процесі її самовизначення, – опора на унікальність кожної особистості, її потребу в культурній ідентифікації в процесі розвитку та саморозвитку як найвищій мірі ефективності освіти, орієнтація на створення умов для розвитку творчого

потенціалу особистості, в тому числі через вияв готовності дорослого учня до взаємодії в процесі обміну професійно-особистісним досвідом;

– принцип цінносно-сислової спрямованості освіти, який передбачає відбір, організацію та презентацію її змісту, адекватного потребам дорослих учнів, – спрямованість на створення умов для усвідомлення кожною особистістю значущості своєї освіти, самоосвіти, сенсу життя, особистісних смислів, зокрема, на основі критичного сприйняття дорослим знань як відкритої системи та її творчого використання для вирішення своїх власних життєвих утруднень» [95, с. 62].

Серед методів андрагогічного підходу А. Кукуєв [95] передусім виділяє метод аналізу досвіду, вважаючи його провідним, оскільки він зумовлює вибір конкретних методів та методик навчання, а також способів організації освітнього процесу дорослих. Значущість методу аналізу досвіду вчений обґрунтовує наступним чином, наводячи наступні аргументи:

- «наявність та характер, в тому числі й досвід навчальної діяльності, складає головну відмінність дорослих учнів один від одного;
- досвід лежить в основі потреби дорослих щодо продовження учіння;
- дорослий оволодіває новим знанням через аналіз власного досвіду;
- можливість поділитися своїм досвідом є суттєвим мотивуючим фактором учіння й найкоротшим шляхом успішного та ефективного оволодіння дорослим новим освітнім досвідом» [95, с. 118].

Отже, під методом аналізу досвіду О. Кукуєв розуміє «систему навчання, викладання й учіння, яка забезпечує створення умов, які дозволяють дорослим оволодівати новим знанням або новим змістом освіти як новим освітнім досвідом через ефективне використання особистого досвіду в ході його активізації викладачем-андрагогом або викладачем-фасилітатором за допомогою системи спеціальних способів та прийомів організації їхньої навчально-пізнавальної діяльності» [96, с. 27]. Серед специфічних методів андрагогічного підходу, які опікують процес навчання дорослих, вчений виділяє:

– «організаційно-діяльнісні методи, орієнтовані на вирішення різних типів проблем;

– активні й інтерактивні методи;

– діалогічні метод тощо» [96, с. 27].

Загалом, вченим встановлена провідна залежність, яка вказує на те, що факторами, які зумовлюють ефективність процесу освіти дорослих загалом та, зокрема, їхньої професійної підготовки та перепідготовки є такі:

– наявність «андрагогічної підготовки у викладачів, які мають набути професійного статусу андрагогів на основі сформованої андрагогічної компетентності й вияву готовності до організації та управління андрагогічними процесами»;

– особливості «певного етапу дорослості особистості, яка навчається, оскільки важливого значення набуває її життєвий та освітній досвід, соціальна зрілість, мотивація щодо отримання освіти, ціннісні орієнтації тощо» [92, с. 20].

В процесі дослідницького пошуку нашу особливу увагу також привернули результати дисертаційного дослідження Т. Ломтевої [100], спрямованого на обґрунтування андрагогічних основ вищої освіти, яка намагалася знайти відповіді на такі проблемні запитання:

– які умови перетворення навчання студентів в сферу життєдіяльності самоідентифікованої особистості?

– чи можливо й правомірно взагалі використання андрагогічного підходу щодо проектування й реалізації процесу навчання студентів у вищій школі як специфічного контингенту дорослих, потенційно володіючими здібностями до самоідентифікації?

В результаті, ґрунтуючись на віковій теорії розвитку, заснованої на врахуванні специфіки когнітивних процесів особистості, яка розвивається, тобто, яка належить до вікової групи людей від 17 до 24 років («студентський» вік), Т. Ломтева [100] зробила однозначний висновок, що «в умовах розвитку закладів вищої освіти в умовах інформаційного суспільства (в умовах розвитку якого знання не відтворюються, а створюються, а пізнання відбувається у

процесі діалогізації істини, яка має релятивістський, особистісно-ціннісний характер) некоректним є використання традиційної – педагогічної моделі організації освітнього процесу, в якій домінують авторитарні, суб'єкт-об'єктні відносини» [100, с. 51]. Через це, «остання має бути замінена на інноваційну – організаційно-діяльнісну, андрагогічну модель навчання, яка заснована на тісній взаємодії й активній діяльності суб'єктів, які викладають, а також суб'єктів, які здобувають вищу освіту, навчаючись і розвиваючись». Отже, заключає вчена, «андрагогічна детермінація процесів гуманізації вузівської підготовки студентів спричинена «революцією в освіті», зумовленої вимогами інформаційного суспільства, а також природою сутнісних сил людини» [100, с. 51].

Слід погодитися з обґрунтованим твердженням Т. Ломтевої, що дидактичною парадигмою сучасної вищої освіти «має стати андрагогічний підхід, який гармонійно поєднуючи в собі гуманістичність (що знаходить своє відображення у створенні дружньої, неформальної морально-психологічної атмосфери, заснованої на довірі, взаємній повазі, сумісній роботі при підтримці й відповідальності всіх учасників освітньої діяльності) й технологічність (використання новітніх засобів навчання, найсучасніших інформаційно-комунікативних, цифрових, інтерактивних, мультимедійних технологій)» [100, с. 122]. Через це стає очевидним, що «впровадження андрагогічного підходу в реальну практику навчання у закладах вищої освіти має характеризуватися наступним чином, з огляду на його основні компоненти, а саме:

– мета навчання – розвиток навчально-пізнавальних потреб та професійних інтересів здобувачів вищої освіти як провідних суб'єктів освітньої діяльності, здатності до опосередкованого результату освітньої діяльності, яка пов'язує результати навчання з наукою та практикою;

– процес навчання – набуття освітньою системою характеру «відкритої», основними характеристиками якої виступають гнучка реакція на флуктуаційні процеси в соціумі, шляхом організації активної сумісної діяльності тих, хто навчає, й тих, хто навчається, скоординованої доцільними навчальними стилями (демократичним, партнерським, фасилітативним), заснованими на врахуванні

типології здобувачів вищої освіти, їхніх вікових та індивідуальних особливостей, професійного й життєвого досвіду, академічних досягнень та інтелектуальних обмежень, скритих потенційних можливостей;

– дидактичний базис навчання – створення необхідних психолого-педагогічних умов, як мінімум, через врахування рівня розвитку когнітивних структур студентів як дорослих, здатних структурувати своє мислення (досягаючи етапу критичного мислення) та ідентифікувати себе в соціальному контексті, демонструючи готовність до виконання «дорослих» ролей, що відповідає статусу «здобувача вищої освіти»; врахування специфіки соціальної й побутової діяльності здобувачів різних рівнів (бакалаврського, магістерського, освітньо-наукового) вищої освіти, їх професійних інтересів, просторово-часових факторів життя; стимулювання активної позиції особистості як дорослого в своєму розвитку в напрямку вироблення усталених мотиваційних установок в професійному самовизначенні та саморегуляції шляхом розвитку навчальної, соціальної та професійної рефлексії;

– засоби та джерела навчання – зміст навчального матеріалу, форми та методи навчання, оцінка результатів навчання та їх актуалізація, що відбувається в певному – розвивально-виховному освітньому середовищі (позитивний морально-психологічний клімат, який задовольняє запити здобувачів вищої освіти як дорослої аудиторії, зокрема, завдяки більш інтенсивному використанню інноваційних (діалогічних, проблемно-евристичних, інтерактивних, цифрових, інформаційно-комунікативних) технологій;

– результат навчання – «відкрита» модель випускника як соціально активної, професійно мобільної та конкурентоспроможної особистості фахівця, здатного до безперервного саморозвитку та самореалізації» [100, с. 327].

Висновки до розділу I

Теоретичний етап дослідження, здійснений на основі критичного аналізу та узагальнення найбільш суттєвих результатів сучасних психолого-педагогічних досліджень, присвячених вивченню проблеми андрагогічного підходу загалом і

його застосування у підготовці здобувачів вищої освіти, зокрема, дозволив сформулювати наступні висновки:

1. Вища освіта в її антропологічному розумінні як сфера соціокультурного виробництва інтелектуально-творчого потенціалу суспільства знань та, одночасно, організації професійної підготовки соціально активних, професійно мобільних та конкурентоспроможних фахівців, має забезпечити реалізацію поставлених перед нею соціально важливих завдань на основі розвитку освітніх потреб здобувачів вищої освіти не тільки в цілях її професійної ідентифікації, самоактуалізації та самореалізації, але й в контексті отримання ними психологічного комфорту від задоволення актуальних пізнавальних та соціокультурних потреб, а також інших ціннісних орієнтацій.

2. В умовах реформування вітчизняної системи вищої освіти в контексті європейських освітньо-наукових цінностей та вимог, практичне втілення антропологічної концепції довічного розвитку особистості впродовж життя, зокрема, у вигляді застосування ідей та засобів андрагогічного підходу під час організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти, дозволяє здійснити перехід від застарілої традиційної – когнітивно-знаннєвої парадигми навчання до інноваційно-розвивальної – студентоцентрованої побудови освітнього процесу, яка в більшій мірі сприяє набуттю властивостей соціально активної, професійно мобільної та конкурентоспроможної особистості фахівця під час опанування нині діючих освітньо-професійних та освітньо-наукових програм.

3. Встановлено, що серед провідних чинників актуалізації цінності андрагогічного підходу в системі сучасної вищої освіти, слід вважати наступні:

– утвердження пріоритету концепції неперервної освіти як сучасної антропоцентричної парадигми;

– стрімкий розвиток освіти дорослих як цілеспрямованого та спеціально організованого процесу соціокультурного виробництва особистості;

– соціальне визнання теоретичного значення та практичної цінності здобутків андрагогіки як самостійної галузі освітніх, педагогічних наук.

4. Визначено, що андрагогічний підхід – це різновид та специфічна складова антропоцентричної парадигми, яка визнає доцільність та необхідність освіти впродовж життя, спрямовуючи зусилля дорослої людини під час реалізації форм її формального, неформального та інформального навчання на стимулювання пізнавальної активності, *мотивації* до особистісно-професійного зростання та успішної побудови кар'єри, шляхом більш інтенсивного залучення до рефлексивного аналізу власної траєкторії саморозвитку та міри реалізованості набутих компетентностей та здібностей, своєчасної корекції інтелектуальних, освітніх та життєвих потреб з огляду на стрімкі зміни реальності, трансформації професійних інтересів в напрямку привласнення ознак соціально мобільної та конкурентоспроможної особистості.

5. З'ясовано специфіку андрагогічного підходу як сплаву гуманістичності (що знаходить своє відображення у створенні дружньої, неформальної морально-психологічної атмосфери, заснованої на довірі, взаємній повазі, сумісній роботі при підтримці й відповідальності всіх учасників освітньої діяльності) й технологічності (використання новітніх засобів навчання, найсучасніших інформаційно-комунікативних, цифрових, мультимедійних, діалогічних, проблемно-евристичних, інтерактивних технологій).

6. Продемонстровано, що практичне застосування ідей та засобів андрагогічного підходу в сучасних закладах вищої освіти зумовлює необхідність розробки альтернативних – андрагогічних моделей організації професійної підготовки здобувачів першого – бакалаврського, другого – магістерського й третього – освітньо-наукового (доктор філософії) рівнів вищої освіти, оскільки вони за своїми інтелектуальними характеристиками, віковими особливостями, життєвими планами, пізнавальними й професійними інтересами, а також соціально-психологічними параметрами, визнані науково-педагогічною спільнотою дорослими й достатньо «зрілими» суб'єктами освітнього процесу й власної життєдіяльності, яка відбувається в умовах специфічного – інформаційного суспільства.

З огляду на сформульовані вище висновки, які відображують суть нашої дослідницької позиції, у наступному розділі дисертації ми переходимо до вияву особливостей та реального стану використання ідей та засобів андрагогічного підходу в практиці вітчизняних закладів вищої освіти, а також до проектування моделі модернізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу.

Матеріали розділу висвітлено в наступних публікаціях автора: 177, 178, 179, 181, 183, 186, 189, 191, 192, 303.

РОЗДІЛ II

АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД ЯК КОНЦЕПТУАЛЬНА ОСНОВА МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

2.1. Аналіз особливостей впровадження ідей та засобів андрагогічного підходу у підготовку здобувачів вищої освіти

Приставаючи до власного емпіричного дослідження реального стану застосування розвивально-виховного потенціалу андрагогічного підходу в діяльності сучасних вітчизняних закладів вищої освіти, ми передусім керувалися настановами провідних державних нормативно-правових документів (Законів України «Про освіту» [61], «Про вищу освіту» [60], «Про основи державної політики у сфері науки і науково-технічної творчості» [62], «Про наукову і науково-технічну діяльність» [64], Постанов Кабінету Міністрів України «Про затвердження Національної рамки кваліфікацій» (2011 р.) [152], «Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти» (2015 р.) [153], «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у вищих навчальних закладах /наукових установах (2016 р.) [154], Наказ Міністерства освіти і науки України «Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2021 року» [151]). Згідно висновкам, які містяться в означених документах, слід мати на увазі, що:

– по-перше, завдяки модернізаційним перетворенням й трансформації національної системи вищої освіти в контексті вимог європейської рамки кваліфікацій, яка орієнтує на здійснення якісної підготовки здобувачів за першим – бакалаврським, другим – магістерським та третім – освітньо-науковим рівнями, «можливе суттєве зміцнення інтелектуально-творчого, соціально-економічного й духовного потенціалу нації, необхідного для подальшого перспективного розвитку вітчизняної науки і техніки, збереження й примноження скарбів соціокультурної спадщини» [61];

– по-друге, що «пріоритетна сфера в науково-інноваційному, соціально-економічному і культурному розвитку української держави належить висококваліфікованим випускникам закладів вищої освіти III–IV рівнів акредитації, підготовку яких здійснюють соціальні інститути магістратури, аспірантури й докторантури» [63].

Мотивуючись соціальною значущістю підготовки здобувачів на другому й третьому рівнях вищої освіти, ми вдалися до власного дослідження з метою з'ясування питання: чи в достатній мірі застосовується андрагогічний підхід в практиці реалізації освітньо-професійних та освітньо-наукових програм у вітчизняних закладах вищої освіти, до чого ми переходимо нижче.

Вивчення впродовж 2019–2021 р.р. практичного досвіду ряду пріоритетних закладів вищої освіти (м. Вінниці, м. Житомира, м. Ізмаїла, м. Києва, м. Кропивницького, м. Мелітополя, м. Миколаєва, м. Одеси, м. Херсона, м. Черкаси, м. Чернівці) засвідчило, що згідно з Порядком підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук, навчання в аспірантурі здійснюється за освітньо-науковою програмою та навчальним планом для кожної спеціальності з метою «здобуття особою теоретичних знань, умінь, навичок та інших компетентностей, достатніх для продукування нових ідей, розв'язання комплексних проблем у галузі професійної та/або дослідницько-інноваційної діяльності, а також оволодіння методологією наукової та педагогічної діяльності шляхом проведення власного наукового дослідження, результати якого мають наукову новизну, теоретичне та практичне значення, й захисту дисертації» [60]. Це свідчило про те, що в сучасних державних нормативно-правових документах йдеться про необхідність підготовки у вітчизняних закладах вищої освіти нового типу фахівців-європейців – докторів філософії за певними спеціальностями, на відміну від традиційної підготовки наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, що відбувалася в Україні до 2016 р. відповідно Положення про підготовку науково-педагогічних і наукових кадрів [154].

Було встановлено, що, починаючи з 2016 р., коли вперше в Україні розпочалося ліцензування освітньо-наукових програм, навчальний план для кожної спеціальності аспірантури в своїй структурі почав передбачати не тільки традиційну – наукову складову, яка в попередні роки в нашій країні вбачалася провідною при підготовці наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації, але й нову – значно розширену освітню складову. Освітня складова освітньо-наукових програм (обсягом від 30 до 60 кредитів Європейської кредитної трансферно-накопичувальної системи), згідно графіку навчального процесу, представлена цілим переліком навчальних дисциплін з уточненням обсягу й послідовності їх вивчення, виокремленням форм проведення навчальних занять та способів поточного і підсумкового контролю, на відміну від складання трьох іспитів кандидатського мінімуму в попередні роки функціонування вітчизняної аспірантури. Освітній складник освітньо-наукових програм в єдності аудиторної (1/3 часу) та самостійної роботи аспірантів (2/3 часу), здебільшого почав охоплювати їхню навчальну діяльність на протязі трьох-п'яти семестрів із восьми, що визначається кожним закладом вищої освіти самостійно [1]. Відповідно до освітньо-наукової програми, індивідуальний навчальний план аспіранта, за погодженням із науковим керівником та керівником відповідного факультету чи підрозділу, містить перелік загальних (обов'язкових) та вибіркового дисциплін (не менш як 25 відсотків загальної кількості кредитів ЄКТС), які переважно пов'язані з тематикою дисертаційного дослідження.

Спільним є те, що всі аспіранти, незалежно від форми навчання (очна, вечірня, заочна), зобов'язані відвідувати аудиторні заняття і проходити всі форми поточного та підсумкового контролю задля набуття компетентностей відповідно до Національної рамки кваліфікацій [118], а також відповідно до затверджених стандартів вищої освіти. Серед них «універсальними визнані наступні:

– глибинні знання із спеціальності (групи спеціальностей), за якою аспірант проводить дослідження, зокрема засвоєння основних концепцій, розуміння

теоретичних і практичних проблем, історії розвитку та сучасного стану наукових знань за обраною спеціальністю, оволодіння термінологією з досліджуваного наукового напрямку;

– загальнонаукові (філософські) компетентності, спрямовані на формування системного наукового світогляду, професійної етики, академічної доброчесності та загального культурного кругозору;

– універсальні навички дослідника, зокрема з усної та письмової презентації результатів власного наукового дослідження українською мовою, застосування сучасних інформаційних технологій у науковій діяльності, організації та проведення навчальних занять, управління науковими проєктами та складення пропозицій щодо фінансування наукових досліджень, реєстрації прав інтелектуальної власності;

– мовні компетентності, достатні для представлення та обговорення результатів своєї наукової роботи іноземною мовою (англійською або іншою відповідно до специфіки спеціальності) в усній та письмовій формі, а також для повного розуміння іншомовних наукових текстів з відповідної спеціальності» [154].

Аналіз практичного впровадження освітньо-наукових програм, розрахованих на підготовку здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії, засвідчує, що це закономірно призвело до проєктування й експериментальної перевірки міри ефективності самостійно розроблених в кожному закладі вищої освіти альтернативних моделей організації освітнього процесу в аспірантурі, що стало предметом гострої дискусії українських науковців, а також наукових керівників аспірантів та гарантів освітньо-наукових програм. Проведене опитування фахівців, задіяних у реалізації освітньо-наукових програм закладів вищої освіти м. Одеси, дає всі підстави для виокремлення трьох провідних позицій щодо розуміння ними цільової спрямованості функціонування сучасної аспірантури.

Прибічники традиційного, так званого «дисертаційного» підходу, пов'язуючи навчання в аспірантурі переважно зі здобуттям особою наукової

освіти, розглядають цей процес переважно в контексті розвитку її здібностей до наукової творчості шляхом виконання й захисту дисертаційного дослідження на основі пошуку нових наукових фактів, розробки авторських моделей, обґрунтування певних концепцій, теорій. Вони вважають, що цільовою спрямованістю аспірантури як кузні наукових та науково-педагогічних кадрів вищої кваліфікації є залучення талановитої молоді до опанування спадщини наукових шкіл та організація науково-дослідницької діяльності здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії, яка передбачає обов'язковий захист ними дисертації. Через це вони переконані, що освітня складова підготовки докторів філософії, розрахована на опанування ними цілого переліку загальних дисциплін, далеких від тем їх наукових досліджень, розрахованих на 30–60 кредитів, зайва, тому що опанування значного переліку навчальних дисциплін упродовж тривалого часу (5 семестрів), відчутно відволікає аспірантів від підготовки й своєчасного захисту дисертації.

Представники альтернативного – «академічного» підходу наполягають на тому, що сучасна модернізація аспірантури сприяє її трансформації як найвищої ланки ступеневої й, одночасно, неперервної освіти, яка сприятиме підготовці висококваліфікованих й професійно компетентних кадрів дослідницької спрямованості, але яка не повинна бути націлена на обов'язковий захист кандидатської дисертації. Фахівці виходять з того, що в наступний час спостерігається суттєве зниження наукової активності аспірантів, а також невідповідність їхнього працевлаштування набутим дослідницьким компетенціям. В разі закінчення аспірантури без захисту дисертації, враховуючи працевлаштування випускників в академічних установах та організаціях, на їхню думку, доцільно присвоювати випускникам кваліфікацію «Викладач-дослідник», якщо вони мають досвід опублікування статей, виступів на наукових конференціях і впровадження авторських наукових проєктів або науково-методичних розробок.

Фундатори «інтегрального» – «кваліфікаційного» підходу розглядають навчання в аспірантурі як дуальний процес актуалізації саморозвитку

особистості в науково-дослідницькій діяльності та організації освітньо-наукового простору з метою набуття нею певних універсальних навичок, загальних та професійних компетентностей, що забезпечують здатність продукування нових ідей та розв'язання комплексних проблем у галузі професійної, дослідницької та інноваційної діяльності. Вітаючи загалом перехід аспірантури на структуровані – освітньо-наукові програми, вони підтримують ідею про необхідність вдосконалення й розширення їх освітньої складової, яка, згідно напряму науково-дослідницької роботи аспіранта, повинна дуже ретельно підбиратися, враховуючи профіль та специфіку його наукових інтересів, мотивів досягнення й соціокультурних потреб, інтелектуальних здібностей, потенціальних можливостей, а також певних особистісних обмежень. Це, на думку фахівців, дозволить на підставі місії наукової школи та традицій університету, більш оптимально спланувати освітньо-професійну траєкторію розвитку випускника аспірантури як висококваліфікованого фахівця, який володіє філософсько-світоглядними, науково-дослідницькими й аналітичними компетентностями, що забезпечують його високу професійну мобільність й конкурентоздатність на академічному ринку праці, а також затребуваність й певні переваги в інших, неакадемічних сферах інтелектуальної діяльності. Вважається, що провідною основою підготовки аспірантів як докторів філософії в певній галузі науки має бути навчання через, в контексті й у процесі наукового дослідження (яке за своїм обсягом повинно скласти лише необхідну частку індивідуального плану), а також цілеспрямована науково-дослідницька діяльність, спрямована на підготовку й захист дисертації.

Отже, згідно наших спостережень та опитування гарантів освітньо-наукових програм й членів проектних груп, масове впровадження освітньо-наукових програм, спрямованих на підготовку докторів філософії, освітній складовій відведено чільне місце (від 30 до 60 кредитів). Остання, за відповідними навчальними планами, опановується аспірантами впродовж трьох-п'яти семестрів навчання шляхом вивчення обов'язкових та вибіркових (не менш як 25%) дисциплін в формі відвідування аудиторних занять (лекції, семінарські і

практичні заняття), які займають 33% часу із загального навчального навантаження.

З огляду на віковий склад здобувачів третього рівня вищої освіти (від 23 до 62 років), які, як правило, мають певний сімейний статус, суміщаючи свою професійну діяльність з навчанням в аспірантурі, процес підготовки докторів філософії, згідно чинним настановам, підпорядкований системі післядипломної освіти, в якій мають домінувати принципи, форми і методи навчання дорослих, узагальнених андрагогікою. Остання, розробляючи теорію післядипломної освіти, орієнтує викладачів та наукових керівників на сприйняття здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії як самовизначених дорослих та досить зрілих суб'єктів освітньо-наукової діяльності, оскільки їм притаманне свідоме відчуття власних освітніх та соціокультурних потреб, пізнавальних та наукових інтересів, які вони самостійно спрямовують на свій особистісно-професійний саморозвиток й досягнення поставлених життєвих цілей.

Для перевірки означеного вище припущення ми вдалися для більш ґрунтовного аналізу змісту і способів впровадження освітньо-наукових програм, спрямованих на підготовку докторів філософії, щоб виявити особливості й реальний стан використання засобів андрагогічного підходу в цій специфічній андрагогічній системі, яка досліджена недостатньо. Для цього, методом випадкового вибору було обрано заклади вищої освіти, в яких здійснюється підготовка здобувачів третього рівня вищої освіти. Результати такої розвідки висвітлює табл. 2.1.1.

Як видно із таблиці 2.1.1, в жодній із представлених ОНП, які впроваджено в практику підготовки докторів філософії з гуманітарних та природничих спеціальностей, відсутній термін «андрагогічний підхід».

Таблиця 2.1.1

Відомості щодо застосування засобів андрагогічного підходу під час підготовки докторів філософії
з гуманітарних та природничих спеціальностей

ОНП /ЗВО	Спрямованість програми на працевлаштування в сфері вищої освіти	Особливості викладання та навчання	Викладацькі компетентності, які формуються	Програмні результати	Освітні компоненти
ОНП 035 Філологія ОНУ ім. І.І. Мечникова	Програма містить велику складову практичної та науково-дослідної роботи як самостійного дослідження. Фахівець здатний виконувати зазначені професійні роботи за ДК 003:2010: 231 – викладачі університетів та вищих навчальних закладів; 2310.1 – доценти.	Організація освітнього процесу на засадах компетентнісного, студентоцентрованого та системного підходів. Під час викладання здійснюється контекстне, особистісно-зорієнтоване, проблемно та практико зорієнтоване навчання у формах: лекції, практичні заняття, семінари, самостійна робота, індивідуальні заняття, консультації, практична підготовка (педагогічна практика у ЗВО).	СК8. Здатність до викладацької діяльності в межах спеціальності «Філологія»	ПРН11. Організувати викладання філологічних дисциплін відповідно до завдань та принципів сучасної вищої освіти, вимог до його наукового, навчально-методичного забезпечення, використовувати різноманітні форми організації навчальної діяльності студентів, діагностики, контролю та оцінки ефективності навчальної діяльності.	ВК Педагогіка вищої школи / Інтернаціоналізація освітньо-наукової діяльності (3 кр.) ОК Педагогічна (асистентська) практика (6 кр.)
ОНП 102 Хімія	Програма охоплює широке коло інноваційних напрямів розвитку хімії.	Організація освітнього процесу ґрунтується на засадах компетентнісного, студентоцентрованого та	СК 02. Здатність здійснювати науково-педагогічну	РН12. Вміти обґрунтовано обирати та ефективно використовувати сучасні освітні	ОК Педагогічна (асистентська) практика

ОНУ ім. І.І. Мечникова	Фахівець здатний виконувати зазначені професійні роботи за ДК 003:2010: 2113.1 Науковий співробітник-консультант (хімія) 2310 Викладачі університетів та вищих навчальних закладів	системного підходів. Під час реалізації освітнього процесу здійснюється контекстне, особистісно-зорієнтоване, проблемно та практико-орієнтоване навчання. Освітній процес здійснюється за такими формами: лекції, практичні заняття, семінари, самостійна робота, індивідуальні консультації, практична підготовка.	діяльність у вищій освіті	технології, методи й засоби навчання у закладах вищої освіти на основі знань теоретико-методологічних основ педагогічного процесу вищої школи	(6 кр.) ВК Інтернаціоналізація освітньо-наукової діяльності (3 кр.)
ОНП 053 Психологія ОНУ ім. І.І. Мечникова	Спрямованість програми на вивчення актуальних проблем психологічної науки з можливістю впровадити результати наукових досліджень в тренінгову, просвітницько-консультативну та психотерапевтичну практику; розвиток викладацьких компетентностей на засадах інноваційних психологічних та освітніх технологій. Працевлаштування: 2310.2 Викладач вищого навчального закладу 2445.1 Науковий	Особистісно-зорієнтоване, проблемно та практико-зорієнтоване навчання. Лекції, семінари, практичні заняття в малих групах, самостійна робота, індивідуальні консультації із викладачами і науковим керівником	СК 7. Здатність організувати та реалізувати просвітницьку та освітню діяльність для різних категорій населення у сфері психології	ПРН 4. Проектувати, оптимізувати та оцінювати якість освітнього процесу та освітнього середовища, ініціювати та вдосконалювати програми навчальних психологічних дисциплін.	ОК Педагогічна (асистентська) практика (6 кр.) ВК Психологія вищої школи (3 кр.) ВК Психологія особистісного та професійного зростання (3 кр.) ВК Індивідуальний розвиток та детермінанти психічного здоров'я особистості

	співробітник-консультант (психологія)				(3 кр.)
ОНП 122 Комп'ютерні науки КНУ імені Тараса Шевченка	Програма акцентована на проведенні досліджень з комп'ютерних наук, формування універсальних навичок дослідника. Працевлаштування: установи та заклади МОН України та НАН України. (http://fit.univ.kiev.ua/wp-content/uploads/2020/03.pdf)	Загальний стиль навчання: проблемноорієнтований. Методи викладання: лекції, семінари, практичні заняття, самостійна робота, активні і інтерактивні (ділові ігри, презентації, дискусії), консультації з викладачами.	ФК-10. Здатність ясно і доступно пояснювати навчальний матеріал, адаптувати наукове знання в навчальний процес	ПРН-16. Працювати зі студентською аудиторією в галузі комп'ютерних наук та інформаційних технологій, вміти організувати їх навчальний процес ПРН-17. Вивчати, узагальнювати та впроваджувати в навчальний процес інновації.	ОК Асистентська педагогічна практика (10 кр.) ВК Професійно-педагогічна компетентність викладача (4 кр)
ОНП 111 Математика КНУ імені Тараса Шевченка	Підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного, інтегрованого у європейський та світовий науково-освітній простір фахівця, здатного до самостійної науково-дослідницької, науково-організаційної, педагогічно-організаційної та практичної діяльності, викладацької роботи у закладах вищої освіти. http://www.mechmat.univ	Загальний стиль навчання – творчо-орієнтований, спрямований на розвиток навичок генерування нових ідей та самостійного отримання глибинних знань. Форми навчання: лекції, семінари, практичні заняття, лабораторні роботи в групах, самостійна робота на основі підручників та конспектів, консультації із викладачами.	-	ПРН-У-29. Працювати зі студентською аудиторією в галузі математики, вміти організувати їх навчальний процес. ПРН-У-30. Вивчати, узагальнювати та впроваджувати в навчальний процес інновації.	ОК Асистентська педагогічна практика (10 кр.) ВК Професійно-педагогічна компетентність викладача (4 кр)

	kiev. ua/wp-content/uploads/2019/01/op-aspir-matematyka-new.pdf				
ОНП 051 Економіка ІДГУ (idgu.edu.ua/wp-content/uploads/2019/11/op-doktor-filosoii-2020-ekonomika-051.pdf)	Підготовка висококваліфікованого, конкурентоспроможного фахівця, здатного до самостійної науково-дослідницької, науково-організаційної, педагогічно-організаційної, консалтингової та практичної діяльності у галузі економічної науки, державного управління та бізнесу, а також викладацької роботи у закладах вищої освіти. 2310 Викладачі університетів та ЗВО	Студентоцентроване навчання; реалізація індивідуальної освітньої траєкторії здобувача вищої освіти. Проблемні, інтерактивні, проектні, інформаційно-комп'ютерні, саморозвиваючі, колективні та інтегративні, контекстні технології навчання на основі компетентнісного, системного, аксіологічного, інтегративного підходів	-	-	ОК Педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти (3 кр.)
ОНП 032 Історія та археологія ІДГУ	Підготовка кадрів вищої кваліфікації для здійснення науково-дослідницької діяльності, наукового консультування, аналітичної та викладацької роботи 2310 Викладачі університетів та закладів вищої освіти	Проблемно зорієнтоване навчання	ФК 13. Налагоджувати діалогічне спілкування в освітньому процесі вищої школи для реалізації студентоцентрованого навчання	ПРН 8. Здатність використовувати професійно орієнтовані знання під час управління навчально-виховним процесом з урахуванням індивідуальних особливостей студентів	ОК Педагогічна компетентність викладача закладу вищої освіти (3 кр.)

Натомість в них найчастіше використовуються досить близькі до цього феномена поняття: «студентоцентризований підхід», «проблемно і практико зорієнтований підхід», «інтерактивний підхід», «інтерактивний підхід», «контекстне навчання», «ситуаційне навчання», «діалогічне навчання» з недостатнім уточненням тих специфічних методів, прийомів та форм, які використовуються при організації аудиторних форм роботи із здобувачами третього – освітньо-наукового рівня освіти, який складає основу післядипломного навчання особливої категорії дорослих – інтелектуально-творчої та управлінської еліти суспільства. Здобуті факти, на нашу думку, переконливо свідчать про те, що андрагогічний підхід до сьогодні залишається поза зоною пильної уваги переважної більшості викладачів і наукових керівників, які практично реалізують освітньо-наукові програми, оскільки його ціннісні пріоритети, дидактичні можливості й розвивально-виховний потенціал залишаються недостатньо усвідомленими, що є головною причиною «стримування процесів модернізації системи підготовки докторів філософії, а також їхнього незадоволення способами супроводу навчання в сучасній аспірантурі», на що наголошено в наукових публікаціях учених [230, с. 56].

Враховуючи здобуті результати, ми піддали аналізу освітньо-наукові програми спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки на предмет використання в них поняття «андрагогічний підхід», а також вияву міри застосування його специфічних засобів при організації підготовки докторів філософії. Результати цього дослідницького пошуку відображує табл. 2.1.2.

Як видно з табл. 2.1.2, починаючи з 2016 року, члени проектних груп та гаранті ОНП та ОПП спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки почали лобювати підготовку нового покоління викладачів, означених як коуч, тьютор, дорадник та андрагог. Крім того, вперше застосування андрагогічного підходу як потужної дидактичної парадигми було офіційно зафіксовано в ОПП спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, затвердженій та впровадженій в НПУ ім. М.П. Драгоманова [1], в якій серед фахових компетентностей виокремлено андрагогічну компетентність, властивій передусім фахівцям сфери

Таблиця 2.1.2

Відомості щодо застосування засобів андрагогічного підходу

під час підготовки докторів філософії та магістрів спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

ОП /ЗВО	Спрямованість програми на працевлаштування в сфері вищої освіти	Особливості викладання та навчання	Викладацькі компетентності, які формуються	Програмні результати	Освітні компоненти
<p>ОНП 011 2016 р.</p> <p>Гарант д.п.н. О. Матві єнко</p> <p>НПУ ім. М.П. Драго- манова</p>	<p>Освітньо-наукова підготовка докторів філософії в галузі освітніх, педагогічних наук спрямована на оволодіння ними: концептуальними і методологічними знаннями у сфері педагогічної освіти та освіти дорослих з урахуванням інтердисциплінарної диференціації наук про освіту; здатністю розв'язувати комплексні проблеми в галузі дослідницько-інноваційної діяльності у сфері педагогічної освіти, реалізовувати проекти власних досліджень зі</p>	<p>Освітньо-науковий процес здійснюється на засадах компетентнісного, системного, інтегративного підходів із застосуванням інноваційних, інтерактивних технологій, елементів дистанційного навчання, виконання проектів, викладацької та наукової практик, що визначає гуманістично-творчий стиль суб'єкт-суб'єктної взаємодії, дослідницький характер навчання. Навчання спрямоване на обмін теоретичними і практичними здобутками, професійним досвідом у вітчизняному науково-освітньому середовищі,</p>	<p>ФСК 2. Здатність до диференціації педагогічної діяльності відповідно до специфіки професійних категорій; застосування педагогічних технологій у неперервній освіті; впровадження інноваційних процесів у професійну освіту; ФСК 5. Здатність до проектування освітнього процесу з використанням сучасних та інноваційних засобів, методів, прийомів, технологій; здійснення методичного супроводу освіт-</p>	<p>ПРН 12. Володіння сучасними методами викладання, демонстрація здатності раціонально організувати самостійну роботу студентів. ПРН 14. Здатність застосовувати сучасні педагогічні технології у неперервній освіті; розробляти науково-методичний супровід професійної підготовки майбутніх фахівців ПРН 15. Розуміння особливостей становлення особистості у процесі виховання і самовиховання</p>	<p>ОК Науково-педагогічна практика (6 кр.) ОК Загальна педагогіка та історія педагогіки (3 кр.) ОК Теорія і практика професійної освіти (3 кр.) ОК 8 Теорія та методика виховання (3 кр.) ВК Стратегії особистісного розвитку (3 кр.) ВК Тренінг особистісного</p>

	<p>створення нового цілісного знання в освітню практику вищої, неперервної педагогічної освіти.</p> <p>Працевлаштування: установи та заклади, підпорядковані Міністерству освіти України; заклади вищої освіти різних типів і форм власності; заклади підвищення кваліфікації та післядипломної освіти; посади: викладач, доцент, науковий співробітник, науковий консультант з освітніх програм</p>	<p>презентування власних досягнень у науково-освітньому дискурсі зарубіжжя у сфері педагогічної освіти у формі публікацій, виступів, участі у семінарах, конференціях. Особливе місце посідають науково-викладацька та дослідницька практика. Формувальне оцінювання передбачає врахування динаміки освітніх та наукових досягнень здобувачів за усіма видами аудиторної та поза аудиторної освітньої діяльності</p>	<p>ньої діяльності; вміння створювати умови для безперервного навчання та ефективного підвищення кваліфікації педагогічних працівників закладів освіти.</p> <p>ФСК 6. Здатність впроваджувати інноваційні технології в освітній процес ЗВО; ефективно використовувати інтерактивні методи, ІКТ для подолання анти-інноваційних бар'єрів у професійній діяльності</p>	<p>РН 22. Володіти методикою викладання, здійснювати добір доцільних методів, засобів навчання, визначати виховний потенціал навчальних дисциплін і активно його використовувати; відкривати потенціал, особистісну вартість, обдарованість, динамічність кожного студента.</p>	<p>зростання (Зкр.)</p> <p>БК Методика викладання та проектування освітньо-наукового процесу у вищій школі (3 кр.)</p> <p>БК Стратегії розвитку професійної освіти (3 кр.)</p>
<p>ОПП 011 «Андрогогіка. Освіта дорослих» 2020 р.</p>	<p>Програма зорієнтована на підготовку викладача-андрагога, забезпечує фахову, психолого-педагогічну та контекстно-наукову підготовку до педагогічної діяльності у сфері формальної та неформальної освіти.</p>	<p>Програма має прикладну орієнтацію, передбачає єдність теоретичної, практичної і наукової підготовки, використання інноваційних технологій, зособів контекстного, ситуативного навчання, квазіпрофе-</p>	<p>ФК1.Здатність проектувати і досліджувати освітні системи.</p> <p>ФК2.Здатність застосовувати та розробляти нові підходи до</p>	<p>ПРНЗ.Формувати педагогічно доцільну партнерську міжособистісну взаємодію, здійснювати ділову комунікацію, зрозуміло і недвозначно доносити власні міркування, висновки та аргументацію</p>	<p>ОК Філософія освіти (3 кр.)</p> <p>ОК Педагогіка і психологія</p>

	Випускник має право обіймати посади:	сійного моделювання, тьюторського супроводу.	вирішення задач дослідницького	з питань освіти і педагогіки до фахівців;	вищої школи (3 кр.)
Кер-ник проект-ної групи, д.п.н. Н. Дем'яненко НПУ ім. М.П. Драгоманова (https://krpf.npu.edu.ua/index.php/osvitno-profesiini-prohramy/osvitnia-prohrama-andrahohika-osvita-doroslykh#opys-osvitnoi-prohramy-andahohika-osvita-doroslykh-2)	2359.2 Андрагог 2310.2 Асистент 2310.2 Викладач закладу вищої освіти Сферою працевлаштування є державні та приватні установи й організації; заклади післядипломної освіти, освіти дорослих, інститути третього віку.	Методи організації, здійснення, стимулювання, мотивації та контролю за ефективністю освітньо-пізнавальної діяльності; бінарні, інтегровані, індивідуально-орієнтовані, коучингові та консалтингові освітні технології; професійно орієнтовані методики. Студентоцентрованість; суб'єктність взаємодії «викладач – студент», «тьютор – підтьюторний»; технології автономного навчання та самоконтролю; індивіду-альний супровід професій-ного становлення майбут-нього фахівця (тьюторство); практична підготовка в закладах підвищення кваліфікації педагогічних кадрів, центрів освіти дорослих.	та/або інноваційного характеру в сфері освіти й педагогіки. ФК3.Здатність вразовувати різноманітність, індивідуальні особливості студентів у плануванні та реалізації освітнього процесу в закладі вищої освіти. ФК4.Здатність здійснювати експертизу та надавати консультації з питань освітньої політики та інновацій в освіті. ФК5.Здатність розробляти і реалізовувати нові освітні інст-рументи, проекти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу вищої освіти. ФК10. Андрагогічна компетентність	вести проблемно-тематичну дискусію. ПРН5.Організовувати освітній процес на основі студентоцентрованого, компетентнісного, контекстного підходів, управляти навчально-пізнавальною діяльністю, об'єктивно оцінювати результати навчання здобувачів освіти. ПРН7.Створювати відкрите освітньо-наукове середовище, сприятливе для здобувачів освіти. ПРН8.Розробляти і викладати освітні курси в закладах вищої освіти. ПРН18.Знання особливостей дорослого як суб'єкта освітньої діяльності з його правом на вибір змісту освіти, індивіду-	ПП1.01 Андрагогіка в системі педагогічних наук (6 кр.) ПП1.02 Світовий досвід і міжнародні програми освіти дорослих (3 кр.) ПП1.03 Андрагогічні і герогогічні технології (3 кр.) ПП1.04 Психологія зрілості особистості (6 кр.) ПП2.01 Герогогіка (3 кр.)

				<p>альних освітніх програм.</p> <p>ПРН19. Розуміння особливостей освіти дорослих, відмінностей між педагогічною і андрагогічною освітніми моделями.</p> <p>ПРН20. Використовувати андрагогічні технології у нормальній і неформальній освіті, враховуючи соціально-психологічні особливості дорослої аудиторії.</p> <p>ПРН21. Здатність до суб'єктної взаємодії, співробітництва і співтворчості в освітньо-науковому процесі.</p> <p>ПРН22. Здатність оцінювати потенціал дорослих в професійному та особистісному плані, підтримувати їх досягнення в реалізації індивідуальної освітньої програми,</p>	<p>ПП2.02 Педагогічна конфліктологія і медіація (3 кр.)</p> <p>ПП2.03 Тренінг партнерської комунікації в освіті дорослих (3 кр.)</p> <p>П01 Науково-дослідницька практика (6кр.)</p> <p>П02 Науково-педагогічна практика (3 кр.)</p>
--	--	--	--	---	--

				проектувати перспективні індивідуальні освітні траєкторії та маршрути	
<p>ОПШ 011 «Педагогіка вищої школи. Тьюторинг» 2021 р.</p> <p>Кер-ник проектної групи, д.п.н. Н. Дем'яненко НПУ ім. М.П. Драгоманова (https://krpf.npu.edu.ua/index.php/osvitno-profesiini-prohramy/osvitnia-prohrama)</p>	<p>Програма орієнтована на підготовку майбутнього викладача-тьютора. Метою програми є фахова, психолого-педагогічна і контекстно-наукова підготовка до педагогічної діяльності у закладі вищої освіти. Сферою працевлаштування є державні та приватні освітні установи й організації; заклади вищої освіти різних форм власності, заклади післядипломної освіти на посадах: 2310.2 Асистент (тьютор) 2310.2 Викладач закладу вищої освіти 2359.2 Андрагог</p>	<p>Навчання реалізується на засадах компетентнісного, діяльнісного, особистісно орієнтованого, відновницького, контекстного підходів, ситуативного навчання, квазіпрофесійного моделювання та тьюторського супроводу, зокрема, методів організації, здійснення, стимулювання, мотивації та контролю за ефективністю освітньо-пізнавальної діяльності. Використовуються бінарні, інтегровані, індивідуально-орієнтовані, коучингові та консалтингові освітні технології; тьюторинг; професійно орієнтовані методики.</p> <p>Студентоцентрованість; суб'єктність взаємодії «викладач – студент», «тьютор – тьюторант»; єдність теорії, практики і наукової підготовки;</p>	<p>ФК9. Здатність здійснювати науково-педагогічну діяльність у закладах вищої освіти.</p> <p>ФК10. Здатність здійснювати тьюторський супровід</p> <p>ФК11. Здоров'я-зберігаюча компетентність</p>	<p>ПРН17. Використовувати тьюторські освітні технології для вирішення спеціалізованих задач професійної діяльності тьютора.</p> <p>ПРН18. Здійснювати підтримку окремих індивідів і груп у плануванні власних «освітніх траєкторій».</p> <p>ПРН19. Володіти проектними методиками індивідуального планування освіти упродовж життя.</p> <p>ПРН20. Знати вікові психофізіологічні, особистісні, соціальні і професійні особливості особистості, закономірності їх розвитку впродовж життя</p> <p>ПРН21. Розуміти психологічні особливості діяльності</p>	<p>ОК</p> <p>Педагогіка вищої школи з основами андрагогіки (6 кр.)</p> <p>ПП1.02</p> <p>Психологія вищої школи (3 кр.)</p> <p>ПП1.03</p> <p>Історія і теорія освітніх систем вищої школи (3 кр.)</p> <p>ПП1.04</p> <p>Методика викладання і проектування освітнього процесу у вищій школі (3 кр.)</p> <p>ПП2.01</p> <p>Тьюторинг і</p>

<p>andrahohik a-osvita- doroslykh# opys- osvitnoi- prohramy- andahohik a-osvita- doroslykh- 2)</p>		<p>контекстно-компетентнісне навчання; технології проєктної діяльності; практико орієнтовані технології; технології автономного навчання та самоконтролю; індивідуальний супровід професійного становлення майбутнього фахівця (тьюторинг); практична підготовка в науково-дослідних установах Національної академії педагогічних наук України, практика у закладах вищої освіти.</p>		<p>викладача і студента, паритетності, суб'єктності їх взаємодії</p> <p>ПРН22. Здійснювати самодіагностику професійного здоров'я та добирати і використовувати відповідні здоров'я-зберігаючі психотехнології, методи та прийоми для корекції та оптимізації функціонального стану та діяльності, з метою сприяння професійному довголіттю</p>	<p>тьюторська технологія (6 кр.)</p> <p>ПП2.02 Тренінг професійної взаємодії і партнерської комунікації (3 кр.)</p> <p>ПП2.03 Тренінг «Психолого-педагогічні технології збереження професійного здоров'я» (3 кр.)</p> <p>Науково-педагогічна практика (6 кр.)</p>
<p>ОПШ 011 2016 р. Гарант Д.П.Н. С. Саяпі на</p>	<p>Цілі навчання: підготовка висококваліфікованого спеціаліста, здатного, професійно застосовувати на практиці сучасні форми, методи та прийоми</p>	<p>Методологічну основу програми складають компетентнісний, особистісно-зорієнтований, системний, акмеологічний, аксіологічний підходи та</p>	<p>ФК12. Здатність проєктувати освітні програми та індивідуальні освітні траєкторії, зокрема із використанням сучасних інформа-</p>	<p>ПРН 4. Реалізувати комплекс функцій управління (планування, прогнозування, організації, мотивування, виконання, контролю і корекції)</p>	<p>ОК Філософія освіти і науки (4 кр.)</p> <p>ОК Психологія вищої школи (4 кр.)</p>

<p>ДВНЗ «Дон- баський держав- ний педагогі- чний універси- тет» 2019 р.</p>	<p>викладання у вищій школі.</p> <p>Спеціалізована освіта за другим (магістерським) рівнем у галузі знань 01 «Освіта/Педагогіка», спеціальність 011 «Освітні, педагогічні науки» зосереджена на вивчення педагогіки вищої школи.</p> <p>Сферою працевлаштування є державні та приватні освітні установи й організації; заклади вищої освіти різних форм власності, заклади післядипломної освіти на посадах: 2310.2 Асистент (тьютор) 2310.2 Викладач закладу вищої освіти 2359.2 Андрагог</p>	<p>загальна інформатизація освіти.</p> <p>Навчання здобувачів побудовано на використанні традиційних та новітніх (ситуативне навчання, метод проектів, тематичні дебати, ділові та рольові ігри, «мозкові штурми») методів.</p>	<p>ційно-комунікативних технологій.</p> <p>ФК 13. Здатність створювати інформаційно-методичне забезпечення освітнього процесу за рівнями та укладати організаційно-методичну документацію.</p> <p>ФК 14. Здатність проводити аналіз освітніх потреб, індивідуальних та загальних освітніх можливостей.</p> <p>ФК 15. Здатність організувати і здійснювати навчання дорослих у рамках формальної та неформальної освіти.</p> <p>ФК 16. Здатність створювати просвітницькі програми популяризації</p>	<p>навчально-виховною діяльністю.</p> <p>ПРН 5. Демонструвати вміння аналізувати, добирати і використовувати педагогічні технології відповідно до предметної сфери.</p> <p>ПРН 6. Проводити самостійні наукові дослідження педагогічних явищ та екстраполювати їх результати в практику викладання.</p> <p>ПРН 7. Розробляти і застосовувати засоби діагностики навчально-виховних результатів здобувачів освіти.</p> <p>ПРН 8. Застосовувати ефективні форми організації освітнього процесу на різних етапах його реалізації.</p> <p>ПРН 9. Знаходити форми і засоби</p>	<p>ОК Історія освіти в Україні (4 кр.)</p> <p>ОК Моделювання освітньої підготовки і професійної діяльності фахівця (4,5 кр.)</p> <p>ОК Асистентська та науково-дослідна практика (10,5 кр.)</p> <p>Модуль І ВК Тьюторські технології» (3 кр.)</p> <p>ВК Професійний імідж педагога-тьютора (3 кр.)</p> <p>ВК Тьюторський супровід освітньої діяльності (3 кр.)</p>
---	--	---	---	---	--

			<p>освіти, науки та культури. ФК 18. Здатність проектувати освітнє середовище, зміст освіти за освітніми рівнями</p>	<p>створення здоров'я-збережувального навчального середовища. ПРН 10. Вибирати і реалізовувати комунікативні стратегії і тактики відповідно до контексту педагогічної взаємодії.</p>	<p>ВК Історія розвитку теорії та практики тьюторства (3 кр.) ВК Професійні компетентності педагога-тьютора (3 кр.) Модуль II ВК Основи андрагогіки (3 кр.) ВК Історія розвитку та практики освіти дорослих і андрагогіки (3 кр.) ВК Основи медіаосвіти дорослих (3 кр.) ВК Професійний імідж педагога-андрагога (3 кр.)</p>
--	--	--	---	---	---

					ВК Акмеологічні технології (3 кр.)
--	--	--	--	--	---------------------------------------

освітніх послуг, які здійснюють навчання дорослих в системі післядипломної та неперервної педагогічної освіти.

Цьому сприяє відповідний перелік освітніх компонент, серед яких чільне місце посідає навчальний курс андрагогіки, а також тісно пов'язаних з ним дисциплін психолого-педагогічного циклу, серед яких: психологія дорослих, тьюторинг і тьюторська технологія, тренінг професійної взаємодії і партнерської комунікації, технологія моделювання освітньої діяльності та професійної підготовки фахівця та інші.

Таким чином, вивчення офіційних документів, описів нині діючих освітньо-професійних та освітньо-наукових програм та інформаційних матеріалів (щорічних звітів ректорів, висновків центрів забезпечення якості та комісій з акредитації освітніх програм), які висвітлено на офіційних сайтах різних ЗВО, відомостей щодо організації освітньої й навчально-методичної діяльності їх структурних підрозділів (кафедр, факультетів, відділів аспірантури й докторантури), а також наукових й, особливо, науково-педагогічних праць викладачів, свідчить про наявність певних суперечностей, які мають місце у процесах модернізації підготовки здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти. Серед них найчастіше виділяються наступні суперечності:

– між постійно зростаючими вимогами щодо вияву інтелектуально-творчої активності, самостійності, автономності, мобільності й відповідальності здобувачів вищої освіти, які навчаються в магістратурі й аспірантурі, як дорослих особистостей та недостатнім використанням під час організації їхнього навчання за структурованими освітніми програмами відповідних – особистісно зорієнтованих, суб'єкт-суб'єктних форм взаємодії та варіативних форм андрагогічного супроводу їхніх освітніх маршрутів;

– між потребами магістрантів та аспірантів, які стосуються особистісно-професійного самоствердження й творчої самореалізації під час здійснення навчально-професійної, науково-дослідницької й науково-педагогічної діяльності, та недостатнім використанням андрагогічних технік (зокрема, засобів

фасилітації, коучингу, тьюторингу, тренінгу і т.д.), які забезпечують належне здоров'язбережувальне й психологічно більш комфортне освітньо-наукове середовище;

– між нагальними потребами майбутніх магістрів та докторів філософії у задоволенні своїх освітньо-наукових та кар'єрних інтересів, набутті більш вагомих компетентностей та якостей конкурентоспроможної особистості, розширенні досвіду інноваційно-дослідницької діяльності та досить обмеженим використанням викладачами та науковими керівниками під час спілкування й співпраці з ними як «дорослими учнями» техніко-функціонального арсеналу своєї професійної ролі як андрагога (тьютора, коуча, консультанта, наставника, модератора, тренера, супервізора і т.д.).

Означені суперечності було враховано під час розробки моделі модернізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, особливості якої висвітлює наступний параграф поданої роботи.

2.2. Модель модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу

Модернізація вітчизняної системи вищої освіти, згідно із провідними державними документами [60; 61; 154], повинна сприяти підвищенню якості освітніх послуг, формуванню механізмів випереджального оновлення змісту освітніх програм та їх методичного забезпечення, створенню високо-технологічного освітньо-наукового середовища, що сприятиме становленню творчої, професійно компетентної, мобільної та конкурентоспроможної особистості випускника. Становлення соціально активного й відповідального фахівця згідно чинним стандартам [118] включає усвідомлений вибір професії з урахуванням своїх пізнавальних інтересів, соціокультурних потреб та інтелектуально-творчих можливостей, освоєння правил та норм професійної діяльності, збагачення індивідуального досвіду завдяки особистісним досягненням, зокрема, поглиблення та розширення системи знань з

обов'язкових та вибіркових навчальних дисциплін, удосконалення загальних та спеціалізованих (фахових) компетенцій згідно обраної спеціальності та спеціалізації.

Не випадково, тому, в сучасній педагогічній теорії серед переліку наявних дидактичних парадигм, доцільних для застосування під час організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти з метою її подальшої модернізації, підвищення привабливості й досягнення високої ефективності прикінцевих результатів, чільне місце займає андрагогічний підхід [123; 124]. Означений підхід, як було продемонстровано у параграфі 1.2, базується на:

– оптимальному врахуванні упродовж організації навчання «індивідуального досвіду й вікових, індивідуальних та особистісних особливостей здобувачів освіти як самостійно мислячих та автономно діючих суб'єктів освітнього середовища з метою максимального задоволення їхніх власних освітніх потреб та особистісно-професійних інтересів» [22, с. 69];

– спеціально організованій «психолого-педагогічній підтримці й відповідному навчально-методичному супроводі індивідуальних освітніх маршрутів здобувачів вищої освіти як кваліфікованих, компетентних, соціально мобільних та конкурентноспроможних фахівців, націлених на стимулювання, інтенсифікацію й розвиток їхньої соціокультурної й інтелектуально-творчої активності шляхом спрямування навчально-пізнавальної, навчально-професійної та науково-дослідницької діяльності на неперервний особистісний та професійний саморозвиток» [223, с. 126];

– врахуванні й відтворенні в освітньому середовищі «провідних андрагогічних паттернів, таких як самостійність і усвідомленість у навчанні; сумісна навчально-пізнавальна діяльність; опора на досвід того, хто навчається; індивідуалізація, системність, елективність та контекстність навчання; актуалізація результатів навчання; розвиток освітніх потреб та інтересів особистості» [68, с. 47].

З врахуванням означених вище настанов, а також рекомендацій і вимог щодо педагогічного проектування дидактичних моделей, запропонованих

Н. Колесниченко [81, с. 177], при розробці альтернативної (по відношенні до традиційно діючої педагогічної моделі навчання студентів та аспірантів) – моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу ми передусім виходили з її тлумачення як «специфічної цілісної системи, яка функціонує на підставі узгодженої взаємодії провідних структурних складових: мотиваційно-цільового, концептуально-стратегічного, організаційно-методичного, змістово-технологічного, діагностико-результативного блоків», як це наочно відображує рис. 2.2.1. Через це, врахування провідних ідей, настанов, принципів і засобів андрагогічного підходу було здійснено вже на етапі проектування оновлених освітніх програм із спеціальностей 091 Біологія, 035 Філологія та 011 Освітні, педагогічні науки, запропонованих для впровадження в Одеському національному університеті імені І.І. Мечникова, в основу яких було закладене відповідне – «андрагогічне бачення» особливостей протікання процесу підготовки здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти.

Мотиваційно-цільовий блок моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу містить мету й завдання, що спрямовані на забезпечення якісно нового рівня організації їхньої освітньої діяльності як майбутніх кваліфікованих, компетентних, мобільних та конкурентоздатних фахівців нової генерації, здатних до успішної адаптації в умовах суспільних змін та соціокультурних перетворень, а також ефективної професійної кар'єри й успішної життєдіяльності. Передбачалося, що використання розвивально-виховного потенціалу, дидактичних ресурсів і можливостей андрагогічного підходу буде сприяти:

- стимулюванню та розширенню пізнавальних інтересів здобувачів вищої освіти, розвитку в них усталеної мотивації до обраної професії;
- набуттю успішного академічного, професійного й соціального досвіду, зокрема, щодо прийняття відповідальних рішень;

– оволодінню майбутніми фахівцями теоретичними знаннями, що дають цілісне уявлення про зміст, структуру і функції майбутньої професійної діяльності та її соціальної ролі;

– засвоєнню способів професійного мислення і дій, необхідних для успішного виконання завдань і провідних функцій майбутньої професійної діяльності;

– актуалізації потреб у самопізнанні та самовизначенні, особистісно-професійному саморозвитку й самовихованні як особистості ефективного фахівця.

Реалізація провідної мети і окреслених завдань передбачає можливість набуття здобувачами вищої освіти загальних і спеціалізованих (фахових) компетентностей, а також соціально й професійно важливих якостей особистості, зокрема викладача-андрагога, що сприятимуть ефективному виконанню ним основних ролей (партнера, фасилітатора, коуча, консультанта, посередника, тренера, модератора) та відповідних функцій професійної діяльності (фасилітації, тьюторства, консультування, наставництва, медіації, тренінгу, едвайзінгу, супервізії) в умовах особливого – андрагогічного освітнього середовища.

При цьому, законодавчо-нормативне підґрунтя мотиваційно-цільового блоку моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, яка передбачає формування в них якостей академічної доброчесності, професійної мобільності й конкурентоспроможності на сучасному ринку праці, в тому числі і професійно значущих характеристик фахівця-андрагога, складають положення сучасних міжнародних та державних документів (Закони України «Про освіту» [61], «Про вищу освіту» [60], «Про основи державної політики у сфері науки і науково-технічної творчості» [62]; Проект Закону України «Про освіту дорослих» [156]; Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років [86]; Постанова Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. №261 «Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах

вищої освіти (наукових установах)» [154]; Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013 «Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року» [155]; Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 27.01.2013 № 43-20/739 «Про підготовку спеціалістів-андрагогів» [157] та інші).

Зокрема, як означено в проєкті Концепції «Освіта дорослих» [86], андрагог – це «організатор навчання дорослих, консультант, співавтор індивідуальної програми навчання, який у своїй професійній діяльності поєднує й інші функції (надає допомогу у відновленні мотивації до навчальної і професійної діяльності, володіє змістом як андрагогічної, так і професійної діяльності тих, хто навчається, методологією андрагогічного супроводу самоосвіти дорослих (цільове підвищення кваліфікації, випереджувальне навчання основ науково-дослідної роботи, допомога у створенні проєктів професійного й особистісного розвитку тощо)» [86]. Серед провідних чинників, які зумовлюють необхідність спеціальної підготовки андрагогів, визнано такі:

- високий інтелектуальний та освітній рівень дорослих учнів (наявність фахової перед вищою або однієї вищої освіти);
- різноманітність складу аудиторії за віком, статтю, фахом, стажем професійної діяльності, освітніми і культурними потребами;
- наявність індивідуального життєвого й професійного досвіду, відмінність завдань, які стоять перед різними категоріями дорослих;
- партнерство як форма взаємодії в освітньому процесі [86].

Отже, андрагогічну діяльність, спрямовану на навчання здобувачів вищої освіти як дорослих та їх навчально-методичний та психолого-педагогічний супровід в освітньому процесі, мають здійснювати професійно підготовлені фахівці – викладачі-андрагоги, які, як мінімум, повинні:

- розуміти специфічні завдання, що стоять перед різними категоріями людей, які навчаються, мотиви їх освітньої діяльності;

– уміти не тільки надавати освітню допомогу у вивченні навчальної дисципліни, але й забезпечувати соціально-психологічну підтримку і тим самим пробуджувати у студентів як дорослих віру в себе та свої здібності;

– розвивати рефлексивні уміння дорослих, допомагаючи зменшити їхню залежність від попереднього життєвого досвіду [203, с. 94].

В означеному ракурсі суттєвим слід вважати факт, що на державному рівні професію андрагога як фахівця сфері освіти дорослих було визнано відповідним наказом Міністерства освіти України від 15.02.2019 № 259 «Про затвердження Зміни № 8 до національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій» [150]. З цього часу посада андрагога належить до розділу «Професіонали» Національного класифікатора України «Класифікатор професій ДК 003:2010», код професії – 2359.2, передбачаючи виконання функцій з організації навчання різних категорій дорослих у закладі формальної освіти та за їх межами шляхом застосування різних методів та засобів неформальної освіти [150].

Крім того, в інституційному контексті належне нормативно-правове підґрунтя мотиваційно-цільового блоку моделі модернізації професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу складають державні документи і програми, в яких процес організації навчання у закладах вищої освіти:

– розуміється як «важливий етап неперервного розвитку осіб періоду студентської юності на ранньої зрілості як майбутніх фахівців», які, виявляючи свою дорослість та соціальну зрілість, мають можливість «скористатися певними академічними свободами, успішно реалізувати власні соціокультурні, освітні й інтелектуальні потреби, долучившись до академічної мобільності й кар’єрного зростання» [212, с. 95];

– передбачає проходження процедури «ліцензування й акредитації необхідних освітніх програм, зокрема, на другому – магістерському та третьому освітньо-науковому (доктор філософії) рівнях вищої освіти із присвоєнням відповідних кваліфікацій та ступенів, що забезпечує їх працевлаштування за

відповідними посадами згідно набутих компетентностей із обраної спеціальності та опанованих функцій професійної діяльності» [60].

Концептуально-стратегічний блок моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, складаючи її теоретико-методологічне підґрунтя, слугує світоглядним орієнтиром на шляху проектування, навчально-методичного забезпечення, практичного впровадження та корекції процесу освітньої діяльності в напрямку удосконалення змістового наповнення та підвищення якості чинних освітніх програм згідно настанов Проекту Європейської Комісії «Гармонізація освітніх структур в Європі» [158], що реалізується країнами, що підписали Болонську декларацію, включаючи Україну [306]. Через це, означений блок ґрунтований на використанні провідних положень і настанов наступних сучасних науково-педагогічних теорій:

– студентоцентрованого, розвивального й особистісно зорієнтованого навчання й виховання (І. Бех [14], Є. Бондаревська [18], І. Зязюн [69], Я. Кічук [78], Н. Кічук [79]), що в центр цих процесів ставить особистість, якій надаються «більші можливості щодо самостійного вибору змісту, темпу, способу та місця навчання, а також корекції запланованого навчального навантаження, яке узгоджується із тривалістю освітньої програми, міри її реалістичності для опанування, та особливостями пріоритетів особи як автономного і самостійно діючого здобувача вищої освіти, який обирає та реалізує персональний освітній маршрут згідно своїм пізнавальним і професійним інтересам, життєвим потребам та індивідуальним можливостям» [78];

– активного й інтерактивного навчання (Л. Пироженко, О.Пометун [146]), в межах якого «здійснюється перехід від переважно регламентованих, програмованих, алгоритмованих форм і методів дидактичного процесу до розвиваючих, дослідницьких, пошукових, проблемних форм проведення занять, що забезпечують народження пізнавальних мотивів та інтересів, умов для творчості» (А. Вербицький [25]), оскільки провідні учасники освітнього процесу (викладачі та студенти) розглядаються як його «рівноправні й активно

діючі суб'єкти, орієнтовані на міжособистісну взаємодію, діалог, допомогу і підтримку в самоосвіті та самовдосконаленні, а також на свій особистісно-професійний, творчий та духовний розвиток» [25, с. 181] завдяки створенню під час теоретичної підготовки «предметного й соціального контекстів професійної діяльності майбутнього фахівця, функції якої опановуються, а також на основі використання засобів ігрового моделювання та імітації різних проблемних і нестандартних ситуацій, поступової зміни та переводу формату навчально-пізнавальної діяльності здобувачів на навчально-професійну та квазі-професійну діяльність» [25, с. 181];

– контекстно-компетентнісного й практико зорієнтованого навчання (І. Богданова [17], А. Вербицький [25], Н. Кічук [79], Дж. Равен [164], В. Радул [165], А. Хуторський [228]), акцентуючих головну увагу не стільки на його процесі, скільки на «отриманні запланованих результатів, тобто освітніх досягненнях особистості у вигляді сукупності знань і розумінь, інтелектуальних умінь і практичних навичок, ціннісних орієнтацій, творчих здібностей, інших компетентностей, означених, зокрема, як автономна дія (здатність захищати та піклуватись про відповідальність, права, інтереси та потреби інших; здатність складати та здійснювати плани та особисті проекти; здатність діяти у значному/широкому контексті); інтерактивне використання засобів (здатність інтерактивно застосовувати мову, символіку та тексти; здатність використовувати знання та інформаційну грамотність; здатність застосовувати (нові) інтерактивні технології); вміння функціонувати в соціально гетерогенних групах (здатність успішно взаємодіяти з іншими; здатність співпрацювати; здатність вирішувати конфлікти)» [165];

– навчання дорослих (Н. Бідюк [15]; М. Букач [21], Л. Лук'янова [102], Н. Ничкало [124], А. Старєва [207]), зокрема, трансформаційного навчання, основу якого складає «проекування ситуацій освітання, коли нові знання накладаються на старий досвід або старі уявлення розглядаються в новому світлі, що передбачає організацію мислєдїяльності дорослих на стадїях виявлення дилєми або кризи, визначення особистої вигоди, рефлексїї своїх переконань і

поглядів завдяки критичного мислення» (П. Джарвіс [272], Н. Ноулз [277]); емпіричного навчання, що передбачає «організацію пізнавальної діяльності дорослого згідно чотирьох стадій пошуку, означених як практичний досвід, рефлексивне спостереження, абстрактна концептуалізація, активне експериментування» (А. Колб [281]).

Грунтуючись на твердженні С. Змейова про те, що «дорослий, який навчається – це людина, що володіє п'ятьма основними характеристиками, які відрізняють її від «недорослих» учнів [67, с. 116], ми розглядаємо здобувачів другого (магістерського) та третього (докторського) рівнів вищої освіти дорослими, тобто такими, «які:

- усвідомлюють себе самостійною, самокерованою особистістю;
- накопичують все більший запас життєвого (побутового, професійного, соціального) досвіду, який стає важливим джерелом навчання їх самих та колег;
- виявляють мотивацію за допомогою навчальної діяльності вирішити свої життєво важливі проблеми і досягти конкретної мети;
- прагнуть обов'язкової, швидкої реалізації отриманих знань, умінь, навичок і якостей;
- свідомо здійснюють навчальну діяльність, яка значною мірою зумовлена тимчасовими, просторовими, професійними, побутовими, соціальними факторами (умовами)» [67, с. 117].

Організаційно-методичний блок моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу відображає особливості її реалізації в контексті наявних можливостей та освітньої політики певного закладу вищої освіти, а також його структурних підрозділів, задіяних в цьому інноваційному процесі. При цьому мають бути враховані:

- провідні настанови державної освітньої політики [60; 157], яка вимагає «підготовки нового типу педагогічних та науково-педагогічних працівників, у тому числі й фахівців-андрагогів, здатних до здійснення інноваційних змін у галузі навчання та виховання студентської молоді та сфері освіти дорослих, сприяючи забезпеченню національної безпеки українського суспільства через

формування інтелектуально-творчої еліти, а також його гуманізації шляхом просвітництва й вдосконалення технологій навчання та саморозвитку особистості впродовж життя, налагодження ефективної фасилітативної взаємодії з представниками різних культур й створення безпечного й здоров'язбережувального освітнього середовища» [157];

– загальні тенденції розвитку вищої освіти [2; 9; 12], яка є багаторівневою (рівні: бакалаврський, магістерський, освітньо-науковий) та ступеневою (освітні ступені: «Бакалавр», «Магістр», «Доктор філософії»), через що організація професійно-педагогічної підготовки здобувачів відбувається з врахуванням державних стандартів відповідних спеціальностей та Національної рамки кваліфікацій. Згідно останніх в акредитованих освітніх програмах «конкретизовано інтегральні, загальні й фахові компетентності, яких можуть набути здобувачі майбутніх, які навчаються за обраними спеціальностями, а також уточнено програмні результати навчання за критеріями: знання та розуміння, практичні уміння й навички, здатність до комунікації, готовність до вияву автономності й відповідальності» [9];

– локальні тенденції [30; 85; 84; 86], згідно яких «у закладі вищої освіти певним чином реалізуються ті, або інші способи організації професійно-педагогічної підготовки здобувачів, її різні види (теоретична, практична) та форми (денна, вечірня, заочна, дистанційна), а також специфічні шляхи та засоби організаційно-методичного забезпечення освітнього процесу, які зумовлюють оцінювання й досягнення належної якості прикінцевих результатів, що зафіксовано в офіційних документах (Статуті, Положенні про організацію освітнього процесу, Положенні про організацію педагогічної практики і т.д.) [1], а також освітніх програмах» [84].

Слід зазначити, що вища освіта розглядається як «сукупність систематизованих знань, умінь і практичних навичок, способів мислення, професійних, світоглядних і громадянських якостей, морально-етичних цінностей, інших компетентностей, здобутих у закладі вищої освіти у відповідній галузі знань за певною кваліфікацією на рівнях вищої освіти, що за

складністю є вищими, ніж рівень повної загальної середньої освіти» [153]. На основі цього освітній процес тлумачиться як «інтелектуальна й творча діяльність, що провадиться у закладах вищої освіти I-IV рівнів акредитації через систему науково-методичних і педагогічних заходів та спрямована на передачу, засвоєння, примноження і використання знань, умінь та інших компетентностей у осіб, які навчаються, а також на формування гармонійно розвиненої особистості» [61].

Через це, відповідно до мети, провідними завданнями в контексті реалізації моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу були визначені наступні:

- актуалізація потреб у самопізнанні та професійному самовизначенні;
- оволодіння знаннями щодо змісту, структури та функцій професійної діяльності;
- розширення індивідуального досвіду з прийняття відповідальних рішень;
- стимулювання особистісно-професійного розвитку особистості фахівця

З огляду на останні, передбачається доцільним створити необхідні умови для створення андрагогічного освітньо-наукового середовища, для якого характерні:

- відносини рівноправного партнерства викладачів із здобувачами вищої освіти, їхньої більш тісної інтелектуальної та емоційної взаємодії, більш відкритих міжособистісних контактів та взаємної підтримки під час освітньої комунікації на основі установа психологічно комфортної й розвивально-стимулюючої атмосфери, виявлення довіри й поваги до особистості, врахування її індивідуальних особливостей;

- перехід від переважно регламентуючих, алгоритмізованих і програмованих форм навчання до розвивальних, самостійно-дослідницько-пошукових методів та евристичних технологій, які забезпечують стійку мотивацію здобувачів до набуття необхідних компетентностей та соціально важливих якостей мобільної та конкурентоспроможної особистості, необхідних для ефективної професійної самореалізації та особистісно-професійного

саморозвитку.

Загалом, створення андрагогічного освітньо-наукового середовища в рамках запропонованої моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, як засвідчує рис. 2.2.1, передбачалося за допомогою реалізації наступних принципів навчання дорослих, а саме:

- відкритості освітнього простору, додатковості та маневреності освітніх програм;
- системності та контекстності навчання, єдності трьох середовищ (освітньо-наукового, професійного, соціального);
- рефлексивності, елективності, персоналізації та індивідуалізації навчання;
- актуалізації результатів навчання, розвитку освітніх потреб та професійної мотивації здобувачів;
- постійної підтримки та опори на індивідуальний досвід (побутовий, соціальний, професійний) тих, хто навчається, як джерело навчання;
- спільної діяльності тих, хто навчається, з тими, хто навчає, пріоритету суб'єкт-суб'єктної (партнерської, фасилітативної, емпатійної) взаємодії.

Змістово-технологічний блок моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу відбиває особливості її предметно-наукового наповнення (шляхом формування навчального плану, який насичується переліком обов'язкових та вибіркових дисциплін, відповідних певної спеціальності), а також специфіку навчально-методичного забезпечення за допомогою певного інформаційно-технологічного інструментарію, необхідного для здійснення освітнього процесу та організації педагогічної взаємодії та комунікації провідних суб'єктів навчання. Це означає, що андрагогічний підхід, який розглядає здобувачів вищої освіти як дорослих, яким властивий необхідний рівень соціальної зрілості і відповідальності, при організації освітнього процесу вимагає:

- більш чіткої конкретизації способів діяльності його провідних суб'єктів відповідно соціальних й професійних вимог, які зафіксовані в освітніх програмах, але й постійного врахування вікових, індивідуально-психологічних,

психо-фізіологічних, гендерних, етнічних й соціокультурних особливостей здобувачів вищої освіти;

– визначення сутності й специфіки, а також схематизації основних структурних одиниць і складових елементів андрагогічної діяльності викладачів (цільовий, мотиваційно-стимулювальний, змістовий, операційно-технологічний, результативний), які задіяні в процесі модернізації професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу.

При цьому, особливого значення набувають освітні технології, методи і засоби навчання, способи організації навчальної, навчально-професійної та науково-дослідницької діяльності здобувачів, що має бути засновано переважно на андрагогічних засадах, зокрема, на суб'єкт-суб'єктній (партнерській, фасилітативній, рефлексивній) взаємодії, що пробуджує здатність здобувачів самостійно й відповідально діяти відповідно актуальній освітній ситуації, використовуючи свій індивідуальний досвід. В означеному контексті, спираючись на позицію С. Змейова та О. Аніщенко, під технологією навчання розуміється «система науково обґрунтованих дій всіх, передусім активних елементів (учасників) процесу навчання, здійснення яких з високим ступенем гарантованості призводить до досягнення поставлених цілей навчання» [4, с. 17], тобто єдність технології викладання (спрямованої на організацію процесу навчання як діяльність викладача) і технології учіння (націленої на самоорганізацію самостійної роботи здобувача як його власна освітня діяльність) [4, с. 17].

Оскільки андрагогічний підхід базується на «інтерактивності навчання як такого способу організації навчально-пізнавальної й квазіпрофесійної діяльності, що здійснюється з урахуванням освітніх інтересів і запитів, життєвого і професійного досвіду особистості» [94, с. 122], то при його реалізації в практиці професійної підготовки здобувачів вищої освіти доцільним вбачається використання провідних засобів інтерактивного навчання. Останнє, по-перше, враховує соціально-психологічний статус здобувачів вищої освіти як дорослих людей, зорієнтованих на самовизначення й успішну самореалізацію в

сфері майбутньої професійної діяльності, а також організує навчання у формах партнерської та рефлексивної взаємодії всіх суб'єктів освітнього процесу, зокрема в системах «викладач – здобувач» та «здобувач – здобувач» [206].

Крім того, навчання здобувачів вищої освіти як дорослих в контексті реалізації андрагогічного підходу спрямоване на здобуття ними необхідних компетенцій у спільній навчально-пізнавальній діяльності не тільки через діалог та полілог між собою й викладачами, а також через пряму взаємодію з розвивально-освітнім середовищем закладу вищої освіти. Це потребує переважно застосування активних та інтерактивних форм (лекція-дискусія, лекція-удвох, лекція-презентація, лекція-прес-конференція; семінар-тренінг, семінар-конкурс, семінар-дебати, семінар-круглий стіл), нестандартних й проблемно-пошукових методів («мозковий штурм», метод проєктів, кейс-стаді, аналіз андрагогічних ситуацій, рішення андрагогічних задач та сучасних інформаційних технологій, використанні ресурсів Інтернету, електронних підручників, довідників тощо.

Більш широке використання останніх, на нашу думку, забезпечуватиме значне підвищення мотивації здобувачів до навчання в спеціально створеному андрагогічному освітньо-науковому середовищі, оскільки в його межах всі учасники андрагогічної взаємодії знайдуть для себе цікаві галузі застосування засвоєних знань та набутого індивідуального досвіду. За нашим передбаченням, засоби інтерактивного навчання, сприяючи впровадженню андрагогічного підходу у професійну підготовку здобувачів вищої освіти, мають значно активізувати їхні когнітивні, емоційно-вольові та соціальні дії, сприяючи розвитку у них здатності до неперервної самоосвіти, успішній адаптації й інтеграції у сферу майбутньої професійної діяльності.

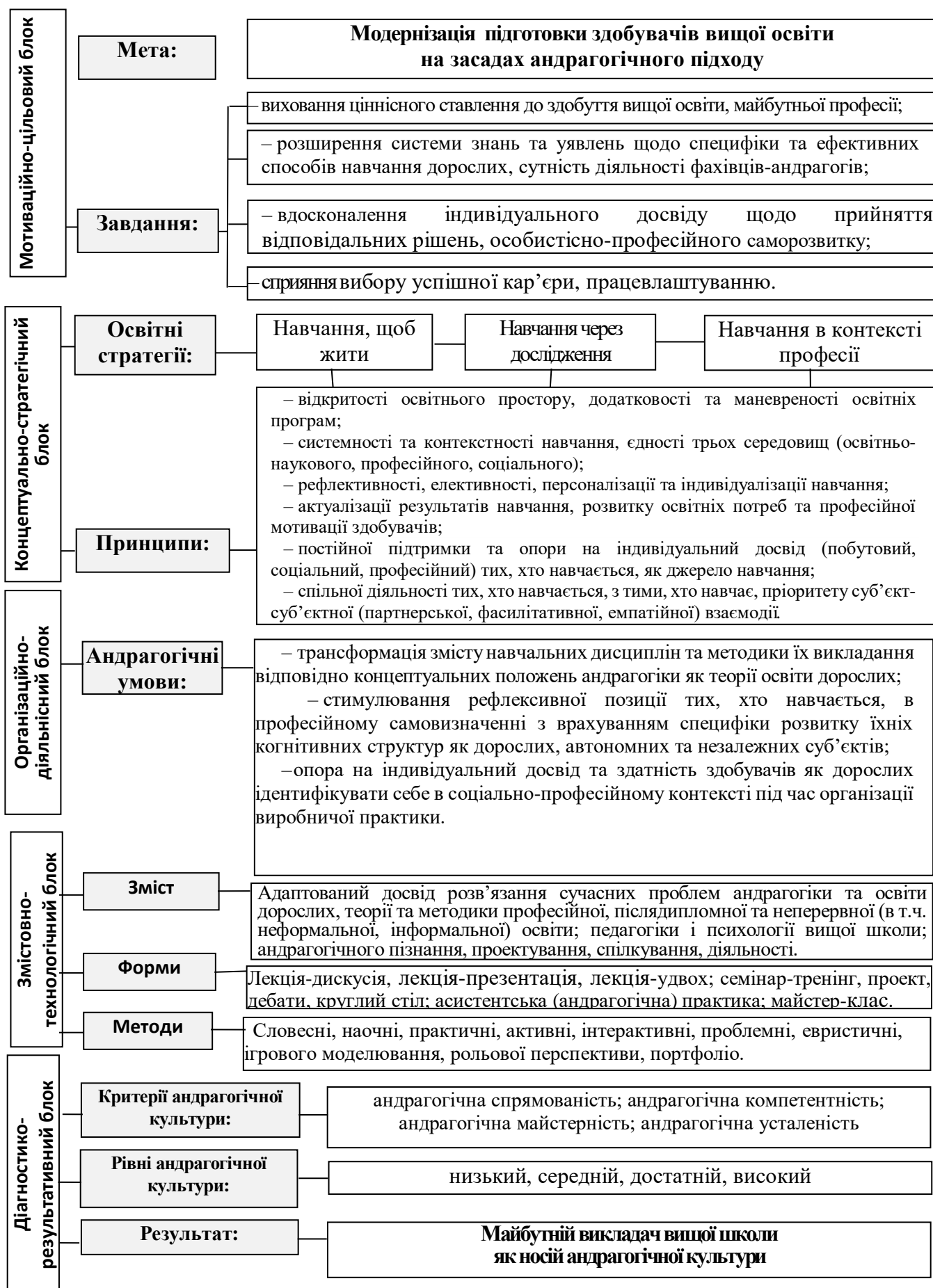


Рис. 1. Модель модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу

Вбачалося, що викладачі навчальних дисциплін як суб'єкти, які здійснюють викладання й забезпечують навчально-методичний супровід здобувачів під час модернізації їхньої підготовки на засадах андрагогічного підходу, повинні не тільки створити андрагогічне освітньо-наукове середовище, але й виявляти властивості фахівців-андрагогів, здатних до виконання «рольових функцій консультанта, наставника, супервізора, модератора, фасилітатора, медіатора, тренера, коуча» [203, с. 95]. Підтримуючи позицію О. Аніщенко, ми вважали, що цьому передусім має сприяти застосування певних освітніх технологій, серед яких чільне місце «мають зайняти наступні:

– структурно-логічні (задані) технології, що являють собою поетапну організацію постановки завдань навчання, вибору способів їх розв'язання, діагностики й оцінки одержаних результатів;

– тренінгові технології, пов'язані з відпрацюванням визначених алгоритмів навчально-пізнавальних дій і способів розв'язання типових завдань в ході навчання (тести і практичні вправи);

– комп'ютерні технології, пов'язані із застосуванням інформаційних, тренінгових, розвивальних і контрольних навчальних програм різних типів, а також електронних підручників;

– дистанційні освітні технології, спрямовані на підвищення ефективності взаємодії викладача і тих, хто навчається, що забезпечується пересилкою навчально-методичних матеріалів електронною поштою, організацією безпосереднього спілкування за допомогою форумів, інтернет-пейджерів і відеоконференцій; віддаленим виконанням практичних робіт, поточним контролем засвоєння знань в онлайн-режимі» [8].

Крім того, вважалося доцільним дослухатися порад О. Аніщенко щодо виконання певних вимог до практичної реалізації означених вище технологій, які мають орієнтувати викладачів, які здійснюють модернізацію підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, на те, «щоб:

– навчальний матеріал передбачав виявлення змісту суб'єктного досвіду дорослого, зокрема досвід його попереднього навчання;

– виклад матеріалу був спрямованим не лише на розширення обсягу знань, структурування, інтегрування, узагальнення предметного змісту, а й на постійне перетворення набутого суб'єктного досвіду кожного дорослого;

– у процесі навчання суб'єктний досвід дорослих був узгодженим із науковим змістом здобутих знань;

– під час оволодіння знаннями здійснювалося активне стимулювання дорослих до самооцінної освітньої діяльності, зміст і форми якої мають забезпечувати кожному можливість самоосвіти, саморозвитку, самовираження;

– у процесі розв'язання навчальних завдань дорослий мав би можливість самостійно вибирати їх зміст, вид та форми, а також оцінювати якість не лише результату, а головним чином процесу власного учіння, здійснюючи постійну саморефлексію» [8].

Діагностико-результативний блок моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу передбачає контроль, моніторинг й оцінювання якості результатів їхнього навчання відповідно критеріям, закладених в освітніх програмах (програмним результатам навчання), зокрема, за допомогою тестування, усних та письмових опитувань, перевірки письмових (есе, аналітичні довідки, порівняльні характеристики) та творчих робіт, доповідей/презентацій, що розкривають певні питання, а також експертизи якості проходження виробничої практики, підготовки та захисту кваліфікаційних робіт.

Натомість, поряд із досягненнями в набутті загальних та фахових компетентностей, соціально і професійно важливих якостей, найбільш вагомим результатом модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу вважалось набуття ними властивостей нового типу особистості викладача вищої школи – як висококваліфікованого суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності, здатного до практичної реалізації андрагогічних ідей, моделей, принципів і технологій, тобто

носія специфічної – андрагогічної культури. Уточненню сутності та структури останньої присвячено наступний параграф поданої роботи.

2.3. Сутність і структура андрагогічної культури

Перш ніж розкрити сутність і структуру андрагогічної культури як особливого феномена особистості, ми, дотримуючись дедуктивного принципу пізнання [40, с. 127], вважали доцільним визначити провідні тлумачення родового поняття «культура», яке визнано фундаментальною категорією, завдяки чому є часто вживаним в науковому дискурсі. Аналіз словників [41; 54; 127; 198; 199; 240] та довідкових джерел [136; 138; 140; 143] засвідчує, що феномен «культура» досліджувався з позицій різних дослідницьких підходів (антропологічного, соціологічного, філософського) і методологічних концепцій (аксіологічної, діяльнісної, культурологічної, особистісної, плюралістичної та інш.) Натомість, найчастіше поняття «культура» тлумачиться як:

– механізм, який «створений для спадкування і передачі соціальних сил від одного покоління іншому й, що здійснює обмін діяльністю, у результаті якої створюються нові зразки й цінності матеріального і духовного життя, а також розвивається й змінюється сама людина. Це універсальний спосіб діяльності, результатом якої є сукупність створених і накопичених людством культурних багатств, як особливого роду культурна реальність, що слугує однією з головних підстав всієї людської діяльності й людського буття» [127, с. 146];

– світ втілених цінностей – матеріальних і духовних, створених людством, які «являють собою мінливу конкретну історичну сукупність тих прийомів, процесуальних норм, які характеризують рівень і спрямованість людської діяльності, узятої у всіх її видах і відносинах» [199, с. 181];

– сфера духовного розвитку особистості й суспільства, а також сукупність властивостей і якостей, що «характеризують людину як універсального суб'єкта суспільно-історичного, творчого процесу. Культура формує людину різноманітними індивідуальними і колективними формами пізнання, виховання,

освіти, творчої діяльності, будучи і умовою, і результатом постійного тяжіння людини до саморозвитку й духовного збагачення² [138, с. 219].

Як видно з означеного вище, в загальному розумінні специфіка культури як певного аспекту суспільного життя полягає в тому, що вона слугує резервуаром, в якому накопичується, зберігається й передається від покоління до покоління різноманітна й соціально цінна інформація. В останній виявляється, з одного боку, описовий момент, що фіксує об'єктивний зміст соціальної дійсності, а з іншого – ціннісний, який відбиває практичне, зацікавлене ставлення до неї людини, тобто в дихотомії: культура («розвиток культурних цінностей») – антикультура («знищення культурних цінностей») [79, с.45]. При цьому, механізм, необхідний для підтримки нормального стану і прогресивного розвитку культури, передбачає «наявність чотирьох функціональних імперативів: досягнення цілей; адаптації до внутрішнього середовища; інтеграції, узгодження всіх компонентів; регулювання прихованих напружень, що можуть виникнути всередині системи» [79, с. 96]. Суттєво, що функціональні імперативи «діють на двох взаємозумовлених рівнях: мікроаналітичному – у вчинках окремих індивідів як певних носіїв культури і макроаналітичному – в житті відповідних соціальних систем». Це, на думку Л. Когана, означає, що «основні функції культури можуть бути зрозумілими лише виходячи зі специфіки саме людського ставлення до світу, основних умов життя людей, які є суттю їх праці та спілкування між собою» [79, с. 101].

Згідно усталеної думки, здатність до праці і спілкування – це «активні потенціали людини, які роблять її суспільною, культурною істотою, то звідси впливають і дві найважливіші функції культури – творча (перетворення і засвоєння світу) та комунікативна функція» [79, с. 106]. У процесі праці й спілкування речі і дії набувають значення у свідомості людини, пізнаються нею, а отже за ними закріплюються певні імена. В цьому виражається і закріплюється «функція осмислення й позначення (сигніфікативна). Її продовженням є функція накопичення та збереження інформації, завдяки якій результати людського досвіду в концентрованій формі передаються від покоління до покоління.

Індивідуальна свобода вибору, виявляючись у межах вельми складної історичної конкретної системи суспільних відносин, потребує деяких загальних норм поведінки як тих значень, які піднесені суспільством до рангу законів і правил. Звідси – нормативна функція культури, що полягає у виробленні, підтримці та забезпеченні дієвості прийнятих норм» [79, с. 97]. У процесі залучення молодого покоління до норм і значень, повідомлення правил ефективної комунікації культура виступає в «соціалізованій або персоніфікованій функції, створюючи умови і надаючи матеріал для розвитку індивідуальних схильностей і задатків особистості. Зняття внутрішньо психічних напружень біологічного і соціального походження сприяє функція емоційної розрядки чи проєктивна функція культури, яка здійснюється культурними інститутами» [79, с. 97].

Згідно думки Г. Сомбаманії [202], в спеціальних галузях теорії наукового знання вже розпочався процес диференціації узагальненої моделі культури на її окремі різновиди, як на рівні її сукупного суспільного носія – професійної спільноти, так і в площині її індивідуального вияву в якості характеристики, притаманній конкретній особі. Здебільшого різновиди культури позначаються такими поняттями, як: «філософська культура», «інформаційна культура», «методологічна культура», «рефлексивна культура», «художня культура», «правова культура», «гендерна культура», «дослідницька культура», «професійна культура, «педагогічна культура» та інш. При цьому, констатує дослідниця, в кожному із вищезазначених видах культури «може існувати у вигляді своєрідного «концентрату» – сукупність знань, норм і цінностей, яка закріплює різноманітні варіанти можливої поведінки і відповідної діяльності людини, володіння якою зумовлює зростання ступеня її свободи. З іншого боку, кожний різновид культури може бути реалізований і втілений у конкретних системах суспільної діяльності, що має творчий і просвітницький характер, оскільки звільняючи людину від монотонного наслідування біологічним інстинктам, багаторазово збагачує її духовний світ і набір способів поведінки в соціумі» [202, с. 78-79].

Загалом, вітчизняні вчені (І. Зязюн [69], Н. Кічук [77], В. Кремень [88],

Н. Ничкало [126] та ін.), які розробляють теоретико-методологічні засади модернізації змісту, форм і технологій підготовки фахівців різних спеціальностей, єдині в думці, що «провідним ресурсом їхньої професійної успішності та конкурентоспроможності є не стільки обсяги засвоєної інформації, скільки набуття й вдосконалення складових загальної, науково-дослідницької та професійної культури» [69; 70; 77; 88]. Професійна культура, на їх думку, будучи універсальною характеристикою особистості фахівця, «забезпечує його перспективний розвиток і творчий саморозвиток завдяки можливості «виходу за межі нормативної діяльності», вияву здатності до створення й передачі професійних цінностей та ідеалів» [69, с. 238].

З огляду на зазначене вище, цілком зрозумілою видається усталена тенденція щодо активізації досліджень, присвячених формуванню у здобувачів закладів вищої освіти певних складових професійної культури (інформаційної, математичної, управлінської, правової, екологічної, психологічної, педагогічної і т. інш.), яка розглядається як інтегральна характеристика сформованості особистості сучасного фахівця. Не випадково, тому, професійна культура як специфічний феномен, стала предметом спеціальних досліджень сучасних науковців, які намагалися визначити її сутність і структуру у відповідності до сфери діяльності певної категорії фахівців, зокрема майбутніх учителів та викладачів закладів вищої освіти (Є. Бондаревська [18], І. Зязюн [69], Г. Сомбаманія [202] та ін.).

Переважно професійна культура визначалася як «сукупність цінностей, норм і правил, що ефективно регулюють діяльність, спілкування та поведінку фахівця в межах певного соціального середовища й співтовариства професіоналів через дотримання загальнолюдських та професійних цінностей, норм та ідеалів» [41, с. 260]. Вчені єдині в думці, що під час професійної підготовки та формування особистості здобувачів вищої освіти як висококваліфікованих фахівців найбільш значущими є «акти їхнього залучення у сферу професійної культури не лише як носіїв професійної культури, але й як суб'єктів її творення, для чого необхідним є опанування професійних цінностей

і знань, відповідних вмінь та функціональних компетентностей» [70, с. 105].

В означеному контексті нам більш імпонує точка зору Н. Крилової [89], яка вважає, що «професійна культура особистості:

– постає особливою сукупністю, ансамблем соціальних якостей, що виявляються в її життєдіяльності не стільки в кількісних і формальних, скільки в складних якісних параметрах, які визначають продуктивність її професійної діяльності;

– виявляється не тільки через суму знань, переконань, набутих здібностей, умінь та навичок, засвоєних методів і способів професійної діяльності, а предстає змістовним наповненням стилю й образу життя фахівця як професіонала;

– являє собою кумулятивне утворення, що забезпечує якість конкретних форм діяльності та поведінки індивіда, рівень, повноту й цілісність розвитку його особистості як професіонала;

– є мірою досягнутого рівня розвитку особистості як фахівця певної спеціальності в єдності становлення її внутрішнього світу, соціального й професійного потенціалу, готовності до різноманітної діяльності із збереження й поширення світу цінностей» [89, с. 175].

Як обґрунтовує Г. Сомбаманія [202], внаслідок дії складного зв'язку «суспільство – особистість», остання, з одного боку, «є носієм культури, яка стає внутрішнім змістом та основним об'єктивним фактором її розвитку. Через це, професійна культура особистості розглядається як засіб і певний ступінь її гармонійного та різнобічного розвитку, коли сукупність професійних якостей набуває системності, цілісності та ціннісної спрямованості, актуалізуючи здатність до самоуправління та саморегуляції, досягнення високої ефективності професійної діяльності». Оскільки особистість є споживачем і творцем професійної культури в міру індивідуального вибору й привласнення певного діапазону цінностей та ідеалів, то «фахівець з тим чи іншим ступенем свободи будує своє власне розуміння професійної культури, проектуючи бачення шляхів і способів її перспективного розвитку, а також стратегій свого особистісно-професійного саморозвитку» [202, с. 82].

Враховуючи методологічні настанови вчених, висвітлені вище, а також відсутність досліджень, присвячених вивченню специфіки андрагогічної культури, яку ми розглядаємо як різновид професійної культури певного складу фахівців сфери вищої та післядипломної освіти (як викладачів, так і адміністраторів), які здійснюють функції навчання дорослих, нижче ми переходимо до конкретизації її сутності і структури в логіці дослідницького пошуку, запропонованого Г. Сомбаманією [202], яка видається більш доцільною.

Під андрагогічною культурою в аспекті її колективного носія ми розуміємо історично зумовлений рівень розвитку професійного співтовариства освітян, які реалізують функції навчання дорослих осіб (на відміну від дітей шкільного віку), виражений у відповідних типах і формах організації їхньої освітньої діяльності та взаємовідносин, що, зокрема, мають місце у закладах вищої та післядипломної освіти, а також у створених ними матеріальних і духовних цінностях. В означеному контексті андрагогічна культура – це продукт і сфера духовного виробництва суспільства як системи по створенню, накопиченню, збереженню, розповсюдженню і освоєнню особливих духовних цінностей, норм, знань, уявлень, смислів та символів, що відіграють важливу роль в процесі проектування й навчання дорослих.

Оскільки в сфері андрагогічної культури виробляються ті ідеї, норми, смисли і цілі у вигляді інтелектуально-творчого й духовного багатства, якими керуються члени професійного співтовариства освітян, які здійснюють функції навчання дорослих, то вона, як певна система цінностей і нормативів, що спрямовують професійну діяльність андрагога, яка матеріалізує ці цінності в своїх результатах, предстає способом розвитку його творчих здібностей як суб'єкта андрагогічного пізнання, спілкування і праці. Через це, андрагогічна культура в контексті колективного носія формує духовний світ професійного співтовариства андрагогів загалом та, зокрема, його окремих членів, забезпечуючи їх логічно структурованою системою андрагогічних знань та відповідних технологій, способів андрагогічної взаємодії та ціннісних орієнтацій, необхідних для ефективного здійснення особливого – андрагогічного

пізнання, а також специфічної – андрагогічної комунікації та андрагогічної діяльності, необхідних для задоволення освітніх потреб та професійних інтересів дорослих людей впродовж їхнього життя з врахуванням індивідуальних, гендерних та вікових особливостей.

У контексті індивідуального носія, на наш погляд, андрагогічна культура – це спосіб творчої самореалізації та міра досягнутого рівня розвитку особистості фахівця як суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності, що відображає його зацікавленість ідеями та цінностями андрагогіки, поінформованість щодо її теоретико-методичних засад, здатність до кваліфікованого впровадження методів, форм і технологій навчання дорослих, готовність опанувати провідні функції андрагога як професіонала й самовдосконалюватися цій ролі.

Враховуючи те, що при формулюванні визначень феномена «професійна культура» відомі науковці вказують на наявність в його складі певного обсягу цінностей, знань, умінь та ідеалів (норм), в структурі андрагогічної культури було гіпотетично виокремлено чотири відповідних компонента, означених як:

– аксіологічний компонент, що виконуючи ціннісно-орієнтаційну функцію, опікує систему поглядів особистості щодо її професійної спрямованості та центрації на настанови і принципи андрагогічного підходу в сфері вищої освіти; прийняття та дотримання гуманістичних цінностей, ідеалів, норм, правил та етичних канонів професійної поведінки в умовах реалізації андрагогічних моделей навчання дорослих;

– когнітивний компонент, який виконуючи предметно-змістову функцію, опікує систему андрагогічних знань та уявлень особистості викладача щодо проектування, організації, контролю та оцінювання якості процесу навчання й виховання здобувачів вищої освіти як дорослих;

– технологічного, який виконуючи процедурно-операціональну функцію, опікує систему практичних дій особистості викладача щодо адекватного використання засобів сучасних освітніх технологій та інструментарію андрагогічного дослідження; налаштування суб'єкт-суб'єктних відносин та

створення комфортного освітньо-наукового середовища, які задовольняють освітні потреби та професійні інтереси дорослих ;

– суб'єктного, що виконуючи рефлексивно-творчу функцію, опікує систему ставлень особистості до себе як виконавця професійних ролей і функцій викладача-андрагога; потреб самопізнання й самовиховання своїх професійно важливих якостей як організатора освіти дорослих; мотивів творчої самореалізації як суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності.

Отже, ми вважаємо, що андрагогічна культура постає універсальною характеристикою, тобто такою формою буття й організації професійної життєдіяльності особистості фахівця в сфері навчання дорослих, яка забезпечує не тільки його ефективну самореалізацію як суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності, але й сприяє прогресивному розвитку андрагогіки як науки та соціально важливої освітньої практики завдяки здатності до проведення андрагогічних досліджень та творчого застосування андрагогічних ідей, технологій та моделей навчання.

Загалом, уточнення понятійного та концептуальних засад спроектованої моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу дозволило перейти до опису способів її практичної реалізації, чому присвячений наступний розділ поданої роботи.

Висновок до розділу II

Вивчення практичного досвіду організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти ряду вітчизняних закладів вищої освіти на основі власних спостережень та застосування емпіричних методів дослідження дозволило дійти наступних висновків:

1. Сучасна практика вітчизняних закладів вищої освіти, маючи певні концептуально-методологічні підстави для ефективного застосування ідей та засобів андрагогічного підходу під час організації професійної підготовки здобувачів, здебільшого характеризується тим, що цінність останніх

залишається недостатньо осмисленими переважним складом викладачів та менеджерів вищої освіти, які здебільшого використовують застарілі – педагогічні моделі навчання, засновані на технологіях пояснювально-ілюстративного та репродуктивного навчання, в рамках яких студенти, магістранти та аспіранти розглядаються об'єктами навчально-виховних впливів, оскільки їхній академічний статус при традиційній дидактичній взаємодії тлумачаться як «залежний», «підпорядкований», «не дорослий», «не достатньо зрілий», в той час як самі здобувачі вважають себе дорослими, самостійними, рівноправними і незалежними «суб'єктами» освітнього процесу, як з точок зору вікової та соціально-психологічної диференціації, так і в плані їхньої побутової (сімейний стан) та економічної спроможності.

2. За результатами опитування провідних суб'єктів досліджуваних закладів вищої освіти виявлено суперечності, які мають місце у процесі професійної підготовки здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти, серед яких найчастіше виділяються такі:

– між постійно зростаючими вимогами щодо вияву інтелектуально-творчої активності, самостійності, автономності, мобільності й відповідальності здобувачів вищої освіти як дорослих особистостей, які навчаються в магістратурі й аспірантурі, та недостатнім використанням під час організації їхнього навчання за структурованими освітніми програмами відповідних – особистісно зорієнтованих, суб'єкт-суб'єктних форм взаємодії та варіативних форм андрагогічного супроводу їхніх освітніх маршрутів;

– між потребами магістрантів та аспірантів, які стосуються особистісно-професійного самоствердження й творчої самореалізації під час здійснення навчально-професійної, науково-дослідницької й науково-педагогічної діяльності, та недостатнім використанням андрагогічних технік (зокрема, засобів фасилітації, коучингу, тьюторингу, тренінгу і т.д.), які забезпечують належне здоров'язбережувальне й психологічно більш комфортне освітньо-наукове середовище;

– між нагальними потребами майбутніх магістрів та докторів філософії у задоволенні своїх освітньо-наукових та кар'єрних інтересів, набутті більш вагомих компетентностей та якостей конкурентоспроможної особистості, розширенні досвіду інноваційно-дослідницької діяльності та досить обмеженим використанням викладачами та науковими керівниками під час спілкування й співпраці з ними як «дорослими учнями» техніко-функціонального арсеналу своєї професійної ролі як андрагога (тьютора, коуча, консультанта, наставника, модератора, тренера, супервізора і т.д.).

3. За результатами опитування найбільш інноваційно налаштованих викладачів та менеджерів досліджуваних закладів вищої освіти зафіксовано, що в умовах модернізаційних перетворень значно зростають вимоги до якісних характеристик особистості та діяльності науково-педагогічних працівників як професіоналів в сфері вищої освіти, які повинні:

– оволодіти професійною позицією й роллю викладача-андрагога в єдності його різноманітних інформаційно-комунікативних функцій – як фасилітатора, консультанта, коуча, модератора, т'ютора, тренера, наставника, місіонера;

– стати носіями особливо важливих для навчання дорослих осіб професійних якостей – андрагогічної компетентності та андрагогічної культури, що вимагає набуття спеціальних – андрагогічних знань і технологій, які враховують специфіку навчання студентів та аспірантів як дорослих, а також розвитку відповідних організаторсько-комунікативних здібностей, що дозволяють відтворювати нове смислове життєве поле дорослого як у професійному, так і в особистісному аспектах.

4. Під модернізацією підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу розуміється процес її позитивних змін в напрямку вдосконалення та підвищення ефективності на підставі оновлення концептуальних засад (визнання властивостей здобувачів як дорослих особистостей) та змісту, оздоровлення морально-психологічного клімату (відмови від авторитаризму, домінування) й гуманізації освітньо-наукового

середовища згідно андрагогічних принципів, трансформації суб'єкт-об'єктних відносин у варіативні форми суб'єкт-суб'єктної (партнерської, фасилітативної) взаємодії, а також більш інтенсивного використання провідних методів, форм і технологій інноваційного навчання (зокрема, діалогічного, інтерактивного, контекстного, проблемно-евристичного, ситуативного, змішаного й дистанційного).

5. Спроектовано модель модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, яка функціонує в єдності мотиваційно-цільового, концептуально-стратегічного, організаційно-діяльнісного, змістовно-технологічного й діагностико-результативного блоків та спрямована на формування в них андрагогічної культури.

6. Припущено, що ефективність модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу в напрямку формування в них андрагогічної культури забезпечують наступні андрагогічні умови:

– насичення змісту навчальних дисциплін та методики їх викладання концептуальними положеннями андрагогіки як теорії освіти дорослих;

– стимулювання рефлексивної позиції тих, хто навчається, в професійному самовизначенні з врахуванням специфіки розвитку їхніх когнітивних структур як дорослих;

– опора на індивідуальний досвід та здатність здобувачів вищої освіти як дорослих ідентифікувати себе в соціально-професійному контексті під час організації виробничої практики.

7. Визначено, що андрагогічна культура – це спосіб творчої самореалізації та міра досягнутого рівня розвитку особистості фахівця як суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності, що відображає його компетентність в галузі андрагогіки, зацікавленість її ідеями та цінностями, здатність дотримання андрагогічних принципів й способів професійної поведінки, взаємодії та співпраці з дорослими в процесі їхнього навчання, а також готовність до кваліфікованого виконання ролей і функцій викладача-андрагога.

8. Логічно обґрунтовано, що структуру андрагогічної культури особистості складають:

– аксіологічний компонент, що виконуючи ціннісно-орієнтаційну функцію, опікує систему поглядів особистості щодо її професійної спрямованості та центрації на настанови і принципи андрагогічного підходу в сфері вищої освіти; прийняття та дотримання гуманістичних цінностей, ідеалів, норм, правил та етичних канонів професійної поведінки в умовах реалізації андрагогічних моделей навчання дорослих;

– когнітивний компонент, який виконуючи предметно-змістову функцію, опікує систему андрагогічних знань та уявлень особистості викладача щодо проектування, організації, контролю та оцінювання якості процесу навчання й виховання здобувачів вищої освіти як дорослих;

– технологічного, який виконуючи процедурно-операціональну функцію, опікує систему практичних дій особистості викладача щодо адекватного використання засобів сучасних освітніх технологій та інструментарію андрагогічного дослідження; налаштування суб'єкт-суб'єктних відносин та створення комфортного освітньо-наукового середовища, що дозволяють відтворювати смислове життєве поле дорослого як у професійному, так і в особистісному аспектах;

– суб'єктного, що виконуючи рефлексивно-творчу функцію, опікує систему ставлень особистості до себе як виконавця професійних ролей і функцій викладача-андрагога; потреб самопізнання й самовиховання своїх професійно важливих якостей як організатора освіти дорослих; мотивів творчої самореалізації як суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності.

Матеріали розділу висвітлено в наступних публікаціях автора: 179, 180, 181, 182, 184, 185, 186, 188, 192.

РОЗДІЛ III

ДОСВІД ЕКСПЕРИМЕНТАЛЬНОГО ВПРОВАДЖЕННЯ МОДЕЛІ МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ

3.1. Сутність експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу

Приступаючи до опису процедур здійсненого експериментального дослідження, спрямованого на забезпечення ефективності модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу в контексті формування в них андрагогічної культури, ми вважали необхідним:

- послідовно і повно розкрити ті способи дій викладачів-експериментаторів, за допомогою яких здійснювалася практична реалізація засобів андрагогічного підходу під час впровадження чинних освітніх програм, зокрема, з конкретизацією особливостей створення кожної з виділених андрагогічних умов;

- охарактеризувати специфіку організації навчально-пізнавальної й навчально-професійної діяльності здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти, залучених до експериментальних груп, під час відвідування ними аудиторних занять з дисциплін психолого-педагогічного циклу та проходження асистентської практики у закладі вищої освіти з метою набуття загальних і фахових компетентностей, лідерських та комунікативних навичок, соціально й професійно важливих якостей особистості, необхідних для успішного працевлаштування та кар'єрного зростання в сфері вищої освіти.

До висвітлення означених аспектів експериментальної діяльності ми переходимо нижче.

3.1.1. Трансформація змісту навчальних дисциплін та методики їх викладання відповідно концептуальних положень андрагогіки як теорії освіти дорослих

Враховуючи те, що на провідній базі дослідження згідно чинник освітніх програм процес професійно-педагогічної підготовки здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти базується переважно на викладанні обов'язкових («Педагогіка вищої школи», «Методика викладання у вищій школі», «Асистентська практика у закладах вищої освіти») та вибіркового («Інтерналізація науки і вищої освіти», «Педагогічні інновації у вищій освіті», «Педагогіка класичного університету», «Моніторинг професійної діяльності викладача закладу вищої освіти» та інш.) освітніх компонентах, то в рамках нашого експерименту було використано їх змістовий та навчально-методичний потенціал для досягнення поставленої мети – впровадження андрагогічного підходу в освітньо-наукове середовище досліджуваного контингенту осіб.

У зв'язку з цим, за підтримки кафедри педагогіки викладачами, залученими до експериментальної роботи, було враховано наші пропозиції щодо вдосконалення робочих програм, що дозволило при їхній дидактичній підтримці на практиці реалізувати першу педагогічну умову – збагачення змісту освітніх програм теоретичними питаннями андрагогіки та навчання дорослих, необхідну для модернізації підготовки здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти. До більш ґрунтовного опису способів реалізації цієї педагогічної умови ми переходимо нижче.

Передусім на відповідних науково-методичних семінарах, організованих кафедрою педагогіки в межах її науково-дослідної роботи з тем: «Університетська педагогічна освіта» [222] та «Освіта дорослих в Україні та світі» [135] було налагоджено тісну й творчу співпрацю з викладачами, задіяних у проведенні експерименту. В результаті було здійснено:

– відбір нових блоків навчальної інформації, яка висвітлювала інноваційні освітні ідеї та засадничі концептуальні положення, упорядкування й систематизацію базових категорій і понять, що збагачували поінформованість здобувачів щодо сучасного стану й перспектив розвитку вітчизняної системи вищої, післядипломної й неперервної освіти в контексті світових трансформацій, а також інноваційних перетворень, що мають місце у зарубіжних та вітчизняних закладах;

– конкретизацію тем і питань, які лягли в основу авторського модулю «Провідні освітні парадигми» (в межах робочої програми курсу «Педагогіка вищої школи») та вибіркової дисципліни «Андрагогіка», спрямованих на розкриття місця, ролі та значущості розвивально-виховного потенціалу андрагогічного підходу в системі сучасних дидактичних концепцій, зацікавлення здобувачів пізнанням його сутності та специфіки як певної інновації та впливового інструментарію ефективної викладацької діяльності, а також практичне використання опанованих андрагогічних знань в процесі своєї академічної, професійної та творчої самореалізації в умовах конкурентного освітньо-наукового середовища вищої школи.

Зазначимо, що в рамках першої теми модулю «Провідні освітні парадигми» було передбачено ознайомити здобувачів із спрямованістю й наслідками європейської освітньо-наукової інтеграції як визначального чинника модернізації вітчизняної системи вищої освіти та актуалізації цінності інноваційних освітніх парадигм, серед яких чільне місце займає андрагогічний підхід. Через це, план лекції з теми «Європейська освітньо-наукова інтеграція як визначальний чинник модернізації сучасної системи вищої освіти», проведеної в форматі діалогічного спілкування викладача-експериментатора із аудиторією здобувачів із використанням засобів мультимедійної презентації, передбачав колективне обговорення наступних проблемних питань:

– Якими є нові тенденції розвитку суспільства та освіти в новому тисячолітті?

– В чому полягає сенс Болонського процесу та які його наслідки та переваги

для перспективного розвитку вищої освіти?

– Які інноваційні трансформації передбачено пріоритетами розвитку європейського простору вищої освіти?

Завдяки організації дискусії з першого питання, було узгоджено, що нові тенденції розвитку світу в новому тисячолітті знаходять свій вияв у:

– глобалізації суспільного розвитку, яка, з одного боку, потребує зближення націй, народів і держав, створення спільного економічного поля та інформаційного простору, а з іншого – загострення конкуренції між державами у всіх сферах діяльності, включаючи й сферу науки та освіти;

– здатності людства до самоліквідації, що зумовлено появою засобів масового знищення – ядерної, хімічної та біологічної зброї, порушенням екологічної рівноваги внаслідок споживацького господарювання, використання загрозливих технологій;

– переході людства від індустріальних до науково-інформаційних технологій, які, базуючись на інтелектуальній основі, зумовлюють прогрес кожної країни від наявності й дієвості саме інтелектуального потенціалу нації;

– створенні «людиноцентристського суспільства, у якому провідною передумовою соціально-економічного прогресу стає індивідуальний розвиток особистості, найвищою цінністю котрої є не лише інтелектуальне багатство, а й високий рівень вихованості, усебічного розвитку та духовності» [51, с. 16].

Обговорення другого питання теми, розпочалося з аналізу передумов та динаміки розвитку Болонського процесу, починаючи з Римської угоди (1957 р.) та формування співдружності провідних європейських університетів під егідою документа, названого Великою хартією університетів (Magna Charta Universitatum), який ініціював ідею зближення й гармонізації систем освіти країн Європи з метою створення єдиного європейського простору вищої освіти з нагоди святкування 900 років із моменту заснування Болонського університету (1986 р.). При цьому було конкретизовано значення Маастрихтської угоди (1992 р.), яка законодавчо підтвердила і розширила повноваження ЄС, а також Лісабонської конвенції (1997 р.) про кваліфікаційні

рівні, визнані у Євросоюзі в системі вищої освіти, підписаної 43 державами, включаючи Україну [308], та Сорбонської спільної декларації про гармонізацію архітектури європейської системи вищої освіти (1998 р.), підписаної міністрами освіти Великобританії, Німеччини, Італії і Франції [241]. В означеному контексті Спільна заява європейських міністрів освіти (Зона європейської вищої освіти), зроблена після закінчення конференції міністрів освіти 29 європейських держав у Болоньї 18–19 червня 1999 р. розглядається як початок нової ери в розвитку вищої освіти й отримала назву «Болонський процес» [306].

Останній тлумачився як «процес структурного реформування національних систем вищої освіти країн Європи, зміни освітніх програм і необхідних інституційних перетворень у закладах вищої освіти Європи». Метою його є створення до 2010 року «європейського наукового та освітнього простору для уможливлення працевлаштування випускників вищих навчальних закладів, підняття конкурентоспроможності європейської вищої школи» [30, с. 18]. Увага здобувачів зосереджувалася на тому, що оскільки Болонський процес відкритий для всіх країн, то один раз на два роки протягом першого десятиріччя XXI століття проводилися офіційні організаційні заходи, на яких міністри освіти висловлювали свою волю за допомогою наступних документів:

– Празького комюніке «До зони європейської вищої освіти» (2001 р.), в якому порушено ідеєю про безперервну освіту як один із важливих чинників розвитку особистості в інформаційному суспільстві, що повинно бути взято до уваги при створенні нових освітніх систем [259];

– Берлінського комюніке «Створення загальноєвропейського простору вищої освіти» (2003 р.), спрямованого на об'єднання зв'язків європейського простору вищої освіти з європейським науковим простором (англ. European Research Area), а також посилення заходів зі сприяння якості навчання у вищій школі [258];

– Бергенське комюніке «Європейський простір вищої освіти – кінцева мета» (2005 р.), підписане Україною, в чому йшлося про важливість партнерських зв'язків, у тому числі зацікавлених сторін – студентів, викладачів,

адміністративного персоналу ЗВО і роботодавців, а також подальше розширення наукових досліджень, особливо стосовно третього циклу – докторантури [266];

– Лондонського комюніке «На шляху до європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізованого світу» (2007 р.), актуалізувавши питання академічної мобільності студентів, розширення форм безперервної освіти, критеріїв забезпечення якості кожного зі ступенів освіти, співвідношення рівнів підготовки бакалаврів і магістрів, які повинні розглядатися як можливість переорієнтації на більш ефективні концепції організації освітнього процесу та систему нових освітніх цінностей [285].

В межах організації мислєдїяльностї здобувачів в рамках отримання відповідей на третє питання теми, вони, ознайомившись з матеріалами Першого організаційного Болонського форуму «Болонський процес 2020 – європейський простір вищої освіти у новому десятиріччі» (Льовен і Лувен-ла-Ньов, 2009 р.) та Ювілейної Будапештсько-Віденської декларації «Про створення європейського простору вищої освіти» (2010 р.) із нагоди святкування десятиріччя Болонського процесу [263], доходили висновку, що офіційне оголошення про створення європейського простору вищої освіти означало досягнення основних цілей, поставлених в Болонській декларації, серед яких:

– прийняття системи легкозрозумілих і адекватних ступенів, зокрема, системи двоциклової освіти (двоступеневе: бакалавр – магістр; післяступеневе (доктор) навчання);

– запровадження системи кредитів – системи накопичення кредитів (ECTS) або інших сумісних із нею систем, які здатні забезпечити як диференційно-розрізнявальну, так і функції накопичення; сприяння мобільності студентів та викладачів (усунення перешкод вільному пересуванню студентів і викладачів);

– забезпечення високоякісних стандартів вищої освіти та навчання протягом усього життя, формування системи контролю якості освіти;

– сприяння європейському підходу до вищої освіти (запровадження програм, курсів, модулів із «європейським» змістом», розширення мобільності студентів і викладачів;

- забезпечення працевлаштування випускників;
- сприяння привабливості й конкурентоспроможності європейської системи освіти на основі спільної праці вищих навчальних закладів і студентів як компетентних, активних та конструктивних партнерів у заснуванні й формуванні Зони європейської вищої освіти [30, с. 9].

Особливо цікавими для здобувачів виявилися матеріали Другого організаційного Болонського форуму «Використаємо наш потенціал з найбільшою віддачею: Консолідація європейського простору вищої освіти (Бухарест, 2012 р.) [261], оскільки серед провідних пріоритетів вищої освіти в наступному десятилітті (2010 – 2020 рр.) було визначено такі:

- соціальний вимір: рівний доступ і закінчення навчання;
- навчання впродовж життя: отримання кваліфікацій, розширення кола знань і розуміння, набуття нових навичок та компетенцій, збагачення особистого зростання; впровадження гнучких технологій навчання, включаючи заочне («неповне») навчання, навчання на виробництві (підприємстві, робочому місці);
- розробка національних меж кваліфікацій відповідно до Загальної рамки кваліфікацій європейського простору вищої освіти;
- забезпечення працевлаштування випускників шляхом їх озброєння поглибленими знаннями, навичками та компетенціями, потрібними для їх професійної кар'єри шляхом їхньої тісної співпраці з соціальними партнерами, роботодавцями, включення виробничої практики до навчальних програм, а також до навчання на робочому місці;
- студентоцентроване навчання як основна місія вищої освіти, що вимагає постійного оновлення навчальних планів у напрямку конкретизації результатів навчання, можливості застосування нових підходів у навчанні, забезпечення ефективної підтримки структур з їх консультування стосовно способів реалізації навчальних планів, більш чітко спрямованих на особу, яка навчається, на всіх трьох циклах;
- запровадження європейських стандартів і рекомендацій із забезпечення якості вищої освіти шляхом врахування сучасного рівня досліджень та розвитку

науки. Розробка докторських програм досліджень високої якості й міждисциплінарних та міжгалузевих програм із метою забезпечення привабливості кар'єрного зростання дослідників-початківців;

- міжнародна відкритість за рахунок подальшої інтернаціоналізації діяльності вищих навчальних закладів та залучення їх до глобальної співпраці задля сталого розвитку;

- поширення «мобільності студентів, дослідників-початківців і викладачів, урізноманітнення її видів та обсягу на кожному з трьох циклів ступеневих програм завдяки використанню більш гнучких траєкторій навчання, повного визнання навчальних досягнень, підтримці навчання й повній портативності грантів і займів; привабливості робочих умов й кар'єрних шляхів, відкритого міжнародного прийому на роботу» [268, с. 56–57].

Шляхом мозкового штурму здобувачі, з огляду на новітні європейські документи [305-308], уточнили, що пріоритетами та перспективними цілями розвитку європейського простору вищої освіти з 2020 по 2030 рр. є:

- забезпечення закладів вищої освіти «необхідними ресурсами для продовження виконання всіх спектрів своїх цілей, зокрема підготовка студентів до життя як активних громадян демократичного суспільства;

- підготовка студентів для їх майбутньої кар'єри та створення умов для їх особистого розвитку;

- створення й підтримка широкої, передової бази знань і стимулювання наукових досліджень та інновацій;

- подальша модернізації професійної підготовки здобувачів на основі впровадження найсучасніших дидактичних концепцій освіти та інноваційних освітніх технологій.

Остання, на думку здобувачів, неможлива без:

- врахування особливостей ментального розвитку особистості, її досягнень і кар'єрних планів ;

- використання новітніх освітніх технологій та психотехнік, спрямованих на розвиток абстрактного, критичного, індивідуального, інтуїтивного мислення;

– зміни традиційного способу керування навчальною діяльністю студентів, без ствердження цінностей і духовних норм загальнолюдського характеру, без переходу до розвитку його суб'єктивного духовного «Я»;

– створення потягу тих, хто навчається, до самостійного пошуку інформації, самостійних досліджень;

– побудови процесу навчання таким чином, щоб створювалися умови для розвитку індивідуального мислення суб'єкта навчання, пробудження інтересу до нових наук, методів, технік, підходів, концепцій» [177, с. 308].

Слід зазначити, що тема лекції викликала неабиякий інтерес здобувачів, які спочатку її оголошення не виявили активності. Натомість, після того, як здобувачі на початку обговорення основних питань теми отримали свої ролі в якості «прибічників болонських ідей», «супротивників болонських ідей», «незалежних експертів» й почали обмірковувати змістові положення лекції під відповідним кутом зору, що сприяло жвавій дискусії й осмисленню власних дослідницьких позицій. На прикінці лекційного заняття під час організованої рефлексії здобувачі відмічали, що ознайомлення з темою:

– сприяє розумінню сучасних реалій, в контексті яких відбувається розвиток сучасної системи вищої освіти;

– пояснює вимоги, які висуваються до студентів та викладачів упродовж організації навчання, розкриваючи їх можливості щодо академічної мобільності, зарахування результатів навчання;

– складає методологічний та світоглядний базис щодо орієнтації в сучасній освітній політиці, в організації і модернізації сучасного освітнього процесу;

– мотивує до усвідомлення значущості неперервної освіти, яка буде супроводжувати життя сучасних людей, більш активної та усвідомленої участі в інноватизації освітніх процесів, що відбуваються в закладах вищої освіти.

Наступна тема «Сучасні дидактичні підходи у вишій освіті», на яку відводилося 4 лекційних заняття, була спрямована на озброєння здобувачів концептуальними знаннями щодо особливостей проектування й організації освітнього процесу на засадах традиційного – знаннево-когнітивного підходу та

інноваційних – студентоцентрованого, особистісно-розвивального, контекстно-компетентнісного й андрагогічного підходів. В межах означеної теми увага здобувачів акцентувалася на усвідомленні специфіки і вияві розвивально-виховного потенціалу сучасних дидактичних підходів, доцільних для використання під час організації навчання у закладах вищої освіти з метою створення умов більш комфортного освітньо-наукового середовища, яке стимулює мотивацію здобувачів до навчання та досягнення більш відчутних результатів.

Для більш глибокого опанування матеріалу означеної теми здобувачам, розділеним на п'ять пошуково-дослідницьких мікрогруп, пропонувалося ґрунтовно дослідити позиції науковців й скласти узагальнений опорний конспект у вигляді таблиці. Остання мала містити наступні відомості щодо обраного дидактичного підходу: визначення сутності підходу, його витоків, провідних положень/принципів, концептуальних засад, специфіки ознак, переваг для здобувачів, викладачів, ЗВО/суспільства. В результаті ознайомлення з науково-педагогічними джерелами, колективного обговорення й уточнення особливостей кожного з обраних дидактичних підходів, які досліджувалися, здобувачі оформили свої доробки у спосіб, зафіксований в табл. 3.1.1.

Таблиця 3.1.1

Опис специфічних особливостей сучасних дидактичних підходів до організації освітнього процесу у ЗВО

Назва та визначення підходу	Витоки:	Провідні положення:	Концептуальні засади:	Специфічні ознаки:	Переваги:
<p>Особистісно зорієнтований підхід – це гуманістична концепція педагогічної діяльності, яка виходить із визнання унікальності суб'єктного досвіду здобувача освіти як найважливішого джерела індивідуальної життєдіяльності та забезпечує оптимальні умови для розвитку в нього здатності до самоосвіти, самовизначення, самостійності та самореалізації.</p> <p>Особистісно</p>	<p>Ідеї розвитку природних сил і здібностей особистості (І.Г. Песталоцці; А. Дістервег); гуманізації освітнього процесу, висвітлені педагогами-новаторами ХХ ст. (М. Гук, зик,</p>	<p>– Кожен здобувач освіти є унікальною та неповторною особистістю; – здобувач освіти не стає особистістю під впливом навчання, оскільки він уже є нею; – основне завдання освітнього закладу полягає не в озброєнні здобувача знаннями, вміннями та навичками, а в розвитку його індивідуальності, створенні найбільш сприятливих умов для розвитку його здібностей;</p>	<ul style="list-style-type: none"> • Принцип суб'єктності: навчання здійснюється переважно у діалогічних формах комунікативної взаємодії. • Принцип моніторингу: корекція освітнього процесу на основі діагностики та самодігностики. • Принцип оптимальності: забезпечення не тільки успішного засвоєння знань, умінь і навичок, але й позитивної динаміки розвитку творчих можливостей. • Принцип індивіду- 	<p>- Активізація самостійної, самостійно-пошукової та науково-дослідницької діяльності студентів; - застосування інноваційних (активних, інтерактивних, ігрових, проектних, задачних, діалогічних) засобів навчання; - опора на створення проблемно-евристичних ситуацій навчання, які передбачають рішення</p>	<p>– Гармонійний розвиток природних сил і здібностей; – розкриття індивідуальності кожного здобувача; – розвиток критичності, самостійності, ініціативності, творчості; – реалізація права здобувача на самовизначення та самореалізацію у процесі пізнання через оволодіння власними способами навчальної роботи;</p>

<p>орієнтований підхід – це гуманістичний спосіб організації цілеспрямованого, планомірного педагогічного процесу, спрямованого на становлення та розвиток здобувача як особистості, яка має особливі освітні потреби, з урахуванням її індивідуальних особливостей, інтересів, здібностей.</p>	<p>І. Зязюн, В. Кан-Калик, М. Палтишев, С. Шаталов)</p>	<p>– заміна «школи пам'яті» на «школу мислення»;</p> <p>– орієнтує на сприйняття здобувача як головну цінність і мету виховання (аксіологічний підхід);</p> <p>– підтримує і розвиває суб'єктні властивості й індивідуальність здобувача (особистісний підхід);</p> <p>– породжує у здобувачів особистісні смисли навчання та життя, вводить їх у світ культури (культурологічний підхід);</p> <p>– пробуджує творчий потенціал особистості (діяльнісний підхід);</p> <p>– стимулює здобувачів до самостійного вирішення власних життєвих проблем у</p>	<p>алізації: урахування вікових особливостей, рівня розвитку творчих можливостей.</p> <p>• Принцип фази літації: розуміння і підтримка особистості через співдужність, співтворчість, співробітництво.</p> <p>• Принцип доповнення: посилення розвитку творчих можливостей за рахунок форм діяльності в поза аудиторний час.</p> <p>• Принцип варіативності: подолання одноманітності змісту, форм, методів навчання.</p> <p>• Принцип самоорганізації: узгодження способів навчання з тенденціями розвитку особистості через самокерування.</p>	<p>творчих завдань, участь в імітаційно-рольових, ділових та організаційно-діяльнісних іграх, кейс-стаді, проектах, мозковому штурмі;</p> <p>– встановлення системи відносин, за якою кожен відчуває себе особистістю через увагу й повагу до нього;</p> <p>– забезпечення механізмів самореалізації, саморозвитку, саморефлексії, саморегуляції, самозахисту, самоосвіти та самовиховання.</p>	<p>– окультурення суб'єктного досвіду;</p> <p>– підтримка та захист особистості;</p> <p>– становлення самобутнього особистісного Я-образу, індивідуального стилю діяльності;</p> <p>– урахування своєрідності індивідуальності особистості;</p> <p>– орієнтація на вироблення кожним здобувачем усвідомлених планів, прогнозів і сценаріїв своєї професійної життєдіяльності в майбутньому.</p>
---	---	---	--	---	---

		нестабільному, невизначеному соціумі.			
<p>Студентоцен-тоцентрований підхід – нова освітня парадигма, яка ґрунтована на переході від зосередженості на викладанні (форми, методи, засоби діяльності викладача) до центрації на учінні (навчальній діяльності студента), від процесоцентрованості до результатоцентрованості (зосередження на компетентностях, що є необхідними студенту для успішної самореалізації, працевлаштування).</p>	<p>Ідеї гуманістичної психолого-педагогічної науки ХХ ст., сформульовані у творах Д.Дьюї, А.Маслоу, Ж.Піаже, К.Роджерса, М.Нолза та ін.</p>	<p>-Опора на активне, а не пасивне навчання; -акцент на глибоке вивчення і розуміння навчального матеріалу; -підвищена відповідальність та підзвітність з боку студента; -забезпечення високого рівня автономії студента; -тісна взаємодія та взаємозалежність між викладачем і студентом; -взаємна повага та довіра між викладачем і студентом; -опора на рефлексивний аналіз навчального процесу як з боку викладача, так і студента.</p>	<p>-<i>Конструктивізм</i>, який, спонукаючи студентів вчитися успішно, вимагає від них вияву здатності до самостійного конструювання та реконструювання знань, їх практичного застосування під час навчального процесу через створення значущого продукту діяльності; -<i>перетворююче навчання</i>, засноване на зміцненні й розширенні когнітивних можливостей студентів, сприяючи розвитку їх критичного мислення; -<i>інноваційне викладання</i>, спрямоване на формування у студентів якостей «незалежного пожиттєвого учня» (independent lifelong learner),</p>	<p>-Центрованість на досягненні студентами навчальних результатів (готовності до професійної діяльності, здатності до працевлаштування); -використання системи трансферу та акумуляції навчальних кредитів (ECTS), яка дозволяє зараховувати навчальні курси та їх модулі, вивчені як в системі формальної, так і неформальної освіти, у різних ЗВО своєї країни та за кордоном; -гнучкий курикулум та індивідуальні навчальні траєкторії, що надає можливість залучити студентів</p>	<p>Для студентів: •становлення студентства як рівноправної складової академічної громади шляхом активізації взаємодії студентів із викладачами; •підвищення рівня вмотивованості студентів до навчання завдяки активізації суб'єктної позиції в освітньому процесі; •врахування індивідуальних освітніх потреб студентів, що актуалізується в умовах персоналізації освітньої траєкторії кожного з них. Для викладачів: •нова роль викладача як</p>

			<p>готовності до ефективної навчальної діяльності через використання методів саморегульованого, активного, проектного, контекстного, проблемного, інтерактивного, кооперованого навчання;</p>	<p>до їх вибору, підвищуючи рівень відповідальності за результати власного навчання;</p> <ul style="list-style-type: none"> - грамотне консультування студентів, допомога у визначенні змісту освіти та шляхів (траєкторій) його засвоєння; - зростаюча активність та відповідальності студентів у навчанні 	<p>фасилітатора, медіатора й консультанта;</p> <ul style="list-style-type: none"> • поява нових можливостей ефективного розв'язання професійно-педагогічних проблем, пов'язаних із масовізацією та диверсифікацією студентських контингентів; • нові можливості самовдосконалення та неперервного професійного розвитку. <p>для ЗВО:</p> <ul style="list-style-type: none"> • підвищення якості вищої освіти; • підвищення статусу професії викладача, яка стає привабливішою для абітурієнтів; • зниження рівня відсіву студентів.
--	--	--	---	---	--

<p>Андрагогічний підхід – це теорія навчання дорослих, яка виходить із того, що мета освіти полягає у сприянні розвитку та збагаченню цілісності особистості, прояву її самобутності, актуалізації її прихованих здібностей (Г. Протасова).</p>	<p>Ідеї освіти дорослих, пов'язані з іменами Ф.Пьотгелера, (Німеччина), М.Ноулза Р. Сміта (США), П.Джарвіса (Англія), Л. Туроса (Польща); К. Ушинського, М.Пирогова, В.Водозова (Росія).</p> <p>Ідеї андрагогіки як сучасної теорії навчання дорослих та її місця в системі наук</p>	<p>– Забезпечення провідної ролі у процесі навчання тим, хто навчається;</p> <p>– процес навчання спрямовується на задоволення особистісних запитів слухачів;</p> <p>– навчання стимулює потребу слухачів у професійному розвитку;</p> <p>– забезпечення підтримки, заохочення розвитку дорослого та надання допомоги у визначенні об'єму змісту навчання, пошуку інформації;</p> <p>– викладач турбується про створення позитивного психоемоційного клімату, комфортних фізичних умов навчання, які характеризуються взаємною повагою учасників процесу навчання, емпатичним</p>	<p>•Принцип провідної ролі дорослого учня в навчання, оскільки він сам прагне до самореалізації, самостійності, самоуправління.</p> <p>•Принцип опори на життєвий, соціальний, професійний досвід, який є джерелом для навчання, як самого дорослого, так і його колег.</p> <p>•Принцип партнерської взаємодії на всіх етапах навчання (від постановки цілей, планування до оцінювання результатів і досягнень).</p> <p>•Принцип суб'єктності, який передбачає реалізацію права на незалежність дорослого у навчанні.</p>	<p>– Консультування, яке будується на партнерській взаємодії, за індивідуальною формою роботи з дорослими.</p> <p>– Діалогізація, коли дорослому як суб'єкту навчання, надається можливість бути активним учасником в його організації, ставити запитання та отримувати чіткі відповіді на них.</p> <p>– Персоналізація, за якою дорослий має право на власну думку та критично приймати різні точки зору, поважати думки інших тощо.</p>	<p>Для студентів:</p> <ul style="list-style-type: none"> •визнання статусу того, хто навчається, як дорослої, самостійної, незалежної, автономної особистості; •підвищення рівня вмотивованості до навчання завдяки активізації суб'єктної позиції в освітньому процесі; •задоволення індивідуальних освітніх потреб та професійних інтересів студентів завдяки можливості реалізації «Я-концепції». <p>Для викладачів:</p> <ul style="list-style-type: none"> •більш приваблива професійна роль як викладача-андрагога – організатора й менеджера освіти дорослих;
--	--	---	---	---	---

	<p>(С.Змейов, О. Кукуєв, Л. Лук'янова, Т. Протасова, Л. Сігасва).</p>	<p>ставленням один до одного; – викладач відповідає за науково-методичне забезпечення навчального процесу, оскільки доросла особистість здатна набувати нові знання, розширювати світогляд, а під час професійної діяльності поглиблювати досвід, за потреби оволодівати новими і суміжними професіями. – досягнення ефективності навчання дорослих на підставі врахування багатьох чинників – їхньої мотивації, рівня підготовленості, прагнення навчатися, підвищувати свій професійний рівень.</p>			<ul style="list-style-type: none"> •розширення професійного репертуару викладача з ролі носія інформації на роль співав-тора навчального процесу; •нові можливості самовдосконалення та неперервного професійного розвитку викладача як модератора, консультанта, експерта, місіонера, медіатора, фасилітатора та інш. для ЗВО: •вдосконалення якості навчання; •задоволеність здобувачів співпрацею з викладачами; •підвищення академічного іміджу ЗВО.
--	---	---	--	--	--

Зокрема, під час співставлення специфіки традиційного – знаннево-когнітивного підходу з альтернативними йому – студентоцентрованим й, особливо, андрагогічним підходом, здобувачі підводилися до усвідомлення тих кардинальних відмінностей, які мають «педагогічна» та «андрагогічна» моделі організації навчання. При цьому, особлива увага приділялася врахуванню комплексу систематизованих чинників діяльності того, хто навчається й того, хто навчає, а також певних засобів, форм, методів і технологій навчання.

В результаті порівняння здобувачі доходили висновку, що в досліджуваних моделях принципово відмінною є передусім діяльність провідних суб'єктів навчального процесу, оскільки:

– в педагогічній моделі домінуюче положення посідає той, хто навчає, визначаючи практично усі параметри процесу навчання: цілі, зміст, форми, засоби й джерела інформації. Той, хто навчається, посідає підлеглу, залежну позицію й водночас не має можливості суттєво впливати на планування й оцінювання процесу навчання, його участь у процесі навчання є досить пасивною за рахунок того, що переважає сприйняття й відтворення соціального досвіду;

– в андрагогічній моделі навпаки провідна роль належить особі, яка навчається, тому що вона визнається рівноправним суб'єктом, який як дорослий учень займає активну позицію й свідомо обирає не тільки зміст освіти, але й форми, термін, рівень й індивідуальний формат навчання з огляду на свій досвід, освітні потреби, життєво й професійно важливі цілі.

Слідуючи настановам М. Ноулза [128], означені моделі аналізувалися більш ґрунтовно за дванадцятьма позиціями: самоусвідомлення того, хто навчається; досвід того, хто навчається; готовність до навчання; застосування набутих знань; орієнтація у навчанні; психологічний клімат у навчанні; планування навчального процесу; визначення потреб навчання; формулювання цілей навчання; проектування навчального процесу; навчальна діяльність; оцінювання результатів навчання. При цьому, кожен здобувач із задоволенням наводив конкретні приклади із свого життя або своїх спостережень за способами

організації освітнього процесу на різних ступенях вищої освіти, в тому числі й неформальної та інформальної освіти, підтверджуючи певні особливості, які мають місце при застосуванні андрагогічного підходу.

В результаті обміну думками здобувачі відкрили для себе специфічні особливості організації навчання на засадах андрагогічного підходу у вигляді системи наступних принципів:

– принцип презумпції суб'єктності дорослої людини у виборі стратегій освіти та реалізації тактичних й стратегічних цільових напрямів свого неперервного розвитку;

– принцип єдності освітнього, професійного та соціального середовища, оскільки перше опікує навчання у вигляді роботи над опануванням навчального матеріалу під супроводом викладача, друге поєднано з професійною діяльністю і здійснюється у специфічних формах, пов'язаних з її аналізом під час використання освітніх технологій, а третє впливає на формування нових цінностей життя і діяльності засобами участі дорослих в організованих процесах комунікації;

– принцип відкритості освітнього простору, який передбачає доступність освіти, яка може починатися з будь-якого рівня, на відстані, без відриву від основної діяльності з метою сприяння саморозвитку особистості внаслідок зміни освітніх потреб, урахування індивідуальних здібностей, створення умов для самоактуалізації за рахунок вибору «персональної траєкторії» навчання;

– принцип професійної спрямованості навчання, який передбачає вибудовування змісту навчальних матеріалів відповідно основних способів професійного мислення й провідних функцій діяльності дорослих, що навчаються;

– принцип контекстності навчання (А. Вербицький [25]), що вимагає створення ситуацій навчання дорослих, які б враховували їх конкретні, життєво важливі цілі, й орієнтували б на виконання ними соціальних ролей або удосконалення особистості, необхідних для опанування функцій професійної, соціальної, побутової діяльності;

– принцип постійної підтримки, зокрема на етапах: початку навчання; власне навчання; після засвоєння навчального матеріалу у вигляді неперервного консультування, інформування, оновлення навчальних матеріалів;

– принцип елективності навчання, що означає надання тим, хто навчається, певної свободи у виборі цілей, змісту, форм, методів, джерел, терміну, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання;

– принцип розвитку освітніх потреб та мотивації навчання, що передбачає сприяння досягненню поставлених та більш високих цілей саморозвитку та кар'єрного зростання;

– принцип рефлексивності, заснований на свідомому ставленні до навчання, що становить вагому складову самомотивації дорослого учня.

Визначені принципи слугували поштовхом для узагальнення відмінностей педагогічної та андрагогічної моделей навчання, які було зафіксовано здобувачами, що висвітлює табл. 3.1.2.

Таблиця 3.1.2

Порівняння педагогічної та андрагогічної моделей організації навчання здобувачів вищої освіти

№	Параметри порівняння	Педагогічна модель	Андрагогічна модель
1	2	3	4
1.	Роль того, хто навчається	Підлегла, незалежна, несамотійна	Рівноправна, незалежна, провідна в силу об'єктивних факторів (сформованість особистості, незалежне економічне, юридичне, соціальне й психологічне положення, певний життєвий досвід, наявність серйозних проблем, для вирішення яких необхідно вчитися, орієнтація на негайне

			використання отриманих у процесі навчання знань та умінь).
2.	Роль того, хто навчає	Провідна, авторитарна, організаційна, контрольно-оцінювальна. Педагог має домінуюче положення, оскільки власноруч визначає всі параметри навчального процесу: цілі, зміст, форми й методи, засоби й джерела навчання; відбирає, дидактично переробляє й передає навчальну інформацію в готовому для засвоєння вигляді, пояснює і коментує її; контролює й оцінює якість опанованих знань і вмінь студентів.	Посередницька, дорадча, фасилітативна, консульта-тивна. Андрагог заохочує студентів до самостійного пошуку, реконструкції та практичного застосування знань, підтримує їх розвиток до самокерування через залучення альтернативних способів мислення і діяльності; допомагає у визначенні індивідуального маршруту й ефективних способів навчання; створює сприятливі морально-психологічні умови та безпечне освітнє середовище, яке стимулює дорослого до самопізнання, осмислення і використання життєвого досвіду.
3.	Діяльність того, хто навчається	Діяльність здебільшого пасивна, рецептивна, переважно спрямована на сприйняття й запам'ятовування соціального досвіду у вигляді знань, способів пізнання, ціннісних орієнтацій за зразками; той, хто навчається, є об'єктом педагогічного впливу, не	Діяльність активна, спрямована на самостійний пошук і систематизацію знань, їх практичне використання під час вирішення типових, творчих і нестандартних завдань; той, хто навчається, рівноправний суб'єкт процесу навчання, бере

		має можливість серйозно впливати на планування і оцінювання якості процесу й результатів навчання.	активну участь в організації спільної діяльності з іншими суб'єктами навчання, самостійно визначає способи і темп засвоєння знань, умінь і навичок.
4.	Організація процесу навчання	Суб'єкт-об'єктна, здебільшого монологічна взаємодія шляхом односторонньої постановки однакових для всіх педагогічних вимог та їх обов'язкового виконання за усталеною схемою в установлені строки без належного врахування індивідуальних та вікових особливостей, а також можливостей тих, хто навчається.	Суб'єкт-суб'єктна, партнер-ська, діалогічна взаємодія шляхом зацікавлення кожного предметом спільної діяльності й творчої співпраці, стимулювання самостійного вибору індивідуальної програми навчання, яка спрямована на конкретні цілі кожного, хто навчається, з врахуванням його можливостей, освітніх потреб, професійних, кар'єрних та пізнавальних інтересів.
5.	Методи і форми навчання	Пояснювально-ілюстра-тивні, репродуктивні, трансляційні; вступні, інформаційні, узагальнюючі лекції, що передбачають виклад готового для засвоєння навчального матеріалу та заучування навчальної інформації, використання рекомендованих джерел інформації.	Активні, інтерактивні, діалогічні, ігрові, проблемні, евристичні методи і форми навчання, завдяки яким зміст освіти експонується на експериментах, аналізі професійних ситуацій, у рішеннях конкретних задач та кейсів, різних видах ігрової діяльності, які спрямовуються на досягнення запланованої мети.
6.	Характеристика процесу навчання	Курс навчання вибудовується по	Навчальні програми побудовані за

		розділах навчальних дисциплін. Навчання структурується за єдиним стандартом, що передбачає одноманітне поступове вивчення окремих дисциплін, не завжди пов'язаних між собою.	принципом доцільності на основі міждисциплінарних модулів; їх наступність, обсяг та терміни вивчення визначаються готовністю суб'єкта до подальшого навчання.
7.	Мотивація навчання	Мотивація визначається переважно зовнішніми причинами. Готовність до навчання забезпечується примусом, суспільним тиском.	Мотивація визначається внутрішніми причинами, як потребами у пізнанні і самопізнанні, так і потребами у досягненнях та особистісно-професійному саморозвитку. Готовність до навчання забезпечується мотивами особистості, які є важливим для вирішення її конкретних життєвих і професійних проблем. Студент як дорослий учень відіграє провідну роль у формуванні мотивації і визначенні цілей навчання.
8.	Умови забезпечення ефективності	Досить низький рівень розвиненості самосвідомості і відповідальності; відсутність життєвого досвіду; недостатньо чітко визначена мотивація навчання, зумовлена зовнішніми чинниками; брак цілеспрямованості та відповідального ставлення до навчальної	Досить високий рівень самосвідомості і відповідальності; наявність життєвого досвіду у побутовий (сімейний, повсякденний), соціальний (спілкування в певному соціальному середовищі), професійний (досвід трудової діяльності)

		діяльності; довгий термін навчання, який вимагає застосування класно-урочної системи організації навчання, відповідних їй традиційних методів і форм, заснованих на поясненні, ілюстрації та репродукції соціального досвіду.	сфері; висока мотивація навчання, цілеспрямованість та відповідальне ставлення до навчальної діяльності; короткий термін навчання, який вимагає застосування інтенсивних форм навчання.
--	--	---	---

За результатами проведених розвідок здобувачів, про які засвідчує табл. 3.1.2, андрагогічна модель організації освітнього процесу забезпечує не тільки активну діяльність тих, хто навчається, але й їх високу мотивацію до вивчення обраних навчальних дисциплін, сприяючи досягненню ефективності процесу професійної підготовки й отримання ними заслуженого академічного успіху. Через це, андрагогічний підхід, на думку здобувачів, виявляє свою сутність по-різному:

– як система «організації й самоорганізації освітнього процесу дорослих, яка побудована на принципах андрагогіки» (С. Змейов [67, с. 93]);

– як концептуальна засада «організації професійної підготовки, що покликана розкрити розвивальний потенціал принципів, засобів й методів навчання дорослих учнів, які сприяють підвищенню їх мотивації до навчання та досягнення життєво й професійно важливих цілей саморозвитку» (О. Дубасенюк [56, с. 30]);

– як «нову парадигму в системі неперервного навчання та освіти дорослої людини, яка усвідомлює свої потреби і здатна задовольняти їх у своїй діяльності, яку сама планує й реалізує» (Л. Лук'янова [102, с. 121]);

– як «концептуальна основа розвитку системи після дипломної освіти шляхом використання внутрішніх сил та прагнень людини до саморозвитку та самовдосконалення, оскільки «для дорослого фахівця важливим є відчуття власної участі у будь-яких рішеннях стосовно нього, а не покладання на рішення інших» (Н. Протасова [159, с. 87]).

Слід зазначити, що пошукові мікрогрупи здобувачів, які більш ґрунтовно опрацьовували особливості андрагогічного підходу й способи його практичної реалізації в освітньому процесі, зацікавилися й підтримали позицію М. Ноулза щодо проектування андрагогічної моделі освітнього процесу дорослих, в якій означено «вісім елементів, які слід конкретизувати:

– підготовка дорослих до участі в практичній реалізації програми навчання, обраної для проходження, що вимагає від гаранта належної презентації її цілей і завдань, основного фокусу й особливостей, структурно-логічної схеми й специфіки освітніх компонент, розкриття їх предметного поля, а також тих результатів навчання, яких можливо досягти для підвищення конкурентоздатності особистості та її ефективного працевлаштування;

– створення сприятливих умов для навчання, як матеріальних (комфортні й естетично оформлені аудиторії з належним наочним, інформаційно-методичним та техніко-технологічним обладнанням), так і психологічних (взаємної поваги, співпраці, взаємної довіри, підтримки, відкритості та достовірності навчання);

– залучення дорослих до спільного планування освітнього процесу, що передбачає дотримання закономірності, згідно якої ступінь відповідального ставлення людини до рішення пропорційний ступеню її участі у прийнятті цього рішення;

– залучення дорослих до діагностики їхніх потреб у навчанні, яка може базуватися на використанні як простих інструментів виміру (для вияву переліку потреб), так і більш складних стратегій (у вигляді апробованих систем оцінки, включаючи точний аналіз прогалин у навчанні);

– спільне визначення цілей навчання під час обміну думками або переговорів дорослого студента з навчальним закладом, в результаті чого виокремлюється індивідуальна траєкторія (освітній маршрут) та індивідуальний навчальний план, який має практично реалізувати здобувач, підписавши навчальний контракт;

– залучення дорослих до проектування навчальних планів з визначенням наявних ресурсів (інформаційних, навчально-методичних, технічних, кадрових),

необхідних для забезпечення якості освітнього процесу, а також застосування більш ефективних способів подальшого управління ними;

– надання допомоги дорослим у виконанні індивідуальних навчальних планів, що передбачає забезпечення різних видів їхньої підтримки (моральної, психологічної, навчально-методичної, консультативної, дорадницької) за допомогою проведення певних заходів, зокрема моніторингу плану та / або навчального контракту, незалежного оцінювання навчальних компетентностей, застосування емпіричних методів психолого-педагогічних досліджень (опитування, анкетування, тестування);

– залучення дорослих до оцінювання власних навчальних досягнень, що повинно проводитися із застосуванням різних засобів, зокрема, методу рейтингових оцінок, незалежного оцінювання, особистої рефлексії, підсумкового тестування» [279, с. 49-51].

Крім того, здобувачі під час дебатів один з одним здебільшого підтримали провідну настанову американського теоретика і практика освіти дорослих М. Ноулза, який вважав, що «педагогічну модель навчання обґрунтовано і виправдано вживати при навчанні осіб до 18 років (тобто в умовах шкільного навчання, коли учні економічно, психологічно й юридично залежні від батьків і є не самостійними), а від 18 до 25-30 років більш коректно використовувати в основному андрагогічні принципи навчання, а далі – використання тільки андрагогічної моделі навчання» [279, с. 83]. Через це, фактично всі здобувачі впевнилися у дидактичній доцільності організації своєї професійної підготовки на засадах андрагогічного підходу, який максимально враховує їхні вікові, особистісні, професійні потреби й очікування при організації навчання у закладі вищої освіти.

Загалом, здобувачі доходили до усвідомлення того, що в умовах модернізаційних перетворень значно зростають вимоги до якісних характеристик особистості та діяльності викладачів як професіоналів в галузі вищої освіти, які повинні бути здатними до інноваційного пошуку, а також позитивного сприйняття й застосування найсучасніших освітніх парадигм.

Серед них чільне місце займає андрагогічний підхід, який спонукає тих, хто супроводжує здобувачів вищої освіти під час навчання в бакалавраті, магістратурі й аспірантурі, до оволодіння новою професійною позицією й роллю – викладача-андрагога.

Останній повинен розглядатися ідеологом, проектувальником, організатором, реалізатором й диспетчером якості інноваційних – андрагогічних моделей освітнього процесу як основних у сучасному закладі вищої освіти, що враховують специфіку навчання здобувачів бакалаврського, магістерського й освітньо-наукового рівнів як дорослих, дозволяючи більш ефективно відтворювати їхнє смислове життєве поле як у професійному, так і в соціокультурному й особистісному аспектах.

За нашими спостереженнями, здобувачі отримали задоволення від знайомства з концептуальними засадами нової галузі освітніх наук – андрагогіки та розуміння розвивально-дидактичного потенціалу андрагогічного підходу як антропоцентричної платформи навчання студентів в статусі дорослих осіб, що цілком відповідає їхнім уявленням про себе.

3.1.2. Стимулювання рефлексивної позиції тих, хто навчається, в професійному самовизначенні з врахуванням специфіки розвитку їхніх когнітивних структур як дорослих, автономних та незалежних суб'єктів

Приступаючи до опису способів реалізації другої необхідної умови модернізації професійно-педагогічної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, зазначимо, що для цього використовувалися як аудиторні, так і позааудиторні форми роботи з ними.

Зокрема, під час проведення практичних занять в рамках модулю «Основи андрагогічної діяльності та майстерності викладача», який входив до курсу «Педагогіка вищої школи», особлива увага приділялася дослідженню особливостей професії «Андрогог», а також специфіки провідних функцій

викладача-андрагога. Враховуючи реальну проблемність ситуації, яка склалася в сучасній педагогічній науці, навчально-пізнавальна та самостійно-дослідницька діяльність здобувачів організовувалася із застосуванням переважно евристичного та дослідницького методів, спрямованих на узгодження характерних ознак особистості та діяльності викладача-андрагога як сучасного професіонала в сфері вищої освіти, оскільки останні до наступного часу залишаються не з'ясованими остаточно. Через це, здобувачі вже під час презентації курсу, були зорієнтовані на самостійне опрацювання наукових праць зарубіжних (А. Колб, Д. Колб [282], С. Меррієм [298], Дж. Філда [267]) та українських (М. Букач [21], В. Буренко [22], М. Дернова [53], Л. Капченко [75], Л. Лу'кянова [101-104], О. Огієнко [133]) вчених, в яких порушувалися питання андрагогічного супроводу й підтримки навчання дорослих.

На практичному занятті, організованого в форматі семінару-дебатів «Андрогог – це перспективна професія чи функціональна роль сучасного викладача вищої школи?», було використано декілька протилежних визначень науковців, які, з одного боку, значно загострили полеміку стосовно цього питання, а з іншого, – розширили поле дослідницького розслідування здобувачів, оскільки їм пропонувалося розпочати свій пошук з певного кута зору, дотримуючись однієї з визначених позицій, ак-от:

– андрогог (andragogical teachers, andragogs) – фахівець у сфері освіти дорослих, місія якого як транслятора знань і просвітника (teacher), ментора й наставника (mentor), інструктора (instructor), помічника (helper), фасилітатора (facilitator), консультанта (consultant), посередника (broker), ініціатора та збудника змін (change agent) в управлінні освітнім процесом, полягає у задоволенні чітко визначених потреб та цілей особистості, установи і суспільства (М. Ноулз [128, с. 35]);

– андрогог – це «не професія, а узагальнена назва різних інформаційно-освітніх ролей. Якщо центральну позицію посідає опанування предметного матеріалу, тоді це – викладач, якщо мова йде про консультування у самостійному навчанні – тьютор, консультант тощо» (Г. Сухобська [212, с. 18]);

– андрагог – це «професіонал з освіти дорослих, компетентний фахівець, який активно працює в аудиторії дорослих людей для реалізації цілей та програм безперервної формальної і неформальної освіти впродовж життя з метою забезпечення їхнього професійного й особистісного розвитку» (Т. Сорочан [204, с. 30]);

– андрагог – це «спеціаліст високої кваліфікації, який володіє комплексом спеціалізованих андрагогічних знань, умінь та навичок, які забезпечують освітню діяльність з дорослим контингентом осіб з врахуванням специфіки їхніх освітніх потреб та вікових особливостей» (М. Дернова [53, с. 118]), А. Капітанська [74]).

При цьому, здобувачі орієнтувалися на розробку власної моделі викладача-андрагога, а також виокремлення специфічних особливостей та переліку універсальних принципів андрагогічної діяльності з фіксацією меж його професійної активності в «Табу андрагога», при уточненні наступних питань:

– Місце та роль андрагога в освітньо-науковому просторі сучасного закладу вищої освіти.

– Андрагог як суб'єкт професійної діяльності в сфері вищої, післядипломної та неперервної освіти.

– Особливості та дидактико-виховний функціонал професійної діяльності викладача-андрагога.

– Професійна позиція андрагога та особливості його взаємодії з аудиторією здобувачів вищої освіти як дорослих учнів.

– Модель професіоналізму особистості та діяльності викладача-андрагога.

Слід зауважити, що під час пошуку доказових відповідей на поставлені проблемні запитання навчально-пізнавальна діяльність здобувачів була організована на підставі частково-пошукового й дослідницького методів проблемного навчання. При цьому, результати індивідуального пошуку здобувачів, спрямованого на вияв провідних ролей і функцій викладача як андрагога шляхом опрацювання різних науково-педагогічних джерел, було представлено під час практичного заняття у вигляді мікро-доповідей з

мультимедійною презентацією, що в узагальненому вигляді демонструє табл. 3.2.1.

Аналізуючи результати дослідницьких розвідок здобувачів, викладених у табл. 3.1.2.2, які вони презентували під час участі в означеному практичному занятті, слід відмітити, що та група здобувачів, яка розглядала поняття «андрагог» в значенні «організатора навчання дорослих, який виступає консультантом, співавтором індивідуальної програми їхнього навчання», посиляючись на праці К. Роджерса та Дж. Фрейберг [168; 169], серед провідних функцій його професійної діяльності визначила такі, як-от:

– консультування й дружня допомога в формуванні або поновленні мотивації дорослих до навчально-пізнавальної й навчально-професійної діяльності;

– партнерська підтримка й дорадча корекція змісту освітньої діяльності тих, хто навчається, в контексті впровадження нових технологій і засобів;

Таблиця 3.1.2.2

Професійні ролі, завдання, функції та способи діяльності андрагога в сфері вищої освіти

Ролі андрагога:	Професійні завдання:	Функції:	Форми діяльності:	Засоби:
1. Андрагог-викладач	– Організація та управління процесом самоосвіти особистості через оновлення її знань, опанування професійних компетенцій.	– Освітньо-виховна; – інформаційно-комунікативна; – мобілізаційна.	– Проведення лекційних та семінарських занять; – сприяння вибору особистістю доцільної моделі безперервної освіти; – надання рекомендацій щодо самоосвіти.	– Сучасні андрагогічні технології; – пояснювально-ілюстративні, активні, інтерактивні, мультимедійні методи навчання;
2. Андрагог-консультант	– Виокремлення індивідуальних проблем здобувача; – знаходження способів вирішення практичних педагогічних завдань; – підтримка та мотивування самостійної діяльності здобувача.	– Консультаційна; – інформаційно-комунікативна; – інструктивно-методична.	– Організація взаємодії із здобувачем на засадах довіри; – надання допомоги, спрямованої на вирішення проблем здобувача; – внесення позитивних змін у його діяльність.	– Сучасні технології консультування; – пояснювально-ілюстративні методи.
3. Андрагог-тьютор (куратор)	– Задоволення індивідуальних запитів та професійних інтересів здобувача; – забезпечення супроводу індивідуальної освітньої програми.	– тьюторська; – інформаційно-комунікативна; – мобілізаційна.	– Організація взаємодії із здобувачем на засадах партнерської взаємодії; – надання допомоги щодо побудови індивідуальної освітньої програми та її виконання;	– Співавторство щодо побудови індивідуальної програми навчання (освітнього маршруту); – методи емпатії та рефлексивного управління.

			– здійснення підтримки освітньої діяльності здобувача.	
4. Андрагог-експерт	– Експертиза та моніторинг якості функціонування освітніх систем і процесів; – дослідження позитивних та негативних тенденцій в практиці освіти дорослих.	– Аналітична; – діагностична; – контрольна; – інспекторська; – прогностична.	– Аналіз та оцінювання міри ефективності освітніх систем і процесів; – розробка критеріїв, показників, індикаторів для оцінювання якості освітніх об'єктів і процесів; – узагальнення досвіду освітньої діяльності суб'єктів; – проведення моніторингових досліджень в сфері освіти дорослих.	– Метод експертної оцінки; – метод порівняння /співставлення результатів моніторингу, експертизи; – діагностичний інструментарій (тести, опитувальники, методики діагностики).
5. Андрагог-методист	– Вибір різних варіантів навчальних планів, програм, підручників; – розробка методичних рекомендацій щодо вдосконалення діяльності суб'єктів андрагогічного процесу.	– Методична; – наставницька.	– Допомога в навчально-методичному забезпеченні освітніх програм; – допомога в опануванні змісту навчального матеріалу на засадах принципу доступності; – допомога в опрацюванні та використанні інформації в контексті особистісного та професійного розвитку дорослого.	– Інноваційні та традиційні методичні системи; – специфічні дидактичні засоби; – засоби наставництва.
6. Андрагог-фасилітатор	– Полегшення процесу доручення дорослого до здобуття знань; – організація і підтримка особистості;	– Соціально-психологічна; – соціально-реабілітаційна;	– Забезпечення переходу від трансляції стереотипних установок і репродуктивних методів безперервного навчання до опанування і використання	– Засоби гуманістичної психології; – засоби особистісно зорієнтованого виховання;

	<ul style="list-style-type: none"> – сприяння успішності навчання, моральному самоперетворенню та самовдосконаленню кожного дорослого; – розкриття нових можливостей навчання; – допомога кожному, хто навчається, знайти своє місце та роль у мережі відносин. 	<ul style="list-style-type: none"> – психокорекційна; – наставницька; 	<ul style="list-style-type: none"> інноваційних технологій особистісного й професійного розвитку; – забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії у навчальному процесі; – визначення способів задоволення особистісних потреб, можливостей розвитку дорослого з урахуванням його індивідуальних досягнень; 	<ul style="list-style-type: none"> – засоби етики міжособистісної взаємодії та професійної комунікації.
7. Андрагог-тренер	<ul style="list-style-type: none"> – Формування навичок дорослого щодо самоактуалізації власної особистості. 	<ul style="list-style-type: none"> – Освітня; – розвивальна; – виховна. 	<ul style="list-style-type: none"> – Сприяння трансформації інтелектуальних та практичних вмінь в навички; – сприяння швидкому виконанню освітніх завдань. 	<ul style="list-style-type: none"> – Засоби репродуктивного навчання; – тренінгові технології; – засоби комунікативного, соціального, педагогічного тренінгу.
8. Андрагог-модератор	<ul style="list-style-type: none"> – Допомога групі дорослих ефективно використовувати свої внутрішні ресурси для розв'язання актуальних (життєвих, професійних) проблем; – допомога кожному, хто навчається, знайти своє місце та роль у мережі відносин. 	<ul style="list-style-type: none"> – Модерації; – консультування; – наставницька. 	<ul style="list-style-type: none"> – Сприяння пробудженню внутрішніх ресурсів особистості для успішного розв'язання актуальних проблем; – сприяння активізації внутрішнього потенціалу особистості для її самоствердження, кар'єрного зростання; – визначення перспектив особистісно-професійного зросту. 	<ul style="list-style-type: none"> – Засоби проектної роботи; – тренінгові технології; – евристичний, дослідницький методи; – методи мозкового штурму.

– фасилітація супроводу самостійної роботи й професійної самоосвіти дорослих під час набуття кваліфікації, опанування основ науково-дослідної роботи;

– навчально-методична допомога у створенні індивідуальних проєктів професійного і особистісного розвитку тих, хто навчається.

Суттєво й те, що здобувачі, які були поставлені в рефлексивну ситуацію, ґрунтувалися на позиції та висновках вчених Т. Сорочан [204] і С.Толочко [215], розглядали діяльність андрагога в різних напрямках формальної, неформальної та інформальної освіти, вказуючи на те, що «його призначення слід вбачати в тому, що цей фахівець:

– не примушує, а стимулює дорослих учнів під час навчання не тільки до розв’язання конкретних академічних та навчально-професійних завдань, але й підводить до критичного осмислення реальності, в якій вони перебувають;

– сприяє свідомому розширенню партнерських зв’язків та міжособистісної комунікації з дорослими з врахуванням їх актуальних освітніх потреб та опорою на індивідуальний досвід;

– оптимізує цінності світового освітнього простору щодо навчання впродовж життя, сприяючи вихованню толерантності, професійної культури й академічної доброчесності дорослих» [215].

На початку практичного заняття з теми «Сутність і структура андрагогічної діяльності» здобувачам надавалася можливість прокоментувати метафоричну класифікацію категорій викладачів, запропоновану А. Граша [311], який виділив три провідні категорії з них, означених як:

– «контейнери» (containers), свідомість яких заповнена предметним змістом та фактами, притаманних певній навчальній дисципліні, яку вони викладають. Такі викладачі намагаються створити позитивне навчальне середовище, яке підтримує формування учнів, націлених на себе. Вони сприймають студента в якості об’єкта – ємкість свідомості якого необхідно заповнити по аналогії з «машиною по виробленню снєків, закусок» (snack machine). Оскільки викладачі мають поживні речовини, які допомагають студентам рости та розвиватися, то

для деяких з них речовина в контейнері може сприйматися не як поживна, а як «шкідлива їжа» або гіркі ліки, які не хочеться приймати, але є розуміння, що це необхідно;

– «гіди подорожі» (journey guides), при виконанні організаційної діяльності яких відбувається ознайомлення студентів з новими можливостями розвитку і його перспективами на підставі знань, що передаються під час викладання, які сприймаються як «перспектива на горизонті». Провідним професійно-педагогічним завданням ця категорія викладачів вбачає здійснення навчально-методичного супроводу студентів «під час подорожі до горизонту». Впродовж останньої студентам необхідно слідувати курсом, а також долати перешкоди і перепони, щоб дістатися кінця подорожі, чому сприяють «гіди, що ведуть через хащі», а також «капітани з перельоту», які доставляють студентів через космос до «інших світів»;

– «майстри /маестро /митці» як визнані професіонали у сфері навчання («Сократ», «мати Тереза»), авторитет яких незаперечний, що проєктують варіативні, але ефективні освітні маршрути, враховуючи перспективний рівень розвитку науки й соціуму та інтелектуально-творчий потенціал студентів, сприяють їхньому соціокультурному й особистісно-професійному саморозвитку, оскільки останні ідеально виконують те, що їм кажуть, не задаючи зайвих питань і не заважаючи митцю / маестро/ майстру творити [311, с. 34–36].

Для збагачення й уточнення уявлень здобувачів щодо класифікації андрагогів їм надавалася можливість ідентифікувати склад викладачів, які їм викладали навчальні дисципліни, за типологією та рольовими характеристиками, які відображені в табл. 3.1.2.3 з означенням відсотка їх наявності.

Цікаво, що здобувачі, характеризуючи певних носіїв андрагогічних функцій, зафіксованих у табл. 3.1.2.3, були майже однотайні в думці щодо інтегрально-рольового статусу сучасного викладача як андрагога, оскільки він представ не тільки як організатор навчання дорослих окрім функцій традиційного носія інформації, усталених норм і традицій, але й як посередник й помічник у самоосвіті, становленні й розвитку особистості студента,

втрачаючи свою домінуючу й авторитарну позицію, завойовуючи право старшого товариша й радника, більш досвідченого експерта та генератора ідей, мудрого й духовного наставника. Це твердження обґрунтовувалося переліком означених вище функцій викладача-андрагога як виконавця навчально-виховної, науково-дослідницької, суспільно-опікунської та інноваційної діяльності.

Таблиця 3.1.2.3

Класифікація викладачів-андрагогів

№ з/п	Типологія викладачів-андрагогів	Рольова характеристика через ключову дію	Відсоток носіїв (%)
1.	Викладач-просвітитель	Навчаючи дорослих, предстає як носій культури, робить акцент на якості викладання навчальної інформації, несе «світло» в їхній розум, надихає на усвідомлення цінності знань та потреби у неперервній освіті та саморозвитку. Ключова дія: трансляція культури через популяризацію знань і способів пізнання.	12%
2.	Викладач-джерело інформації	Організує процес навчання, акцентуючи увагу на предметній складовій змісту освіти дорослих, обмежується структуруванням та якісним передаванням знань, запозичених із різних джерел. Ключова дія: трансфер предметних знань з різних джерел інформації.	17%
3.	Викладач-артист	Демонструючи свій привабливий професійний імідж, організує процес навчання у вигляді ряду імпрровізацій, застосовуючи різноманітні засоби ігрового моделювання та інноваційних технологій, спонукаючи дорослих впродовж ігрової взаємодії до вияву відповідальності та креативності. Ключова дія: імпрровізація, ігрова подача.	15%
4.	Викладач-дослідник	Проектуючи навчання дорослих як процес самостійного вияву та вирішення ними наукових проблем,	10%

		<p>спонукає їх до активної участі у науково-дослідній роботі та власних наукових відкриттів, виступаючи в тому числі провайдером інформаційних, науково-дослідних та навчально-методичних ресурсів.</p> <p>Ключова дія: навчання через дослідження.</p>	
5.	Викладач-тренер	<p>Оцінюючи динаміку індивідуально-особистісного розвитку дорослих, у процесі навчання орієнтований переважно на формування певних умінь та навичок, які знадобляться у професійній або побутовій діяльності, демонструючи свою здатність позитивно впливати на формування особистості.</p> <p>Ключове слово: навички, тренування яких є необхідними для самореалізації того, кого навчають.</p>	11%
6.	Викладач-фасилітатор	<p>Встановлюючи позитивні контакти й створюючи партнерські мережі, регулює процес освітньо-професійної діяльності, розглядаючи навчання дорослих як процес посередництва у вигляді надання необхідної допомоги і підтримки, турботи і полегшення академічної та соціально-психологічної адаптації до освітнього середовища.</p> <p>Ключовим є позитивне ставлення до особистості, допомога кожному знайти своє місце і роль в мережі відносин.</p>	3%
7.	Викладач-модератор	<p>Здійснюючи підтримку ініціатив та інноваційних проєктів, організує навчання дорослих шляхом їхнього активного залучення до різних видів групової роботи й творчої співпраці в команді, займаючи функцію посередника між ними і процесом пошуку рішень якомога ефективнішим способом.</p> <p>Ключовим є слово «організація» групової взаємодії, співпраці.</p>	7%

8.	Викладач-консультант	У процесі навчання дорослих дає вказівки щодо поліпшення їхньої пізнавальної діяльності, допомагає у розв'язуванні виникаючих проблем. Ключова дія: надає допомогу у вирішенні проблем та здійснює консультаційні послуги з індивідуального розвитку.	16%
9.	Викладач-експерт (супервайзер)	Будучи генератором ідей, інтелектуальним лідером, інноватором, маючи високий рівень знань та викладацького досвіду, досконало володіючи методологією андрагогічного супроводу процесу самоосвіти дорослих, у процесі навчання долучає їх до опанування змісту освіти шляхом надання цінних вказівок, розпоряджень і команд, які сприяють досягненню високих результатів, робить обґрунтований вибір стратегії і тактики їхнього розвитку й відповідає за нього. Ключова дія: оцінює ситуації та рівні розвитку досвіду дорослих, дає рекомендації для забезпечення успіху.	9%

Слід відмітити, що згідно дослідницьких розвідок здобувачів, викладених в табл. 3.1.2.3, було очевидно, що більшість викладачів, задіяних у процесі їхнього навчання, націлені здебільшого на реалізацію в сфері вищої освіти функцій педагогічної, а не специфічної – андрагогічної діяльності, необхідної для супроводу їхнього розвитку як дорослих і самостійно діючих суб'єктів, що їх дуже розчарувало.

З огляду на наявну типологію, всіх учасників освітнього процесу, задіяних у закладі вищої освіти, правомірно розподілити за рівнями, означених М. Ноулзом в залежності від виконуваних ними функцій андрагогічної діяльності:

– оперативний (firing-line level) рівень, властивий викладачам як тьюторам, супервізорам і консультантам, які виконують діагностувальну (допомога у

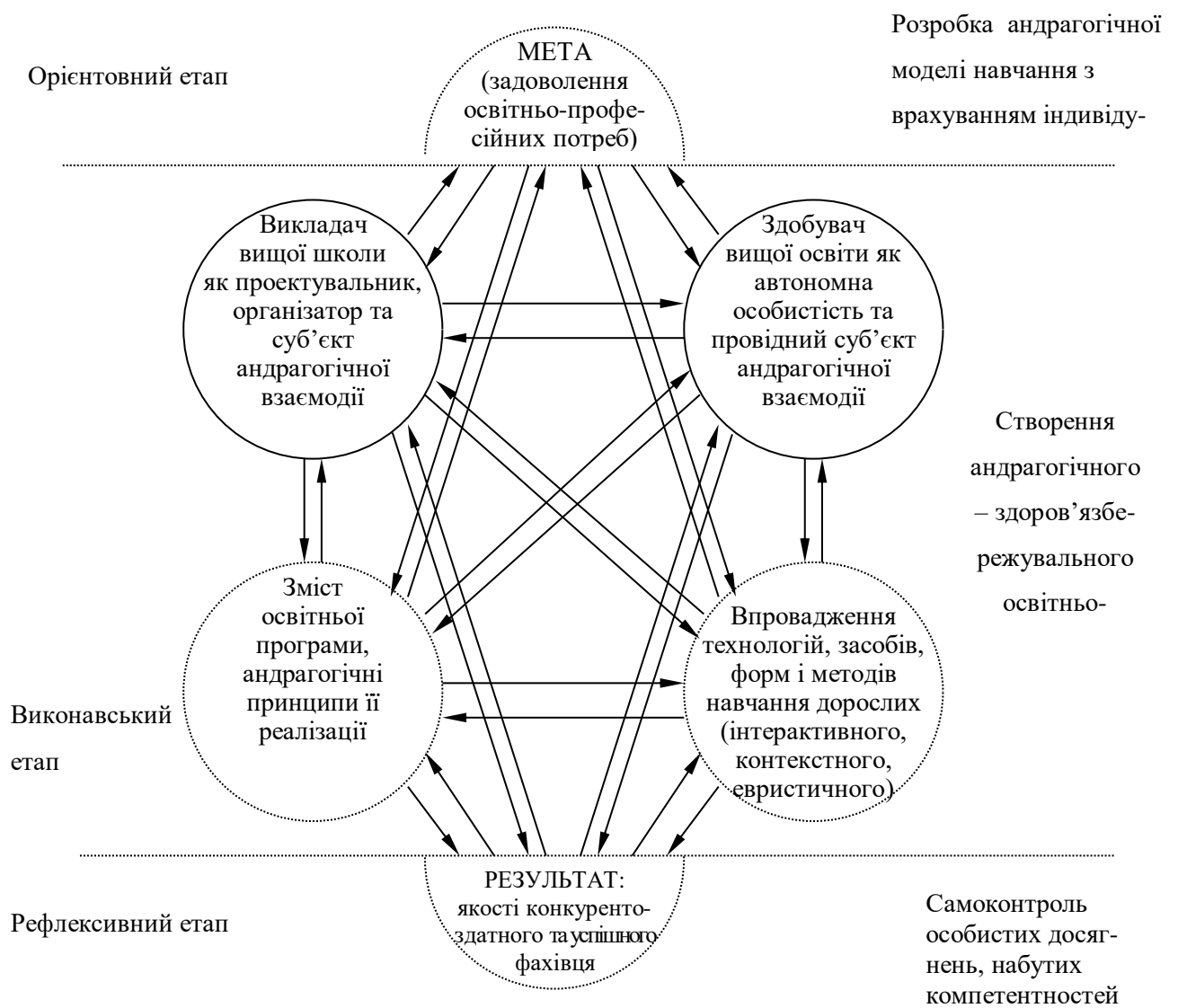
визначенні освітніх потреб дорослих), планувальну (спільне планування послідовних кроків у навчанні для досягнення визначених цілей та завдань), мотиваційну (створення умов для розвитку мотивації до навчання), методичну (відбір найбільш ефективних методів та технологій навчання), ресурсну (забезпечення науково-методичними матеріалами), оцінювальну (допомога дорослим в оцінюванні результатів їхньої навчальної діяльності) функцій;

– управлінський (the program-director level) рівень, властивий завідувачам кафедрами, деканам, адміністраторам ЗВО, які виконують діагностувальну (визначення сукупності потреб для здійснення навчання дорослих), організаційну (створення, розвиток та управління організаційними структурами щодо практичного впровадження освітніх програм для дорослих), планувальну (формулювання цілей і завдань, розробка освітніх програм відповідно до встановлених цілей), адміністративно-регуляторну (запровадження та контролювання процесів, необхідних для ефективного реалізації освітніх програм), оцінювальну (оцінка ефективності процесів практичного впровадження освітніх програм) функцій;

– професійний (the professional-leadership level), рівень, властивий методистам, координаторам та організаторам навчання дорослих – головам навчально-методичних комісій факультетів, керівникам навчального відділу та центрів забезпечення якості ЗВО, які відповідають за розробку змісту навчання, підготовку матеріалів, впровадження новітніх технологій, забезпечення управління і координації на різних рівнях, виконуючи креативну (сприяння впровадженню освітніх інновацій), організаційну (налагодження конструктивної співпраці гарантів та реалізаторів освітніх програм), дослідницьку (вияв реального стану та тенденцій розвитку освіти дорослих на кожному з рівнів вищої освіти), тренінгову (спрямовану на відпрацювання вмінь та навичок викладачів щодо ефективного розробки робочих програм навчальних дисциплін, їх успішного практичного впровадження) функцій.

<p>Етапи реалізації андрагогічної діяльності</p>	<p>Структурні компоненти андрагогічної діяльності</p>	<p>Функції андрагогічного супроводу тих, хто навчається</p>
--	---	---

Рис. 3.1. Структурно-функціональна модель андрагогічної діяльності



викладача закладу вищої освіти

Отже, усвідомлення здобувачами означеного вище дало змогу спроектувати модель андрагогічної діяльності викладача вищої школи, подану на рис. 3.1, обов'язковими складовими якої, за колективним обговоренням, є наступні:

- предметно-змістова складова, яка опікує теоретичне обґрунтування й відбір змісту навчальної інформації, спрямованої на особистісний і професійний розвиток особистості, створення умов для її свідомого сприйняття та засвоєння з подальшим використанням на практиці);

- проектувально-технологічна складова (відбір і структурування змісту, форм спільної діяльності, розробка навчального плану, технологій реалізації програм підготовки, індивідуального просування);

- організаційно-діагностувальна складова (забезпечення суб'єкт-суб'єктної взаємодії, визначення особистісних потреб, можливостей розвитку дорослих з урахуванням їхніх індивідуальних особливостей та досягнень).

При цьому малося на увазі, що андрагогічна діяльність викладача вищої школи як процес протікає перебігом чотирьох етапів, спрямованих на забезпечення відповідних функцій супроводу і підтримки здобувачів, які відображені на рис. 3.1.

Суттєво, що, коментуючи свої міркування стосовно структурно-функціональної моделі андрагогічної діяльності викладача вищої школи, з огляду на рис 3.1, здобувачі вказували на те, що під час створення андрагогічного – здоров'язбережувального освітньо-наукового середовища необхідними є такі заходи, як-от:

- надання студентам належної допомоги у використанні навчальних ресурсів та у вирішенні особистісних проблем;

- здійснення їхньої підтримки у визначенні особистісних і навчальних потреб;

- стимулювання активності студентів в ухваленні відповідальних рішень та прогнозуванні подальшої перспективи;

- заохочення до визначення критеріїв оцінки їхньої навчальної діяльності та самооцінки набутих компетентностей;

– сприяння розвитку у студентів навичок рефлексії та почуття відповідальності за визначення власних цілей у навчанні, а також за планування та оцінювання навчальних успіхів;

– використання нових методів навчання на основі досвіду, групової роботи та співробітництва, моделювання більшою мірою нестандартних життєвих і професійно орієнтованих ситуацій з використанням активних, інтерактивних та цифрових технологій;

– зменшення залежності студентів в освітньо-науковому середовищі від волі і авторитарних настанов викладачів.

Не випадково, тому, конкретизуючи професійні дії викладача в освітньо-науковому середовищі ЗВО, побудованого на андрагогічних принципах, при складанні «Табу викладача-андрагога» здобувачі виокремили наступне:

– не прийнятна будь-яка залежність студента як дорослого учня від викладача-андрагога;

– не прийнятна статусна позиція викладача-андрагога як домінування над студентом та розглядом його в якості об'єкта виховних впливів;

– не прийнятними є пасивні та монологічні форми навчання, побудовані на абстрактному викладі навчальної інформації без її належного застосування при вирішенні практичних завдань;

– не прийнятним є ігнорування індивідуальних, вікових і гендерних особливостей та можливостей студентів, а також орієнтуру на «середнього студента» під час планування обсягів навчального навантаження та організації їхньої самостійної роботи;

– не прийнятним є відсторонення студентів від участі в оновленні освітніх програм, ігнорування їх пропозицій та побажань з метою корекції власного освітнього маршруту, відповідності критеріїв оцінювання результатів їхнього навчання;

– не прийнятним є ігнорування прав і свобод тих, хто навчається, а також не врахування їх досягнень в сферах неформальної та інформальної освіти.

Більш ґрунтовний аналіз рис. 3.1 давав можливість підвести здобувачів до усвідомлення того, що одним з найважчих завдань професійної діяльності викладача як андрагога є розвиток поступово зростаючої автономії студента як дорослого учня, що фіксується «переліком нових понять, як-от:

- *autonomy* – термін, що описує ситуацію, у якій студент повністю відповідає за всі рішення своїх навчальних проблем і дій, що стосуються способів їх практичної реалізації. За повної автономії студент не залежить від викладача та спеціально підготовлених ним навчально-методичних матеріалів;

- *semi-autonomy* - термін, що фіксує стадію, на якій студент готується реалізувати повну автономію;

- *self-access materials* – матеріали, що наявні і призначені для самостійної роботи студентів;

- *self-manager* – самоменеджемент, який розуміють як ефективний спосіб самоорганізації й самоконтролю з урахуванням особистісної ситуації розвитку, провідних потреб і перспектив саморозвитку студентів;

- *self-instruction* – нейтральний термін, що стосується загальних ситуацій навчання, в межах яких студенти працюють без прямого контролюючого впливу викладача;

- *self-direction* – термін, за допомогою якого описується певне ставлення до навчального завдання, коли студент бере на себе відповідальність за прийняття рішень, пов'язаних з його навчально-пізнавальною діяльністю, проте тут виявлення його активності, спрямованої на реалізацію цих рішень, є необов'язковим;

- *individualised instruction* – навчальний процес, організований з урахуванням індивідуальних характеристик студента та його освітніх потреб» [218, с. 134].

Отже, концентруючи увагу здобувачів на новітньому тезаурусі, сформованого в руслі зарубіжних технологій навчання дорослих, ми намагалися розкрити сутність тієї ролі дорослого учня, яка пов'язана з його суб'єктністю та

відповідальністю за вибір, проектування й реалізацію індивідуальної освітньої траєкторії, в рамках якої він представлений як самостійний, незалежний та автономний суб'єкт андрагогічної взаємодії, здатний свідомо коректувати й досягати поставлені освітні цілі та завдання. При цьому, розглядаючи рис 3.1, здобувачі усвідомлювали, що повної автономії може досягти лише той студент як дорослий учень, який готовий:

- до активної участі в навчальній та освітньо-науковій комунікації за будь-якої можливості;

- активно й мотивовано брати участь як в індивідуальній, так і груповій навчально-пізнавальній, навчально-професійній та науково-дослідницькій діяльності;

- обговорювати і висувати пропозиції стосовно вибору навчальних текстів для ознайомлення й опрацювання, а також видів та кількості завдань і вправ, дотримуючись академічного етикету й здатності до компромісів;

- відкрито обмінюватися здобутими знаннями, індивідуальним досвідом, власними враженнями;

- поважати точку зору та індивідуальність інших, їхній спосіб мислення, набутий досвід та досягнення;

- користуватися різними джерелами інформації;

- приймати поради й побажання від викладачів та студентів з якими співпрацює;

- адекватно оцінювати власні досягнення й обмеження, а також визнавати успіхи інших.

У зв'язку з цим, здобувачі упевнялися в тому, що «типовими ролями викладача як андрагога є ті, що пов'язані з функціями:

- needs analyst – аналітика освітніх, професійних та життєвих потреб студентів, коли викладач бере на себе відповідальність за визначення індивідуальних потреб своїх вихованців та їх всебічного врахування під час організації навчання на андрагогічних засадах;

- counselor – радника, коли викладач слугує прикладом ефективного комунікатора й посередника, який установлює зв'язок того, хто говорить, з тим, хто слухає, використовуючи підтвердження, зворотний зв'язок;

- group process manager – менеджера групи (модератора), коли викладач повинен забезпечити умови для успішної самостійної діяльності кожного дорослого, але без виправлення помилок» [311, с. 93].

Коментуючи суть функціональних ролей викладача як андрагога, відображених у табл. 3.1.2.3, здобувачі усвідомлювали, що для їх ефективного виконання в сфері вищої освіти, в якій здійснюється навчання дорослих, необхідне оволодіння сукупністю спеціальних андрагогічних знань:

- методологічних, які уможливають формулювання цілей навчання студентів бакалаврату, магістратури й аспірантури як дорослої аудиторії з огляду на світові освітні тренди, адаптування існуючих освітніх програм до задоволення інтересів, індивідуальних вимог і потреб дорослих учнів шляхом корекції їхніх індивідуальних освітніх траєкторій та маршрутів як активних суб'єктів власного особистісно-професійного саморозвитку на основі вивчення й діагностування їхніх потенційних можливостей, професійних інтересів та освітніх потреб;

- психолого-педагогічних, які стосуються особливостей організації міжособистісних контактів та андрагогічної взаємодії викладача з аудиторією дорослих людей, забезпечення фасилітативного характеру учіння й індивідуалізації навчання, що потребує: ґрунтового знання й врахування особливостей їх віку, когнітивних і психофізіологічних можливостей, а також способів створення більш комфортних умов навчання із врахуванням їхнього життєвого досвіду, опори на нього й мотивування самонавчання;

- спеціально-технологічних, які стосуються впровадження сучасних андрагогічних технологій, зокрема, активних та інтерактивних методів і форм навчання дорослих (тренінги, ділові ігри, дискусії, аналіз ситуацій, конференції, майстерні тощо), а також способів їх доцільного використання на практиці під час організації андрагогічного процесу.

Слід зазначити, що прикінцеве практичне заняття з теми «Конкурс андрагогічної майстерності викладача вищої школи» (160 хв.) базувалося на використанні засобів інтерактивного й творчого навчання, оскільки передбачало організацію пізнавальної та практичної діяльності здобувачів в нестандартному форматі з використанням засобів ігрового моделювання, дидактичної режисури та артистизму. Творчим мікрогрупам пропонувалося обрати найбільш обдарованого здобувача для виконання ролі інноваційно налаштованого викладача-андрагога, який повинен прийняти участь у професійному змаганні. Останнє передбачало за мету вияв переможця – викладача-андрагога із складу конкурсантів за їхньої участі у чотирьох номінаціях:

– перша номінація «Місія сучасного викладача-андрагога в модернізації вищої освіти» вимагала підготовки індивідуальної стрім-доповіді з мультимедійною презентацією (5 хв.) з коментуванням її провідних положень, яка повинна була розкрити доцільність цієї професійної ролі та її переваги;

– друга номінація «Організація андрагогічної взаємодії у процесі навчання /виховання студентів» передбачала демонстрацію конкурсантами способів реалізації однієї з провідних ролей викладача-андрагога (фасилітатора, тьютора, модератора, коуча, консультанта, експерта) під час проведення фрагменту навчального заняття або виховного заходу (до 15 хв.) із застосуванням відповідних андрагогічних технік і засобів. План-конспект навчального заняття або кураторської години додавався членам журі в електронному вигляді;

– третя номінація «Науково-методичний семінар» вимагала участі конкурсантів у професійній дискусії стосовно наявних проблем і перспектив використання засобів андрагогічного підходу у процесі навчання і виховання студентів на основі опрацювання певних наукових джерел (за вибором) з метою обґрунтування власної позиції як викладача-андрагога (до 5 хв.). Під час дискусії конкурсанти повинні були відповідати на запитання присутніх і членів журі, демонструючи культуру професійного мовлення та ведення наукової дискусії з андрагогічної тематики.

Слід зазначити, що здобувачі, які завчасно були обрані до складу журі «Конкурсу андрагогічної майстерності викладача вищої школи» у складі трьох осіб з якими співпрацювали 2 фахівця з кафедри педагогіки, самостійно добирали показники й критерії оцінювання дій конкурсантів, яких суворо дотримувалися. Наприклад, усний виступ конкурсантів в першій та третій номінаціях, що передбачав використання презентації та інтелектуально-комунікативну взаємодію з дорослою аудиторією, оцінювався за трибальною шкалою (3 бали – яскраво виражено; 2 бали – виражено достатньо; 1 бал – виражено слабо; 0 балів – не виражено зовсім) за ступенем вияву таких показників:

- грамотність викладення й вільне володіння матеріалом, його чіткий переказ, пояснення головних понять, наведення прикладів;

- повнота, лаконічність та ємність інформації, використання наочності (таблиць, схем, плакатів, малюнків);

- здатність зацікавити й залучити аудиторію до розгляду теми (викладення основної ідеї у вигляді тез, вираження власного ставлення до питань, що висвітлюються, зазначення ще не вирішених проблем), звернутися до аудиторії за поясненнями, вміння ставити запитання (проблемного характеру, на роздум, на кмітливість) та чітко відповідати на них;

- спроможність робити адекватні й логічні висновки.

Оцінювання якості андрагогічної діяльності конкурсантів під час участі у другій номінації також здійснювалося згідно трьохбальної шкали за наступними критеріями:

- міра розуміння сутності діяльності викладача-андрагога за обраною професійною роллю та формою;

- ступінь підготовленості до застосування андрагогічних технологій, засобів і методів за обраною роллю викладача-андрагога;

- міра вияву здатності до створення андрагогічної взаємодії з аудиторією дорослих (мотивувати навчальну групу до партнерства й спільної роботи, пояснити алгоритм роботи, залучити до активного розгляду питання, звернутися

до аудиторії за поясненнями, вміння ставити запитання проблемного характеру, на роздум, на кмітливість, на рефлексію, враховувати освітні потреби й індивідуальний досвід тих, хто навчається;

– ступінь використання власного творчого потенціалу (емоційність, толерантність, оригінальність мислення, харизма) та артистизму у виконанні обраної ролі викладача-андрагога.

Отже, за нашими спостереженнями, описані вище способи організації навчально-професійної діяльності здобувачів, сприяли опануванню ними технік андрагогічної взаємодії із студентською аудиторією, яка розглядалася в якості дорослих учнів, що заклало необхідну основу для набуття ними ознак професійної майстерності як викладачів-андрагогів.

3.1.3. Опора на індивідуальний досвід та здатність здобувачів вищої освіти як дорослих ідентифікувати себе в соціально-професійному контексті під час організації виробничої практики

Приступаючи до опису способів організації професійно-педагогічної підготовки здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового (доктор філософії) рівнів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу під час асистентської практики, слід вказати на те, що її традиційний зміст на основній базі дослідження було суттєво оновлено в контексті настанов започаткованої експериментальної роботи. Враховуючи усталену традицію формальної організації асистентської практики в магістратурі й аспірантурі багатьох закладів вищої освіти, зокрема, переважно тільки під керівництвом наукового керівника без належної теоретико-методологічної педагогічної підготовки (оскільки в діючих освітніх програмах часто відсутні обов'язкові навчальні дисципліни «Педагогіка вищої школи», «Психологія вищої школи», «Методика викладання у вишій школі»), нами було розроблено її необхідне навчально-методичне забезпечення на засадах андрагогічного підходу, до відображення чого ми переходимо нижче.

Мета асистентської практики, організованої в експериментальних групах, полягала в формуванні творчої особистості здобувачів як викладачів-андрагогів з потенціалом професійного розвитку не тільки як носіїв сучасних соціокультурних цінностей, але й активних суб'єктів особливого – андрагогічного пізнання, спілкування й діяльності, здатних до задоволення освітніх потреб сучасної студентської молоді, яка вважає себе дорослим контингентом осіб, проектування нових – андрагогічних моделей їхнього навчання й супроводу культурного дозвілля, практичної реалізації інновацій, необхідних для створення більш комфортного – андрагогічного освітньо-наукового середовища вищому навчальному закладі.

Не порушуючи чинних норм часу, виділених на проходження асистентської практики (6-9 кредитів, 4-6 тижнів) в магістратурі й аспірантурі згідно оновлених освітніх програм і навчальних планів, успішна реалізація її програми передбачала виконання здобувачами переліку індивідуальних завдань з самоосвітньої, діагностико-моніторингової, викладацької, організаційно-виховної, науково-методичної та інноваційної (в тому числі і дослідно-експериментальної) діяльності. Означені види діяльності практиканти повинні були здійснити на протязі трьох етапів асистентської практики, які були спрямовані на розвиток їхньої андрагогічної компетентності, формування андрагогічної майстерності й техніки, набуття готовності до реалізації функцій андрагогічної діяльності у закладах вищої освіти.

Перший етап асистентської практики – адаптаційно-професійний (1-2 тижня), передбачав:

– ознайомлення практикантів з експериментальних груп із реальним станом організації освітнього процесу на першому – бакалаврському, другому – магістерському та третьому – освітньо-науковому рівнях вищої освіти, домінуючими традиційними й інноваційними способами організації навчально-пізнавальної, квазі-професійної, виховної, соціокультурної та науково-дослідницької (аудиторної та позааудиторної) роботи студентів на певному факультеті, курсі і академічній групі;

– самостійне опрацювання офіційних документів ЗВО та навчально-методичної документації, необхідної для адекватної орієнтації в наявній системі освітньо-виховних, соціально-психологічних і професійних відносин;

– розробку й затвердження індивідуального плану роботи в статусі викладача-андрагога (проектувальника андрагогічного освітньо-наукового середовища, конструктора планів-конспектів й режисера сценаріїв проведення різних типів навчальних занять з фахових дисциплін, консультанта й тренера складових предметних компетентностей); куратора академічної групи (наставника, т'ютора, фасилітатора, коуча), який здійснює допомогу студентам у проектуванні й практичній реалізації індивідуальних освітніх маршрутів; методиста-диспетчера (діагноста, аналітика, монітора, експерта) й менеджера освітнього процесу як організатора й модератора інноваційних змін;

– виявлення індивідуальних, вікових, гендерних, особистісних особливостей студентів прикріплених груп (уточнення їхніх освітніх та соціокультурних потреб, професійних інтересів й установа позитивного морально-психологічного контакту з ними), а також куратора академічної групи, його професійного стилю діяльності та стратегій взаємодії зі студентами;

– відвідування навчальних занять і виховних заходів, кураторських годин у закріплених групах (за розкладом), здійснення їх психолого-педагогічного й андрагогічного аналізу;

– здійснення цілеспрямованих спостережень за студентами закріпленої групи та викладачами, які їх навчають, добір і використання методик для більш ґрунтовного обстеження їхніх особливостей, вияву способів організації андрагогічної взаємодії та налагодження партнерських стосунків;

– відвідування аудиторних і позааудиторних навчальних і виховних заходів найдосвідченіших викладачів (супервайзерів) з метою ознайомлення з інноваційними й творчими доробками, досвідом експериментальної роботи, особливостями нових освітніх технологій, а також з їх творцями, носіями і реалізаторами.

З врахуванням того, що чинні освітні програми магістерського й докторського рівнів, як правило, не містять серед освітніх компонент навчальних дисциплін «Психологія вищої школи» та «Андрагогіка», знань з яких бракує для ефективного проходження асистентської практики, компенсаційною мірою на її першому етапі було те, що практиканти залучалися до активної участі в авторській андрагогічній вітальні. Остання пропонувала їм долучитися до більш ґрунтовного дослідження проблеми «Сучасний студент як доросла людина та суб'єкт андрагогічної взаємодії» впродовж 4 засідань, проведених в форматах вільних дискусій, консультацій, тьюторіалу. При цьому, відвідувачам андрагогічної вітальні з метою їх активної участі в дискусіях та надання допомоги в складанні «Портрету сучасного студента як дорослого учня» пропонувалося сконцентрувати увагу на наступних аспектах досліджуваної проблеми:

– на підставі провідних характеристик дорослої людини, досліджених власноруч або висвітлених ученими, наведіть власне визначення «дорослості» та аргументуйте його;

– охарактеризуйте закономірності інтелектуально-творчого та психофізіологічного розвитку дорослих з огляду на чергування стабільних і кризових фаз, гетерохронність (нерівномірність розвитку психічних функцій у різні вікові періоди), кумулятивність, провідну роль соціокультурного контексту;

– виберіть із кола тих здобувачів вищої освіти, хто навчається, наймолодшу й найдорослішу особу, й здійсніть їхнє опитування за наступними питаннями:

1. Що Вас спонукало до навчання у Вашому віці?
2. Чи комфортно Ви себе відчуває у позиції «учня», якого навчають?
3. Чи достатньо враховуються та задовольняються під час навчання Ваші індивідуальні особливості, освітні потреби та інтереси?
4. Які Ваші особисті очікування від навчання у вищій школі ?
5. Які форми, засоби і методи навчання Вам найбільш до вподоби і чому?

6. Які форми, засоби і методи навчання є неприйнятними для Вашого навчання і чому?

7. Яким чином Ви змінили б освітній процес у вищій школі?

Для більш ґрунтовного й змістовного обговорення найбільш проблемного запитання: «Чи правомірно вважати студентів ЗВО «дорослими учнями?»» практикантам було запропоновано ознайомитися з різними науковими джерелами, а також авторською міні-лекцією [184].

Крім того, для більш глибокого дослідження та розуміння практикантами особливостей характеру настанов та рольових позицій студентів прикріпленої групи як суб'єктів андрагогічної моделі навчання їм надавався орієнтовний алгоритм, поданий у табл. 3.1.3.1, за яким вони мали зібрати необхідні відомості, спостерігаючи за їхнім поведінням під час проведення навчальних занять.

Таблиця 3.1.3.1.

Бланк дослідження особливостей студентів як суб'єктів андрагогічної моделі навчання

№ з/п	Чинники спостереження	Характер настанов студентів	Діяльнісній рольові характеристики
1.	Самосвідомість і рефлексія особистості		
2.	Досвід і його використання у процесі навчання		
3.	Мотивація і готовність до ефективного навчання		
4.	Роль і способи використання отриманих знань, умінь, навичок		
5.	Участь і позиція у процесі навчання		
6.	Автономність та особистісна відповідальність		

Для отримання достовірних емпіричних даних, практикантам пропонувалося узгоджувати свої спостереження з результатами опитування студентів прикріпленої групи, зокрема, за допомогою використання методів діагностики їхньої мотивації до успіху та уникнення невдач (Т. Елерс), вияву мотивації професійної діяльності (за методикою К. Замфір у модифікації А. Реана), психофізіологічного стану (О. Кокун), властивостей характеру (опитувальник Т. Лірі), комунікативних і організаторських схильностей (В. Синявський, Б. Федоришин), рівня суб'єктивного контролю (Дж. Роттер), самоефективності (шкала Р. Шварцера та М. Єрусалема) та інш.

За нашими спостереженнями, уточнення основних параметрів «портрета сучасного студента» як «дорослого учня», який тяжіє до автономії та вимагає від викладачів врахування чинників його особистості як унікального, незалежного й самостійного суб'єкта андрагогічних відносин та партнерської взаємодії, побудованій на довірі й рівноправ'ї, сприяло більш швидкій адаптації практикантів до роботи в змінній – андрагогічній моделі навчання студентів. Цьому також сприяло накопичення й систематизація практикантами особистих уявлень щодо характеру і змісту самоосвітньої діяльності студентів різних курсів, а також виявлення нестандартних способів і прийомів андрагогічної діяльності викладачів інноваційної спрямованості, яка досліджувалася у процесі відвідування аудиторних занять різних типів, кураторських годин і виховних заходів.

Згідно наших настанов, другий етап асистентської практики – навчально-андрагогічний (2-4 тижні), передбачав вияв активності практикантів під час виконання завдань, спрямованих на:

– оволодіння методами і прийомами роботи куратора (тьютора, радника, наставника, модератора) академічної групи шляхом більш ґрунтовного вивчення вікових та індивідуальних особливостей студентів як дорослих учнів, виокремлення їхніх освітніх потреб і можливостей, а також наявних проблем з адаптації до навчання у ЗВО та пристосування до нових параметрів освітньо-наукового середовища (соціально-психологічних, часових, технологічних), які

стримують досягнення поставлених цілей і заважають їхньому інтелектуальному, моральному, соціальному й професійному розвитку;

– добір інформації про студентів досліджуваної групи (біографія, академічні досягнення, фактори академічної успішності, рівень інтелектуального, морального, фізичного розвитку, пізнавальні та професійні інтереси, особливості спілкування з викладачами, статус в групі, задоволеність навчанням, перспективні плани) шляхом вивчення вузівської документації, співбесід зі студентами, спостереження за їхньою поведінкою на заняттях і перервах, використання методів психодіагностики (зокрема, за методиками: Дж. Морено «Соціометрія», «Методика визначення атмосфери в групі», «Методика визначення психологічного клімату групи», «Методика визначення індексу групової згуртованості» Сішора, «Методика оцінки психологічної атмосфери в колективі» (А. Фидпера) та інш.), а також методів опитування суб'єктів освітньо-наукового середовища (однокурсників, викладачів);

– самостійну розробку планів-конспектів та відповідного методичного забезпечення пробних навчальних занять у прикріплених академічних групах з їх подальшою практичною реалізацією в статусі викладача-андрагога;

– набуття індивідуального досвіду з впровадження засобів андрагогічного підходу у процес навчання студентів різних рівнів вищої освіти;

– здійснення андрагогічного самоаналізу проведених навчальних занять з обґрунтуванням доцільності використаних методів і прийомів фасилітативної та партнерської взаємодії зі студентами, коментуванням якості здобутих результатів спільної діяльності з ними;

– проведення критичного аналізу та експертного оцінювання якості андрагогічної діяльності інших практикантів після відвідування їх навчальних занять, надання їм порад і рекомендацій щодо її вдосконалення;

– розробку планів-сценаріїв пробних виховних заходів та кураторських годин зі студентами прикріпленої групи, участь у їх обговоренні та андрагогічному аналізі;

– відвідування навчальних занять і виховних заходів найбільш досвідчених викладачів з метою ознайомлення з їхніми творчими здобутками та інноваційними підходами до навчання та виховання студентів, пошуку нових засобів реалізації андрагогічного підходу;

– дослідження особливостей індивідуального стилю андрагогічної діяльності досвідчених викладачів, уточнення їхніх професійних портретів (зокрема, за допомогою використання діагностичних методик «Рівень суб'єктивного контролю» (В. Бажан та ін.), «Професійна спрямованість особистості викладача», «Індивідуальний стиль педагогічної діяльності»);

– спостереження й вивчення особливостей реалізації функцій андрагогічної діяльності куратора прикріпленої академічної групи, способів його взаємодії з різними категоріями студентів, специфікою супроводу їхніх індивідуальних освітніх маршрутів, засобами здійсненої допомоги та підтримки;

– самопізнання своїх властивостей, обмежень, недоліків й потенціальних можливостей в опануванні професійної ролі викладача-андрагога, а також розробку програми саморозвитку необхідних для цього професійних рис та якостей.

Зокрема, під час спостереження практикантів за професійною діяльністю найбільш авторитетних та досвідчених науково-педагогічних кадрів їм пропонувалося оцінити рівень застосування ними засобів андрагогічного підходу за трибальною шкалою (3 бали – яскраво виражено; 2 бали – достатньо виражено; 1 бал – слабо виражено, 0 балів бали – не виражено) за наступними критеріями:

– готовність до встановлення зі студентами суб'єкт-суб'єктних (незалежних, рівноправних, партнерських) взаємин, зниження своєї авторитарності та домінування в освітньому процесі;

– схильність до впровадження андрагогічних технік і прийомів (емпатії, фасилітації, підтримки, допомоги і т.д.) у навчальній та виховній роботі зі студентами;

- поінформованість про новітні андрагогічні технології, методи і способи роботи зі студентами як дорослою аудиторією;

- орієнтованість на використання у власному досвіді андрагогічних принципів, найбільш доцільних андрагогічних прийомів та практик, які сприяють успіху студентів, задоволенню їхніх освітніх потреб;

- володіння провідними функціями андрагогічної діяльності (фасилітації, тьюторства, дорадництва, консультування, наставництва), практичними навичками створення андрагогічного освітнього середовища;

- потреба в ефективному здійсненні супроводу особистісно-професійного розвитку студентів;

- задоволеність роллю викладача-андрагога.

Дотримуючись цієї інструкції, практиканти досить швидко змогли виявити саме тих викладачів, в професійній діяльності яких запровадження засобів андрагогічного підходу було виражено найбільш яскраво. Це давало змогу більш тісного спілкування з ними з метою ґрунтовного занурення у пізнання особливостей здійснення андрагогічної діяльності та опанування її провідних ролей і функцій, запозичення найбільш доцільних прийомів і технік для практичного застосування у власному викладацькому досвіді вже під час асистентської практики.

Одночасно мислєдїяльність практикантів спрямовувалася на дослідження специфіки та опанування функцій професійної діяльності куратора академічної групи як андрагога, зокрема, як тьютора, радника й наставника студентів, який здійснює необхідну підтримку й допомогу в реалізації ними обраних індивідуальних освітніх маршрутів. Для цього практикантам пропонувалося долучитися до більш ґрунтовного вивчення освітніх програм, за якими навчалися студенти прикріпленої академічної групи, а також їх вимог щодо набуття загальних та фахових компетентностей, програмних результатів навчання, як це відображає бланк оцінювання якості освітньої програми, поданий у табл. 3.1.3.2.

За нашими спостереженнями, означений бланк оцінювання якості освітньої програми сприяв більш глибокому усвідомленню практикантами ролі куратора

академічної групи як андрагога, а також відкривав більш широке бачення ними власних можливостей для реалізації функцій андрагогічної діяльності, яка опановувалася ними як під час виховної роботи зі студентами, так і впродовж викладання фахових дисциплін.

Таблиця 3.1.32

Бланк оцінювання якості освітньої програми щодо забезпечення задоволеності студентів навчанням та успішності реалізації ними індивідуальних освітніх маршрутів

№ з/п	Параметри оцінювання	Критерії оцінювання
1.	Якість обов'язкових освітніх компонент	<ul style="list-style-type: none"> – адекватність змісту освітньої компоненти очікуванням студентів та цілям їхньої професійної підготовки; – відповідність змісту освітньої компоненти сучасному рівню розвитку науки; – ґрунтовність навчально-методичного забезпечення; – якісний рівень викладання (за оцінкою студентів); – популярність серед студентів.
2.	Якість вибіркових освітніх компонент	<ul style="list-style-type: none"> – сприяння освітньої компоненти набуттю фахових компетентностей студентів; – відповідність освітньої компоненти особистим потребам та професійним інтересам студентів; – ґрунтовність навчально-методичного забезпечення освітньої компоненти; – якісний рівень викладання (за оцінкою студентів); – популярність серед студентів.
3.	Якість організації освітнього процесу	<ul style="list-style-type: none"> – забезпеченість студентів інформаційними ресурсами та навчально-методичними матеріалами; – ефективність використання новітніх технічних засобів, Інтернет-ресурсів; – гнучкість у виборі сучасних технологій, форм і методів навчання; – варіативність інноваційних підходів до організації освітнього процесу; – професійна активність і мобільність викладачів; – академічна добросовісність, соціальна зрілість і відповідальність студентів.

4.	Міра застосування принципів андрагогічного підходу:	<ul style="list-style-type: none"> – Пріоритету самостійного навчання. – Спільної діяльності тих, хто навчається, з тими, хто навчає. – Опори на досвід (побутовий, соціальний, професійний) того, хто навчається, як джерело навчання. – Індивідуалізації навчання, яке враховує досвід, рівень підготовки, психофізіологічні й когнітивні особливості того, хто навчається. – Системності навчання, що передбачає дотримання відповідності цілей, змісту, форм, методів, засобів навчання й оцінювання його результатів. – Контекстності навчання, зорієнтованого на врахування просторових, часових, соціально-психологічних умов і факторів професійної, соціальної, побутової діяльності того, хто навчається. – Актуалізації результатів навчання, що передбачає невідкладне застосування на практиці набутих дорослим знань, умінь навичок і якостей. – Елективності навчання, що передбачає надання тому, хто навчається, певної свободи вибору цілей, змісту, форм, методів, джерел, засобів, термінів, часу, місця навчання, оцінювання результатів навчання. – Розвитку освітніх потреб, що передбачає усвідомлення суб'єктами всіх параметрів навчання і своїх дій у цьому процесі.
----	---	--

Суттєво, що під час спостережень за формами дидактичної взаємодії та міжособистісних взаємин суб'єктів освітньої діяльності у ЗВО практикантами наводилися деякі застереження, чого ніколи не повинен робити викладач у роботі зі студентами як дорослою аудиторією. Це означало, що упродовж організації освітнього процесу на засадах андрагогічного підходу викладачу заборонено:

– хизуватися своєю ерудицією й компетентністю, намагаючись приголомшити студентів своїми знаннями та викликати в них занепокоєння з

приводу академічної неуспішності й почуття нікчемності, що може спровокувати конфліктні ситуації;

– вживати перед дорослою аудиторією нецікаві й застарілі факти, видаючи їх за останні досягнення світової науки;

– бути категоричним у своїх судженнях та переконаннях під час викладу навчального матеріалу або обґрунтуванні власної позиції, оскільки при вирішенні проблемних ситуацій або спірних питань краще демонструвати повагу до інших точок зору й враховувати альтернативні способи мислення;

– викладати матеріал лекції, читаючи монотонним голосом текст із папірця або інтерактивної дошки чи монітора комп'ютера, не переймаючись тим, як її сприймає аудиторія;

– перевантажувати студентів фактичним матеріалом або цифровими даними, не доцільними під час використання в практичній діяльності;

– читати аудиторії мораль й робити неадекватні зауваження, застосовуючи шантаж або погрози в ситуаціях, коли студенти займаються своїми справами під час навчальних занять, які вважають нецікавими і зайвими;

– бути авторитарним, занадто суворим і серйозним, а також недоступним для налагодження більш конструктивних взаємин, або, навпаки, «загравати» з аудиторією, говорити не по темі.

Серед найбільш позитивних аспектів професійної діяльності викладачів, які майстерно виконували андрагогічні ролі та функції під час проведення навчальних занять зі студентами, вважаючи їх дорослими, практиканти відмічали здебільшого такі, як-от:

– виявляти справжню любов до своєї справи, постійно самовдосконалюватися, враховуючи побажання та зауваження студентів та колег як можливість подальшого професійного саморозвитку;

– бути надзвичайно відповідальним перед студентською аудиторією за якість викладання навчальної дисципліни та з величезною повагою ставитися до кожного, хто її вивчає, враховуючи індивідуальні та вікові особливості, наявні та потенційні академічні можливості;

– забезпечувати доказовість викладеного матеріалу шляхом демонстрації техніки переконувати своїх студентів в його істинності, потрібності, актуальності й практичній корисності;

– залучати студентів до активної участі в обговоренні матеріалу, який засвоюється;

– бути завжди поряд, а не «над» аудиторією, тримати дистанцію рівноправної, суб'єкт-суб'єктної, партнерської взаємодії зі студентами як дорослими;

– вміти пристосовуватися до аудиторії, намагаючись максимально задовольнити професійні й особистісні інтереси та потреби студентів як майбутніх фахівців;

– бути цікавим для студентів, підсилюючи інформацію, яка викладається, цікавими фактами й новітніми повідомленнями, а також запрошуючи їх до діалогу й дискусій, надаючи можливість висловити свою думку, поділитися досвідом або враженнями, спонукаючи до постійних роздумів й критичного мислення, пробудження нових думок, породження сумніву у власних позиціях та сприяння їх переосмислити й переоцінити.

Загалом, як засвідчили наші співбесіди з практикантами під час другого етапу асистентської практики центральним для них було запитання: Чи готовий кожен з них до запровадження андрагогічних принципів, а також опанування провідних ролей і функцій такої складної професії, якою є діяльність сучасного викладача-андрагога? Кожен з практикантів вирішував означену проблему з огляду на свої професійні цілі та кар'єрні плани, індивідуальні пріоритети та можливості, а також в залежності від міри зацікавленості питаннями андрагогічного підходу й бачення його ціннісних аспектів.

Третій етап асистентської практики – професійно-андрагогічний (1-2 тижні), було спрямовано на залучення практикантів експериментальних груп до процесу модернізації вищої освіти шляхом упровадження ними певних нововведень або застосування у власному викладацькому досвіді інноваційних

технологій, зокрема, андрагогічних моделей організації навчання студентів фахових дисциплін. Через це, зусилля практикантів було спрямовано на:

– самостійну розробку ними планів-конспектів, навчально-методичного забезпечення, організацію підготовчої роботи зі студентами та проведення залікових навчальних занять з авторського спецкурсу /модулю фахової навчальної дисципліни, заснованого на здобутках власних наукових досліджень, здійснених в рамках виконання кваліфікаційної (дипломної, дисертаційної) роботи;

– здійснення розгорнутого андрагогічного самоаналізу проведеного залікового навчального заняття з конкретизацією способів реалізації використаних андрагогічних принципів та відповідних засобів і прийомів;

– узагальнення й обробку результатів власних психодіагностичних розвідок з вивчення особливостей досліджуваного контингенту студентів прикріпленої академічної групи, їх інтерпретації, формулювання висновків;

– складання андрагогічної характеристики на прикріплену академічну групу студентів як колектив дорослих учнів з врахуванням їхніх індивідуальних, гендерних і вікових особливостей, актуальних освітніх потреб та професійних інтересів;

– самостійну розробку плану-сценарію залікового виховного заходу для студентів з актуальної тематики з використанням інтерактивних методів та мультимедійної презентації під час його реалізації, проведення рефлексивного самоаналізу його ефективності з огляду на міру задоволеності студентів;

– оформлення щоденника з асистентської (андрагогічної) практики та відповідного професійного портфоліо викладача-андрагога (в тому числі плану-конспекту залікового навчального заняття, сценарію залікового виховного заходу, андрагогічної характеристики студентського колективу, «професійного портрету викладача-андрагога», «індивідуального стилю власної андрагогічної діяльності» як суб'єкта навчання й виховання дорослих осіб);

– розробка анотації та оформлення силабусу авторського спецкурсу /модулю фахової дисципліни (за чинними вимогами), методичних рекомендацій щодо стратегії його викладання;

– захист звіту про виконання індивідуального плану з асистентської (андрагогічної) практики.

Залучаючи практикантів до творчої співпраці з найбільш досвідченими суб'єктами освітньо-наукового середовища, під час проектування, проведення, андрагогічного аналізу й самоаналізу ними залікових занять, ми пропонували їм дотримуватися наступно алгоритму мислєдїяльностї, зображеного в табл. 3.1.3.3.

Таблиця 3.1.3.3

Процесуальні елементи андрагогічного підходу

№ з/ч	Процесуальні елементи	Способи здійснення:
1.	Постановка цілей і завдань навчальної дисципліни	– шляхом спільних обговорень, їх корекції згідно можливостей студентів;
2.	Підготовка студентів до участі у процесі навчання	– здійснення презентації навчальної дисципліни, окреслення її значущості, місця і ролі в освітній програмі; – уточнення змісту навчальної дисципліни, способів її структурування, найбільш ефективних технік засвоєння на основі аналізу силабусу; – забезпечення студентів навчальною інформацією (тексти лекцій) та методрекомендаціями з організації самостійної роботи під час підготовки до лекційних та практичних занять; – допомогти студентам виробити реалістичні очікування; – стимулювати мотиви до активної участі у процесі навчання.
3.	Формування освітнього клімату	– шляхом створення здоров'язбережувального освітнього середовища; – шляхом досягнення відкритості й автентичності; – шляхом формування неофіційних, теплих, розкутих, довірливих міжособистісних відносин; – через співробітництво, підтримку, допомогу;

		– через вияв емпатії, гуманності, взаємної поваги, розуміння психологічного стану особистості.
4.	Діагностика потреб	– шляхом персонального опитування та моніторингу досягнень особистості; – через використання альтернативних та взаємодоповнюючих методів емпіричного дослідження.
5.	Організація навчальної діяльності	– застосування принципів андрагогічного підходу; – використання варіативних поєднань сучасних технологій навчання (активного, інтерактивного, контекстного, ситуативного, ігрового, проблемного); – здійснення супроводу особистісно-професійного розвитку особистості.
6.	Оцінювання результатів навчальної діяльності	– шляхом незалежного тестування; – через повторну діагностику здобутків особистості; – через поєднання оцінки та самооцінки.

За нашими спостереженнями, системне бачення процесуальних елементів навчання, побудованого на засадах андрагогічного підходу, сприяло тому, що практиканти під час здійснення своєї викладацької діяльності намагалися відійти від домінуючих позицій в освітньому процесі, забезпечуючи тим самим провідну роль студентів, заохочуючи їх, допомагаючи й підтримуючи їхній розвиток як дорослих осіб. Це на заняттях забезпечувало як більш активну діяльність тих, хто навчався, так і підвищення їхньої мотивацію щодо власного саморозвитку.

Крім того, для більш глибокого розуміння способів проектування андрагогічних моделей навчання та їх використання під час впровадження на заняттях з авторських спецкурсів практикантів ми пропонували їм дотримуватися наступних етапів дослідницького пошуку:

– визначення реальної проблеми, для вирішення якої необхідне навчання в рамках означеного спецкурсу /елективної дисципліни (професійні навички, здоров'я, сімейне життя, суспільне життя, дозвілля, розвиток особистості);

- діагностика того, хто навчається (визначення освітніх потреб, виходячи з рівня життєвого досвіду, психофізіологічних особливостей тощо);
- планування процесу навчання (мета, цілі, форми, методи навчання, критерії, форми, методи оцінювання досягнень);
- створення умов реалізації процесу навчання (формування позитивного морально-психологічного клімату, оздоровлення освітнього середовища);
- реалізація процесу навчання (використання певних технологій, засобів і форм);
- оцінювання процесу й результатів навчання (добір методик діагностики, тестів і тестових завдань, вправ, задач);
- корекція процесу навчання і формулювання висновків, рекомендацій щодо вдосконалення способів андагогічної взаємодії та досягнення запланованих результатів.

За звітами практикантів з експериментальних груп, асистентська практика, побудована на засадах андрагогічного підходу (див. додаток В), виявилася більш привабливою й продуктивною, оскільки сприяла опануванню ними не тільки різноманітних технік фасилітативної та партнерської взаємодії, способів виховного впливу на дорослу аудиторію, а також методів саморозвитку й самовдосконалення якостей власної особистості як конкурентоспроможного й мобільного фахівця.

3.2. Результати експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу та їх аналіз

Пристаюючи до аналізу результатів педагогічного експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, зазначимо, що останній проводився на базі ОНУ імені І.І. Мечникова впродовж 2019-2022 н.р. Здійснення дослідно-експериментальної роботи проходило у восьми групах досліджуваних й передбачало впровадження 4 варіативних експериментальних андрагогічних моделей та їх співставлення з

відповідними 4 моделями традиційного навчання, заснованого переважно на педагогічних моделях, як це висвітлює табл. 3.2.1.

Правомірність використання варіативної моделі експерименту доведена масовою практикою, про що свідчать праці науковців [76].

Таблиця 3.2.1

План експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти
на засадах андрагогічного підходу

Рівні вищої освіти	III	II	II	II
Освітні програми /спеціальності	ОНП непедагогічних спеціальностей	ОПП 091 Біологія	ОПП 035 Філологія	ОПП 011 Освітні, педагогічні науки
Контрольні групи	КГ1	КГ2	КГ3	КГ4
Кількість	19	37	35	31
Навчальний рік	2020–2021	2020–2021	2020–2021	2020–2021
Традиційні (педагогічні) моделі підготовки	T	T	T	T
Експериментальні групи	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ4
Кількість	17	33	37	32
Навчальні роки	2021–2022	2021–2022	2021–2022	2021–2022
Експериментальні (андрагогічні) моделі підготовки	PhD Y1 Y3	M Y1Y2	M Y2Y3	MY1Y2Y3

Умовні позначки:

- Y1 – перша андрагогічна умова;
- Y2 – друга андрагогічна умова;
- Y3 – третя андрагогічна умова.

Як слідує з табл. 3.2.1, в експерименті приймали участь три експериментальні та три контрольні групи здобувачів другого – магістерського рівня вищої освіти різних спеціальностей (зокрема, спеціальності 091 Біологія, 035 Філологія, 011 Освітні, педагогічні науки), а також одна експериментальна

та одна контрольна групи здобувачів третього – освітньо-наукового рівня вищої освіти непедагогічних спеціальностей, які навчалися згідно чинних освітніх програм. Загалом, у педагогічному експерименті прийняло участь 219 осіб, з яких 122 здобувача вищої освіти, які навчалися в чотирьох контрольних групах (КГ1, КГ2, КГ3, КГ4), та 97 здобувачів, які пройшли навчання в чотирьох експериментальних групах (ЕГ1, ЕГ2, ЕГ3, ЕГ4).

Враховуючи вимоги, що ставляться до проведення психолого-педагогічних досліджень [45], з метою отримання більш достовірних результатів експерименту було використано метод діагностичних зрізів, спрямованих на:

- констатацію вихідного стану досліджуваних з кожної із 4 експериментальних та 4 контрольних груп, за найбільш значущими параметрами, здатними впливати на результати професійної підготовки здобувачів;

- неперервного стеження за процесами експериментального й традиційного навчання в кожній з восьми груп, а також динамікою змін у професійному й особистісному розвитку здобувачів як майбутніх викладачів сфери вищої освіти;

- виокремлення й систематизації найбільш цінних результатів експерименту з впровадження засобів андрагогічного підходу у процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти.

Констатувальний діагностичний зріз, який проводився за адаптованими опитувальниками [167] на початку експерименту, було спрямовано на вияв вихідного рівня досліджуваних як дорослих осіб та, одночасно, як суб'єктів інноваційного – андрагогічного освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти за наступними параметрами, серед яких:

- потреба в пізнанні, що виявляється у прагненні здобувачів вищої освіти до розширення обсягу власного академічного й науково-дослідницького досвіду, збільшення системи загальнонаукових та професійно важливих знань та їх упорядкування; у підвищеному інтересі до всього нового і невідомого або до конкретної інформації з певної галузі теоретичних чи практичних знань; у

відчутті дискомфорту від наявних прогалин в опанованій системі знань; готовності до їх усунення шляхом самоосвіти;

– потреба в досягненнях та уникнення невдач (що виявляється у прагненні здобувачів вищої освіти до покращення результатів своєї власної діяльності через безперевний саморозвиток; бажанні утвердити себе шляхом нарощування рівня своєї успішності у діяльності що виконується; здатності наполегливо досягати більш значущі, але реальні цілі, відмовляючись від реалізації занадто легких або складних завдань; почутті гордості та задоволення собою від успішного виконання діяльності), для вияву якої використано тест-питальник А. Мехрабіана, запропонований М. Магомед-Еміновим [167, с. 256-259];

– потреба в саморозвитку (що виявляється у здатності особистості змінювати себе на краще згідно власним настановам і критерієм; критично аналізувати та постійно коректувати свою пізнавальну, освітню й професійну діяльність, приділяючи цьому особливу увагу й спеціальний час; в отриманні задоволення від набуття більш цінних умінь та якостей, а також від просування в навчанні, професійній діяльності, кар'єрі та ін.), вияв якої здійснювалося за тестом В. Маралова [163, с. 78].

Згідно інструкцій, розроблених авторами адаптованих методик діагностики [224], інтенсивність вияву потреб здобувачів вищої освіти у пізнанні та досягненнях визначалася на підставі вираховування величини коефіцієнта (К) за формулою 3.1.1:

$$K = n : m, \quad \text{де:}$$

- n – кількість набраних досліджуваним балів, що збігається з ключем;
- m – кількість балів, відповідних ключу.

Перевіривши достовірність відповідей досліджуваних здобувачів вищої освіти за шкалою кривди, що було однією з умов діагностики їхніх потреб у пізнанні та досягненнях за критерієм об'єктивності, здобуті емпіричні дані, висвітлені в табл. 3.2.2, слід вважати надійними.

Таблиця 3.2.2

Дані констатувального діагностичного зрізу щодо рівнів прояву потреб у пізнанні та досягненнях у здобувачів вищої освіти

Рівні прояву потреби у пізнанні	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ4
Високий	31%	37%	28%	39%
Достатній	24%	22%	25%	24%
Середній	29%	28%	30%	26%
Низький	16%	13%	17%	11%
К сер.	0,67	0,69	0,65	0,74
К узаг.	0,68			
Рівні прояву потреби у пізнанні	КГ1	КГ2	КГ3	КГ4
Високий	32%	37%	30%	39%
Достатній	25%	27%	25%	28%
Середній	29%	26%	33%	21%
Низький	17%	10%	12%	12%
Ксер.	0,68	0,69	0,66	0,73
К узаг.	0,69			
Рівні прояву потреби у досягненнях	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ4
Високий	30%	30%	29%	32%
Достатній	37%	33%	35%	35%
Середній	20%	25%	24%	21%
Низький	13%	12%	12%	11%
К сер.	0,64	0,63	0,60	0,66
К узаг.	0,63			
Рівні прояву потреби у досягненнях	КГ1	КГ2	КГ3	КГ4
Високий	31%	31%	29%	33%
Достатній	34%	36%	37%	37%
Середній	25%	24%	22%	21%
Низький	10%	9%	12%	9%
К сер.	0,65	0,66	0,61	0,68
К узаг.	0,65			

Як свідчить табл. 3.2.2, за параметром «Потреба в пізнанні» досліджувані чотирьох експериментальних (0,67, 0,69, 0,65, 0,74) та чотирьох контрольних (0,68, 0,69, 0,66, 0,73) груп розподілилися за кількісними показниками середніх коефіцієнтів у досить близьких величинах. Розбіжність у величинах узагальнених середніх коефіцієнтів (К узаг.), що відображають рівень

вираженості потреб у пізнанні в досліджуваних з чотирьох експериментальних (0,68) та чотирьох контрольних (0,69) груп була несуттєвою і складала 0,01. Ці емпіричні факти свідчили про рівність досліджуваних, залучених до експерименту, між собою у прагненні до розширення й збільшення обсягу наукових і професійно важливих знань, інтересі до всього нового та невідомого. Натомість, отримані дані також засвідчили, що тільки 54-64% здобувачів другого та 63-67% третього рівнів вищої освіти виявляють потребу у пізнанні як провідну для їхнього академічного статусу. З їхнього числа вступили до магістратури 36-46% й аспірантури 33-37% осіб за інших причин, що спричиняє відповідні труднощі в залученні їх до належного виконання освітніх програм та досягнення означених в них програмних результатів навчання.

Отримані в кожній із груп досліджуваних коефіцієнти за параметром «Потреба в досягненнях», були дещо нижчими за своїми значеннями, проте в межах чотирьох експериментальних (0,64, 0,63, 0,60, 0,66) та чотирьох контрольних (0,65, 0,66, 0,61, 0,68) груп узагальнені коефіцієнти також були відносно однаковими (0,63; 0,65). Отже, встановлені емпіричні факти свідчили про рівність досліджуваних, як експериментальних, так і контрольних груп між собою щодо вияву прагнення до власних досягнень. Натомість, було встановлено, що більше третини здобувачів другого (33-37%) та третього (30-33%) рівнів вищої освіти досить слабо виявляли потребу в досягненнях, не намагаючись покращити результати своєї власної навчальної, науково-дослідницької і навчально-професійної діяльності й ствердити себе, формально ставились до виконання завдань, передбачених освітніми програмами.

Згідно даних табл. 3.2.3, здатність до саморозвитку також виявилася приблизно однаково у досліджуваних з чотирьох експериментальних (0,59, 0,62, 0,60, 0,63) та чотирьох контрольних (0,61, 0,62, 0,61, 0,65) груп.

Таблиця 3.2.3

Результати констатувального діагностичного зрізу щодо рівнів прояву здатності до саморозвитку здобувачів вищої освіти

Рівень здатності до саморозвитку	ЕГ1	ЕГ2	ЕГ3	ЕГ4
Високий	31%	32%	30%	33%
Середній	28%	30%	32%	32%
Низький	41%	38%	38%	35%
Ксер.	0,59	0,62	0,60	0,63
К узаг.	0,61			
Рівень здатності до саморозвитку	КГ1	КГ2	КГ3	КГ4
Високий	33%	34%	32%	35%
Середній	28%	29%	30%	35%
Низький	39%	37%	38%	30%
К сер.	0,61	0,62	0,61	0,65
К узаг.	0,62			

Здатність досліджуваних до саморозвитку виявлялася за опитувальником, адаптованим В. Мараловим [163]. Згідно запропонованої науковцем шкали, 75–55 балів відповідало активному саморозвитку досліджуваного (високий рівень), 54–36 балів – саморозвитку, що не склався і залежить від умов освітнього середовища (середній рівень), 35–15 – саморозвиток, який зупинився з різних причин (низький рівень).

Дотримуючись вимог означеної методики діагностики, встановлена розбіжність у величинах узагальнених середніх коефіцієнтів (К узаг.), що відображають рівень здатності досліджуваних до саморозвитку, була

не суттєвою і складала 0,01. Отже, висвітлені у табл. 3.2.3 емпіричні факти свідчили про рівність досліджуваних з чотирьох експериментальних і чотирьох контрольних груп між собою за потребами у пізнанні та власних досягненнях, а також здатності до саморозвитку як особистості й майбутнього фахівця-професіонала.

Таким чином, за даними констатувального діагностичного зрізу, висвітленими в табл. 3.2.2 та 3.2.3, за сукупністю величин усіх коефіцієнтів, отриманих за трьома параметрами (потребами у пізнанні, потребами у досягненнях та здатності до саморозвитку), чотири експериментальні й чотири контрольні групи досліджуваних на початок участі в експерименті з модернізації професійно-педагогічної підготовки здобувачів другого й третього рівнів вищої освіти, були практично рівними. Це забезпечувало необхідні умови для отримання під час проведення експериментальної роботи надійних і достовірних результатів, до аналізу яких ми переходимо нижче.

В означеному контексті слід відмітити, що на основному етапі експериментальної роботи, спрямованої на практичне впровадження чотирьох варіативних моделей модернізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти, для оцінювання міри їх ефективності застосовувалася авторська методика діагностики.

Остання була націлена на встановлення методом рейтингового оцінювання рівнів сформованості у досліджуваних андрагогічної культури за критеріями і показниками, висвітленими у табл. 3.2.4.

Таблиця 3.2.4

Бланк діагностичної анкети для вияву рівнів сформованості компонентів андрагогічної культури особистості

№ з/п	Компоненти	Критерії	Показники	Оцінка балах
-------	------------	----------	-----------	--------------

1.	Аксіологічний компонент	Андрогогічна спрямованість особистості	<p>Наявність ціннісних орієнтацій в галузі андрагогіки:</p> <ul style="list-style-type: none"> – зорієнтованість на сприйняття тих, хто навчається, як незалежних, унікальних та автономних суб'єктів освітнього процесу; – зорієнтованість на позитивне сприйняття себе в професійній ролі викладача-андрагога; – зорієнтованість на гуманістичний стиль освітньо-наукової комунікації, партнерську співпрацю і співтворчість з усіма представниками освітнього середовища. 	12-0
2.	Когнітивний компонент	Андрогогічна компетентність	<p>Наявність базових андрагогічних знань:</p> <ul style="list-style-type: none"> – знання теоретичних основ андрагогіки (розуміння специфіки предмету й концептуально-методологічних засад андрагогіки як складової галузі освітніх, педагогічних наук; понятійно-категоріального апарату андрагогіки як теорії освіти дорослих; провідних принципів, методів та форм навчання та виховання дорослих); – знання нормативно-правових основ освіти дорослих (поінформованість щодо основних міжнародних документів щодо освіти дорослих; обізнаність з провідними державними документами в сфері вищої освіти та навчання дорослих; розуміння настанов професійної етики викладача-андрагога та способів нормативного 	12-0

			забезпечення його взаємодії з дорослими учнями); – знання психолого-андрагогічних механізмів навчання дорослих (обізнаність щодо вікових та індивідуальних особливостей дорослих, типології осіб, які навчаються у закладах вищої та післядипломної освіти; психологічних особливостей організації учіння дорослих та способів задоволення їхніх освітніх потреб; способів активізації пізнавальних мотивів та використання індивідуального досвіду дорослих у навчальному процесі).	
3.	Технологічний компонент	Андрогогічна майстерність	Наявність андрагогічних вмінь як основи: – володіння засобами проектування андрагогічних моделей навчання; – володіння провідними техніками впровадження андрагогічного підходу (зокрема, дидактичним інструментарієм ігрового, контекстного, діалогічного, інтерактивного навчання); – володіння способами створення андрагогічного освітньо-наукового середовища та установа неформальних (партнерських, фасилітативних) взаємин.	12-0
4.	Суб'єктний компонент	Андрогогічна усталеність	Наявність андрагогічної позиції: – налаштованість на самопізнання власних якостей як суб'єкта андрагогічної діяльності;	12-0

			<p>– налаштованість на саморозвиток своєї особистості як суб'єкта андрагогічної діяльності в єдності її провідних ролей та функцій;</p> <p>– налаштованість на творчу самореалізацію у сфері андрагогічної діяльності.</p>	
--	--	--	--	--

Як слідує з табл. 3.2.4, кожному досліджуваному методом самооцінки та експертної оцінки трьох компетентних суддів виставлялися по дванадцять оцінок, середнє арифметичне яких обчислювалося за формулою [78]:

$$K_{\text{сф.}} = (Z1 + Z2 + Z3 + Z4) : 4 : 144 \quad (3.2),$$

де:

- $K_{\text{сф.}}$ – коефіцієнт сформованості андрагогічної культури особистості;
- Z_x – сума балів зафіксована одним експертом;
- $x = 1, 2, 3, 4$ – порядковий номер експерта;
- 144 – максимальний бал, отриманий за сумою усіх показників.

При цьому, оцінка за інтенсивність прояву ознак андрагогічної культури в досліджуваних виставлялася в балах відповідно до наступної шкали:

- бали від 10 до 12 виставлялися, якщо показник андрагогічної культури виявлявся дуже яскраво;
- бали від 7 до 9 виставлялися, якщо показник виявлявся досить інтенсивно;
- бали від 4 до 6 виставлялися, якщо показник виявлявся достатньо;
- бали від 1 до 3 виставлялися, якщо показник виявлявся слабко;
- 0 балів виставлялося, якщо показник не виявлявся зовсім.

З урахуванням означеного вище, рівні сформованості андрагогічної культури досліджуваних визначалися відповідно таких меж:

- від 1,0 до 0,86 балів – високий рівень;
- від 0,85 до 0,61 бала – достатній рівень;
- від 0,60 до 0,46 балів – середній рівень;
- від 0,45 до 0,21 балів – низький рівень;

– від 0,20 балів і нижче – початковий рівень (в стадії формування).

При цьому, було схарактеризовано рівні сформованості андрагогічної культури досліджуваних.

Високий рівень сформованості андрагогічної культури був притаманний тим досліджуваним, в яких дуже яскраво виявлялися провідні андрагогічні ціннісні орієнтації (зорієнтованість на гуманістичний стиль освітньо-наукової комунікації, партнерську співпрацю і співтворчість з усіма представниками освітнього середовища; сприйняття тих, хто навчається, як незалежних, унікальних та автономних суб'єктів освітнього процесу; позитивне сприйняття себе в професійній ролі викладача-андрагога), базові андрагогічні знання (теоретичних основ андрагогіки, нормативно-правових основ освіти дорослих, психолого-андрагогічних механізмів їхнього навчання) були системними, андрагогічні вміння вказували на досконале володіння засобами проектування андрагогічних моделей навчання, провідними техніками впровадження андрагогічного підходу (зокрема, дидактичним інструментарієм ігрового, контекстного, діалогічного, інтерактивного навчання), способами створення андрагогічного освітньо-наукового середовища та установа неформальних (партнерських, фасилітативних) взаємин), андрагогічна позиція (у вигляді налаштованості на самопізнання власних якостей та дуже активний саморозвиток своєї особистості як суб'єкта андрагогічної діяльності в єдності її провідних ролей та функцій, потягу до творчої самореалізації у сфері андрагогічної діяльності) була усталеною.

Достатній рівень сформованості андрагогічної культури був характерним досліджуваним, в яких впевнено виявлялися провідні андрагогічні ціннісні орієнтації (зорієнтованість на гуманістичний стиль освітньо-наукової комунікації, партнерську співпрацю і співтворчість з усіма представниками освітнього середовища; сприйняття тих, хто навчається, як незалежних, унікальних та автономних суб'єктів освітнього процесу; позитивне сприйняття себе в професійній ролі викладача-андрагога), базові андрагогічні знання (теоретичних основ андрагогіки, нормативно-правових основ освіти дорослих,

психолого-андрагогічних механізмів їхнього навчання) були не досить системними, андрагогічні вміння вказували на досить досконале володіння засобами проектування андрагогічних моделей навчання, провідними техніками впровадження андрагогічного підходу (зокрема, дидактичним інструментарієм ігрового, контекстного, діалогічного, інтерактивного навчання), способами створення андрагогічного освітньо-наукового середовища та установаження неформальних (партнерських, фасилітативних) взаємин), але андрагогічна позиція (у вигляді налаштованості на самопізнання власних якостей та дуже активний саморозвиток своєї особистості як суб'єкта андрагогічної діяльності в єдності її провідних ролей та функцій, потягу до творчої самореалізації у сфері андрагогічної діяльності) була не досить усталеною.

Середній рівень сформованості андрагогічної культури відрізнявся тим, що в досліджуваних слабо виявлялися провідні андрагогічні ціннісні орієнтації (зорієнтованість на гуманістичний стиль освітньо-наукової комунікації, партнерську співпрацю і співтворчість з усіма представниками освітнього середовища; сприйняття тих, хто навчається, як незалежних, унікальних та автономних суб'єктів освітнього процесу; позитивне сприйняття себе в професійній ролі викладача-андрагога), базові андрагогічні знання (теоретичних основ андрагогіки, нормативно-правових основ освіти дорослих, психолого-андрагогічних механізмів їхнього навчання) були не повними і не системними, андрагогічні вміння вказували на слабе володіння засобами проектування андрагогічних моделей навчання, провідними техніками впровадження андрагогічного підходу (зокрема, дидактичним інструментарієм ігрового, контекстного, діалогічного, інтерактивного навчання), способами створення андрагогічного освітньо-наукового середовища та установаження неформальних (партнерських, фасилітативних) взаємин), андрагогічна позиція (у вигляді налаштованості на самопізнання власних якостей та дуже активний саморозвиток своєї особистості як суб'єкта андрагогічної діяльності в єдності її провідних ролей та функцій, потягу до творчої самореалізації у сфері андрагогічної діяльності) була не завжди усталеною.

Низький рівень сформованості андрагогічної культури характеризувався тим, що в досліджуваних дуже слабо виявлялися провідні андрагогічні ціннісні орієнтації (зорієнтованість на гуманістичний стиль освітньо-наукової комунікації, партнерську співпрацю і співтворчість з усіма представниками освітнього середовища; сприйняття тих, хто навчається, як незалежних, унікальних та автономних суб'єктів освітнього процесу; позитивне сприйняття себе в професійній ролі викладача-андрагога), базові андрагогічні знання (теоретичних основ андрагогіки, нормативно-правових основ освіти дорослих, психолого-андрагогічних механізмів їхнього навчання) були поверховими, не повними і не системними, андрагогічні вміння вказували на дуже слабе володіння засобами проектування андрагогічних моделей навчання, провідними техніками впровадження андрагогічного підходу (зокрема, дидактичним інструментарієм ігрового, контекстного, діалогічного, інтерактивного навчання), способами створення андрагогічного освітньо-наукового середовища та установа неформальних (партнерських, фасилітативних) взаємин), андрагогічна позиція (у вигляді налаштованості на самопізнання власних якостей та дуже активний саморозвиток своєї особистості як суб'єкта андрагогічної діяльності в єдності її провідних ролей та функцій, потягу до творчої самореалізації у сфері андрагогічної діяльності) була здебільшого не усталеною.

Незадовільний рівень сформованості андрагогічної культури характеризувався тим, що в досліджуваних час від часу ледве виявлялися лише окремі складові андрагогічних ціннісних орієнтацій, базових андрагогічних знань і вмінь, а андрагогічна позиція знаходилася в стадії становлення.

Відповідно схарактеризованим рівням сформованості андрагогічної культури та описаній вище методиці їх вияву було проведено три діагностичні зрізи: на початку (попередній діагностичний зріз), в середині (проміжний діагностичний зріз) та по закінченні (прикінцевий діагностичний зріз, наприкінці асистентської практики) експериментального навчання досліджуваних, результати яких наочно відображено на рис. 3.3–3.5.

Як видно з рис. 3.3, на початку експерименту з модернізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу досліджувані з чотирьох експериментальних та чотирьох контрольних груп були приблизно однаковими стосовно міри сформованості в них андрагогічної культури. Це підтверджують узагальнені коефіцієнти, які в експериментальних групах склали величину 0,218, а в контрольних – 0,220. Жоден із досліджуваних не виявив сформованості андрагогічної культури на високому і достатньому рівнях. Остання була зафіксована на середньому (ЕГ1 – 4,5%, ЕГ2 – 4,8%, ЕГ3 – 5%, ЕГ4 – 5,6%), низькому (ЕГ1 – 36,4%, ЕГ2 – 33%, ЕГ3 – 30%, ЕГ4 – 28%) та незадовільному (ЕГ1 – 59,1%, ЕГ2 – 62,2%, ЕГ3 – 65% і – ЕГ4 – 66,4%) рівнях в експериментальних групах та, відповідно, на середньому (КГ1 – 8,6%, КГ2 – 10%, КГ3 – 4,2% і КГ4 – 5,3%), низькому (КГ1 – 38,7%, КГ2 – 40%, КГ3 – 37,5% і КГ4 – 36,8%) та незадовільному (КГ1 – 52,7%, КГ2 – 50%, КГ3 – 58,3%, КГ4 – 57,9%) рівнях в контрольних групах.

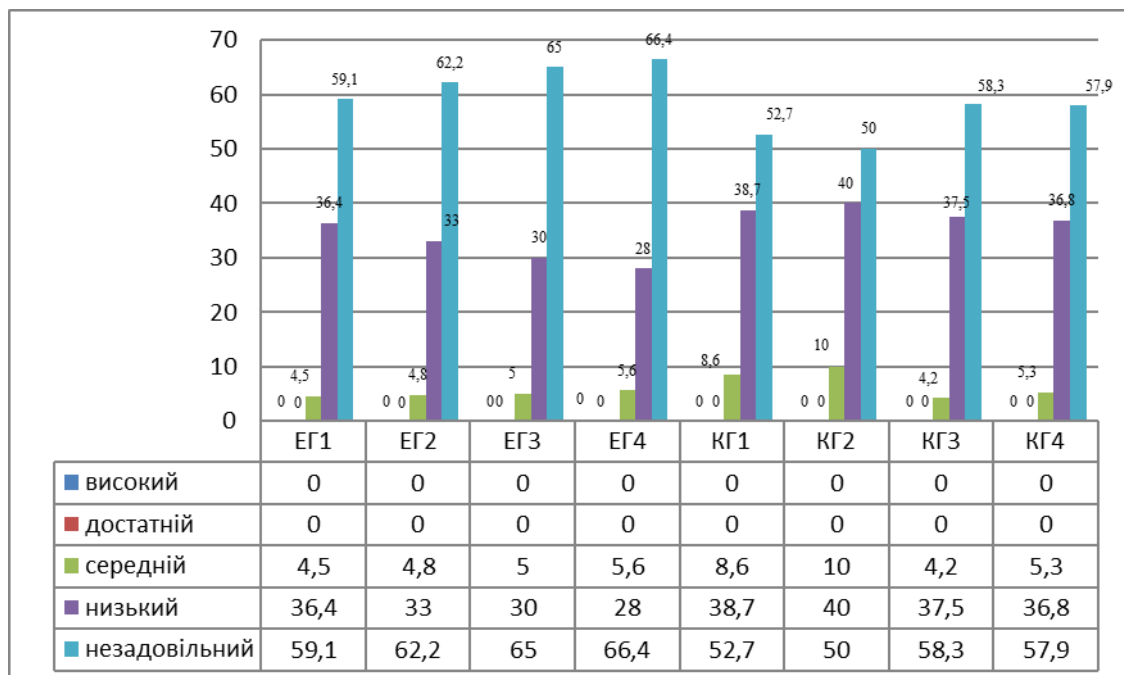


Рис. 3.3. Результати попереднього діагностичного зрізу щодо рівнів сформованості андрагогічної культури досліджуваних

По закінченні опанування досліджуваними експериментальних курсів «Педагогіка вищої школи» та «Андрагогіка», було здійснено проміжний

діагностичний зріз, результати якого в узагальненому вигляді відображає рис. 3.4, який свідчить про різну динаміку у набутті досліджуваними андрагогічної культури. При цьому, як видно з рис. 3.4, було встановлено, що:

– найбільш суттєвих результатів досягли досліджувані кожної з чотирьох експериментальних груп, тому що кожен з них підвищив свої досягнення і не залишився на незадовільному рівні, а ті, які були задіяні у четвертій експериментальній групі, виявили високий (16,8%), достатній (32,8%) і середній (50,4%) рівні андрагогічної культури;

– досліджувані кожної з чотирьох контрольних груп, організація навчання яких здійснювалася на традиційних засадах, виявили ледве помітну динаміку щодо сформованості в них андрагогічної культури, оскільки за даними узагальнених коефіцієнтів вона складала величину 0,05, а жоден з них не досягнув достатнього й високого рівнів андрагогічної культури.

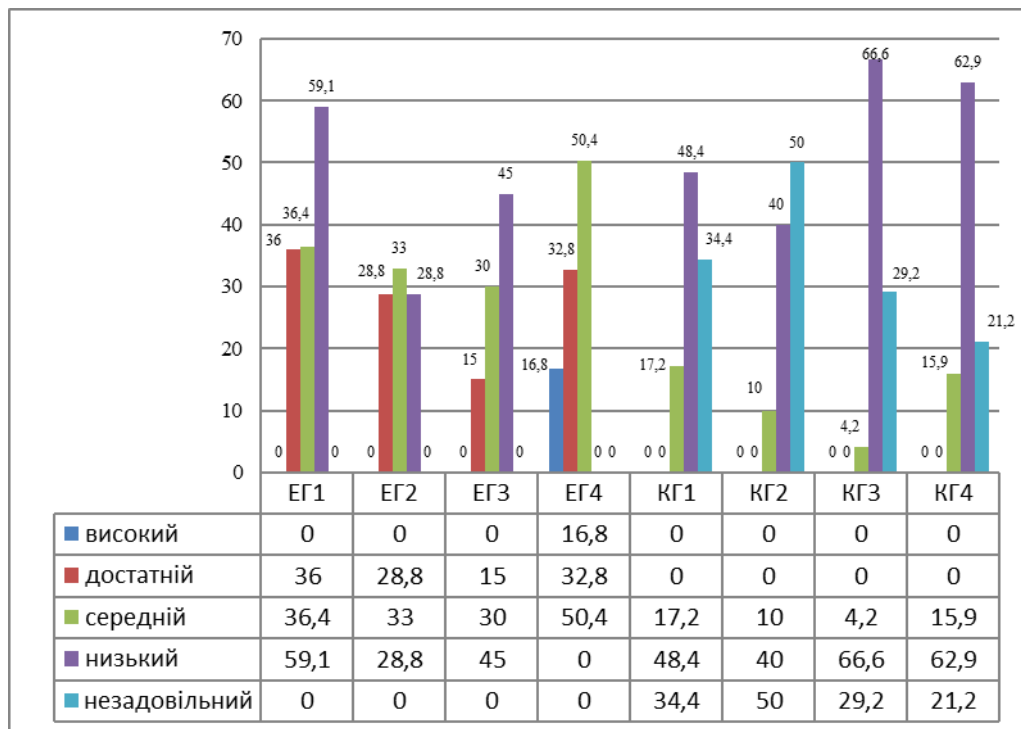


Рис. 3.4. Результати проміжного діагностичного зрізу щодо рівнів сформованості андрагогічної культури досліджуваних

Згідно результатів прикінцевого діагностичного зрізу, який здійснювався по закінченні асистентської практики, досить відчутна динаміка формування андрагогічної культури була зафіксована в кожній з чотирьох експериментальних груп, на відміну від контрольних груп, про що свідчить рис. 3.5.

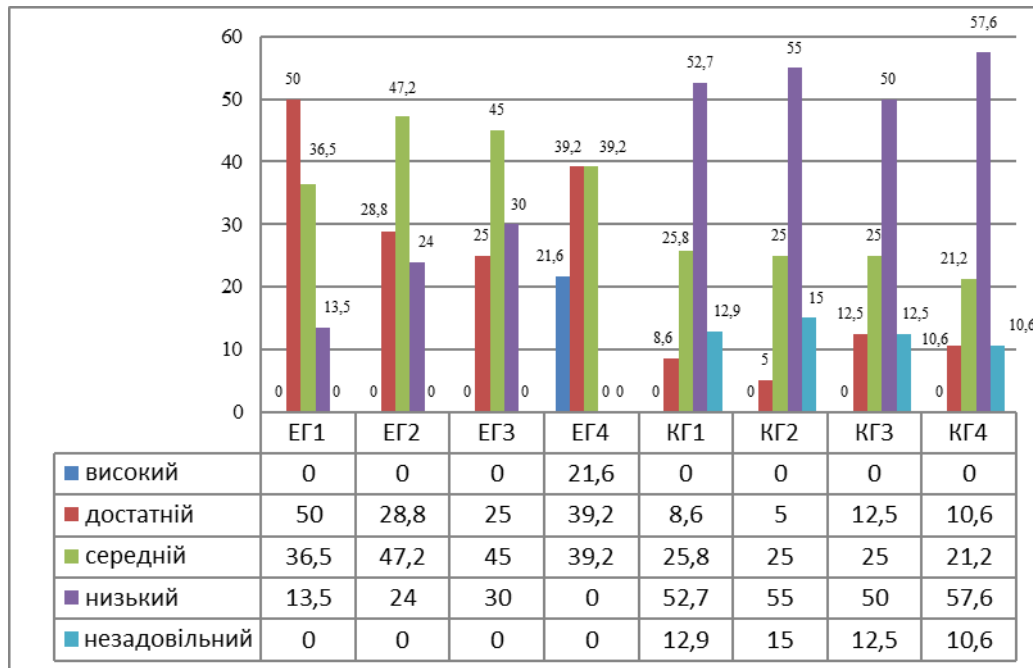


Рис. 3.5. Результати прикінцевого діагностичного зрізу щодо рівнів щодо рівнів сформованості андрагогічної культури досліджуваних

Як засвідчує рис. 3.5, найбільш суттєвих результатів досягли досліджувані з четвертої експериментальної групи (EG4), які навчалися в магістратурі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, модель професійної підготовки яких базувалася на створенні трьох запропонованих андрагогічних умов в їх єдності та більш ґрунтовному змістовому й навчально-методичному забезпеченні освітніх компонент освітньо-професійної програми. Завдяки цьому, андрагогічна культура у досліджуваних цієї групи виявилася на високому (27,6%), достатньому (39,2%) та середньому (33,2%) рівнях, минаючи низький та незадовільний рівні.

Крім цього, досить значущих результатів у процесі модернізації підготовки на засадах андрагогічного підходу також досягли досліджувані з інших

експериментальних груп, оскільки в жодного з них андрагогічна культура виявилася вище незадовільного рівня. Зокрема, досліджувані:

– з першої експериментальної групи (ЕГ1), контингент якої складався з аспірантів непедагогічних спеціальностей, завдяки створенню першої андрагогічної умови під час їхнього навчання за ОНП, досягли достатнього (9%), середнього (56,5%) й низького (34,5%) рівнів андрагогічної культури;

– з другої експериментальної групи (ЕГ2), склад якої був представлений магістрантами спеціальності 091 Біологія, завдяки створенню першої та другої андрагогічних умов під час їхнього навчання, досягли більш вагомих результатів, оскільки андрагогічна культура в них була сформована на достатньому (28,8%), середньому (47,2%) і низькому (24%) рівнях;

– з третьої експериментальної групи (ЕГ3), представниками якої були магістранти спеціальності 035 Філологія, завдяки створенню першої та третьої андрагогічних умов під час їхнього навчання, виявили сформованість андрагогічної культур на достатньому – 35%, середньому – 45% і низькому – 20% рівнях.

Загалом, за величиною узагальнених коефіцієнтів, встановлених на прикінцевому діагностичному зрізі, динаміка процесу модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу значно зросла в експериментальних групах порівняно з проміжним діагностичним зрізом на 0,28, а порівняно з початковим зрізом – на 0,56. Це слід вважати статистично значущим показником позитивних змін під впливом створених андрагогічних умов.

Натомість, як засвідчує рис. 3.5, на відміну від експериментальних груп, досліджувані кожної з чотирьох контрольних груп, модель професійної підготовки в яких здійснювалася на засадах традиційного – знаннево-когнітивного підходу, по закінченні експерименту продемонстрували досить повільну й незначну динаміку набуття ознак андрагогічної культури, що засвідчує табл. 3.3.6. Про це засвідчили величини узагальнених коефіцієнтів, встановлених на прикінцевому діагностичному зрізі, які порівняно з проміжним

зрізом збільшилися лише на 0,1, а порівняно з початковим зрізом – на 0,18, що вважається статистично не значущим показником змін, що відбулися.

Таблиця 3.3.6

Результати педагогічного експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу

Група /модель підготовки	Рівні сформованості андрагогічної культури здобувачів (у %)				
	Високий	Достатній	Середній	Низький	Незадовільний
КГ1 (PhD Т)	-	8,6	25,8	52,7	12,9
КГ2 (М Т)	-	5	25	55	15,0
КГ3 (М Т)	-	12,5	25	50	12,5
КГ4 (М Т)	-	20,6	31,2	37,6	10,6
ЕГ1 (PhD Y1 Y3)	-	9	56,5	34,5	-
ЕГ2 (М Y1Y2)	-	28,8	47,2	24	-
ЕГ3 (М Y2Y3)	-	35	45	20	-
ЕГ4 (MY1Y2Y3)	27,6	39,2	33,2	-	-

Як видно з табл. 3.3.6, жоден з досліджуваних контрольних груп не досяг високого рівня андрагогічної культури, а в деяких з них (10,6–15%) остання не виявлялася зовсім. Переважна більшість досліджуваних з контрольних груп виявляла лише низький (КГ1 – 52,7%, КГ2 – 55%, КГ3 – 50%, КГ4 – 37,6%), середній (КГ1 – 25,8%, КГ2 – 25%, КГ3 – 25%, КГ4 – 31,2%) та достатній (КГ1 – 8,6%, КГ2 – 5%, КГ3 – 12,5%, КГ4 – 20,6%) рівні андрагогічної культури.

Загалом, за нашими спостереженнями, вихід досліджуваних з контрольних груп на середній та достатній рівні андрагогічної культури зумовлено, як стихійним збігом визначених андрагогічних умов, так і їхньою зацікавленістю ідеями андрагогічного підходу, намаганнями оволодіти провідними ролями й

функціями андрагогічної діяльності як більш перспективної в сфері викладацької кар'єри у закладах вищої, післядипломної та неперервної освіти.

Для підтвердження правомірності такого висновку, а також для перевірки гіпотези дослідження було використано необхідні засоби математичної статистики [58]. Згідно останніх, висунуто статистичну гіпотезу H_1 : різниця між розподілами чотирьох контрольних (122 особи) та чотирьох експериментальних (97 осіб) груп достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними стосовно набуття прикінцевого результату експерименту), тобто емпіричний розподіл рівнів андрагогічної культури в цих виборках суттєво відрізняється. У додатку Б наведено алгоритм розрахунку результатів проведеного експерименту за λ – критерієм Колмагорова-Смирнова [195, с. 142–152]. Розрахунки засвідчили, що для рівня статистичної значущості ($\lambda_{кр} = 1,16$) було отримано $\lambda_{емп} = 2,652$. Оскільки $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$ (емпіричний розподіл більший за критичний), то цим самим підтверджувалася гіпотеза H_1 : отримані кількісні результати експерименту, спрямованого на модернізацію підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу за запропонованою авторською варіативною моделлю є статистично значущими, оскільки емпіричний розподіл $\lambda_{емп}$ більший за критичний розподіл $\lambda_{кр}$.

Таким чином, застосований арсенал математичної статистики за λ – критерієм Колмагорова-Смирнова дозволив підтвердити правомірність основної гіпотези дослідження. Через це, висвітлені вище емпіричні факти, а також основні висновки дослідження, сформульовані по завершенні експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, слід визнати достовірними.

Висновки до третього розділу

За результатами власних спостережень та проведеної експериментальної роботи, спрямованої на впровадження варіативної моделі модернізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, сформульовано наступні висновки:

1. У процесі дослідно-експериментальної роботи в чотирьох експериментальних групах досліджуваних було впроваджено варіативну модель формування експерименту, спрямованого на перевірку дидактичної потужності авторської моделі модернізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу та, зокрема, ефективності запропонованих психолого-педагогічних умов стосовно формування в них андрагогічної культури.

2. Експериментальним шляхом перевірено, що ефективність модернізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу забезпечують наступні андрагогічні умови:

– насичення змісту навчальних дисциплін та методики їх викладання у вищій школі концептуальними положеннями андрагогіки як теорії освіти дорослих;

– стимулювання рефлексивної позиції тих, хто навчається, в професійному самовизначенні з врахуванням специфіки розвитку їхніх когнітивних структур як дорослих, автономних та незалежних суб'єктів;

– опора на індивідуальний досвід та здатність здобувачів вищої освіти як дорослих ідентифікувати себе в соціальному контексті під час організації виробничої практики.

3. Уточнено, що критеріями і показниками сформованості андрагогічної культури, відповідно її провідних компонентів, є:

– андрагогічна спрямованість особистості, яка відображує міру емоційно-ціннісного ставлення до професії викладача-андрагога та вимагає наявності ціннісних орієнтацій в галузі андрагогіки;

– андрагогічна компетентність, яка відбиває міру пізнавального ставлення особистості до андрагогіки як наукової теорії освіти дорослих та вимагає наявності базових андрагогічних знань;

– андрагогічна майстерність, яка відображує міру дієвого (перетворювального) ставлення особистості до виконання провідних завдань і

функцій андрагогічної діяльності та вимагає наявності андрагогічних вмінь і навичок щодо практичного впровадження сучасних освітніх технологій;

– андрагогічна усталеність, яка відбиває міру відповідального й творчого ставлення особистості до себе як суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності, вимагаючи наявності андрагогічної позиції як сукупності мотивів власного професійного саморозвитку.

4. За результатами експериментальної перевірки спроектованих експериментальних моделей модернізації професійної підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу встановлено емпіричні залежності, які вказують на те, що:

– реалізація першої з визначених психолого-педагогічних умов (ЕГ1) сприяє формуванню андрагогічної культури на достатньому (9%), середньому (56,5%) й низькому (34,5%) рівнях;

– реалізація першої та другої психолого-педагогічних умов (ЕГ2) сприяє формуванню андрагогічної культури на достатньому (28,8%), середньому (47,2%) і низькому (24%) рівнях;

– реалізація першої і третьої психолого-педагогічних умов (ЕГ3) сприяє формуванню андрагогічної культури на достатньому – 35%, середньому – 45% і низькому – 20% рівнях;

– реалізація сукупності трьох визначених психолого-педагогічних умов (ЕГ4) сприяє формуванню андрагогічної культури на високому (27,6%), достатньому (39,2%) та середньому (33,2%) рівнях, минаючи низький та незадовільний рівні.

5. Результати проведеного експерименту переконливо засвідчили, що в чотирьох контрольних групах досліджуваних:

– організація підготовки здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти за структурованими освітніми програмами здійснювалася переважно на засадах традиційного – педагогічного (знаннєвого, когнітивного, функціонального) підходу, що зумовлено усталеною позицією сприйняття особистості викладача як «суб'єкта», а студента й

аспіранта – як залежного, підпорядкованого та недостатньо самостійного «об'єкта виховних впливів»;

– навчально-методичне й технологічне забезпечення процесів викладання освітніх компонент, як правило, не містить посилань на ідеї, принципи і засоби андрагогічного підходу, через що при дидактичній та розвивально-виховній взаємодії викладачів зі здобувачами вищої освіти останні не сприймаються як дорослі, що не виправдано ігнорує вимогу обов'язкового врахування особливостей їхнього когнітивного розвитку та специфіки соціально-професійної ідентифікації під час організації освітньої діяльності;

– традиційні – переважно педагогічні моделі підготовки здобувачів вищої освіти значно стримують формування їхньої андрагогічної культури, оскільки остання виявилася в них лише на низькому (40-67%) та середньому (4-17,2%) рівнях, будучи несформованою зовсім у великого контингенту випускників (21-50%).

6. Надійність результатів експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу підтверджено використанням засобів математичної статистики. Правомірність гіпотези дослідження підтверджено застосуванням λ – критерію Колмагорова-Смирнова.

Матеріали розділу висвітлено в наступних публікаціях автора: 178, 179, 182, 183, 184, 187, 190, 193.

ЗАГАЛЬНІ ВИСНОВКИ

У кваліфікаційній роботі *вперше* системно досліджено й теоретично обґрунтовано проблему інтеграції андрагогічного підходу в освітній процес вищої школи в умовах переходу на структуровані освітні програми; спроектовано модель модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, спрямовану на формування в них андрагогічної культури.

Отримані у процесі дослідно-експериментальної роботи емпіричні факти та їх обробка засобами математичної статистики підтвердили гіпотезу дослідження, засвідчили досягнення поставленої мети та виконання сформульованих завдань, а також послуговували підставою для наступних висновків.

1. Виокремлено провідні чинники актуалізації ідей андрагогічного підходу в сучасній теорії та практиці підготовки здобувачів вищої освіти, серед яких:

– утвердження пріоритету концепції неперервної освіти як сучасної антропоцентричної парадигми, яка ґрунтується на гуманістичній ідеї про необхідність і доцільність навчання впродовж життя, оскільки воно має забезпечити довічний розвиток людини і тому має стати природною складовою частиною її життя у будь-якому віці;

– стрімкий розвиток освіти дорослих як цілеспрямованого та спеціально організованого процесу соціокультурного виробництва особистості шляхом реалізації освітніх програм і послуг, здійснення освітньо-інформаційної діяльності в межах та поза межами загальної середньої, професійно-технічної, вищої й післядипломної освіти;

– соціальне визнання здобутків андрагогіки як самостійної галузі освітніх, педагогічних наук, що розкриває закономірності проектування, організації та супроводу процесу навчання дорослої людини з врахуванням її освітніх потреб та вікових особливостей як носія індивідуального досвіду та автономної особистості, здатної до самоактуалізації, саморозвитку й самореалізації.

2. Визначено сутність андрагогічного підходу як різновиду антропоцентричної освітньої парадигми, що визнає доцільність та необхідність освіти впродовж життя, спрямовуючи зусилля дорослої людини під час реалізації форм її формального, неформального та інформального навчання на стимулювання пізнавальної активності, мотивації до особистісно-професійного зростання та успішної побудови кар'єри, шляхом більш інтенсивного залучення до рефлексивного аналізу власної траєкторії саморозвитку та міри реалізованості набутих компетентностей та здібностей, своєчасної корекції інтелектуальних, освітніх та життєвих потреб з огляду на стрімкі зміни реальності, трансформації професійних інтересів в напрямку привласнення ознак соціально мобільної та конкурентоспроможної особистості. Розкрито специфіку концептуального апарату та розвивально-виховного потенціалу андрагогічного підходу як інноваційного засобу модернізації підготовки здобувачів вищої освіти, оскільки він гармонійно поєднує гуманістичність (що знаходить своє відображення у створенні дружньої, неформальної морально-психологічної атмосфери, заснованої на довірі, взаємній повазі, сумісній роботі при підтримці й відповідальності всіх учасників освітньої діяльності) й технологічність (використання новітніх засобів навчання, найсучасніших інформаційно-комунікативних, цифрових, інтерактивних, мультимедійних технологій).

3. Спроектовано модель модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, яка, будучи спрямованою на формування в них андрагогічної культури, ґрунтується на створенні наступних умов:

– трансформація змісту навчальних дисциплін та методики їх викладання відповідно концептуальних положень андрагогіки як теорії освіти дорослих;

– стимулювання рефлексивної позиції тих, хто навчається, в професійному самовизначенні з врахуванням специфіки розвитку їхніх когнітивних структур як дорослих, автономних та незалежних суб'єктів;

– опора на індивідуальний досвід та здатність здобувачів вищої освіти як дорослих ідентифікувати себе в соціально-професійному контексті під час організації виробничої практики.

4. Конкретизовано сутність андрагогічної культури як способу творчої самореалізації та міри досягнутого рівня розвитку особистості в позиції суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності, що відображає його зацікавленість ідеями та цінностями андрагогіки, поінформованість щодо її теоретико-методичних засад, здатність до кваліфікованого впровадження методів, форм і технологій навчання дорослих, готовність опанувати провідні функції андрагога як професіонала, самовдосконалюватися цій ролі. Уточнено структуру андрагогічної культури особистості в єдності чотирьох компонентів:

– аксіологічного, що виконуючи ціннісно-орієнтаційну функцію, опікує систему поглядів особистості щодо її професійної спрямованості та центрації на настанови і принципи андрагогічного підходу в сфері вищої освіти; прийняття та дотримання гуманістичних цінностей, ідеалів, норм, правил та етичних канонів професійної поведінки в умовах реалізації андрагогічних моделей навчання дорослих;

– когнітивного, який виконуючи предметно-змістову функцію, опікує систему андрагогічних знань та уявлень особистості викладача щодо проектування, організації, контролю та оцінювання якості процесу навчання й виховання здобувачів вищої освіти як дорослих;

– технологічного, який виконуючи процедурно-операціональну функцію, опікує систему практичних дій особистості викладача щодо адекватного використання засобів сучасних освітніх технологій та інструментарію андрагогічного дослідження; налаштування суб'єкт-суб'єктних відносин та створення комфортного освітньо-наукового середовища, що дозволяють відтворювати смислове життєве поле дорослого як у професійному, так і в особистісному аспектах;

– суб'єктного, що виконуючи рефлексивно-творчу функцію, опікує систему ставлень особистості до себе як виконавця професійних ролей і функцій викладача-андрагога; потреб самопізнання й самовиховання своїх професійно важливих якостей як організатора освіти дорослих; мотивів творчої

самореалізації як суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності.

Виокремлено критерії та показники андрагогічної культури, серед яких:

– андрагогічна спрямованість особистості, яка відображує міру її емоційно-ціннісного ставлення до професії викладача-андрагога та вимагає дотримання андрагогічних ідей, принципів та ідеалів;

– андрагогічна компетентність, яка відбиває міру пізнавального ставлення особистості до андрагогіки як наукової теорії освіти дорослих та вимагає наявності базових андрагогічних знань та уявлень;

– андрагогічна майстерність, яка відображує міру дієвого (перетворювального) ставлення особистості до виконання провідних завдань і функцій андрагогічної діяльності та вимагає наявності вмінь і навичок щодо практичного впровадження сучасних андрагогічних технологій;

– андрагогічна усталеність, яка відбиває міру рефлексивного й творчого ставлення особистості до себе як суб'єкта андрагогічного пізнання, проектування, спілкування та діяльності, вимагаючи наявності андрагогічної позиції як сукупності мотивів власного професійного саморозвитку в статусі андрагога.

Схарактеризовано рівні сформованості андрагогічної культури здобувачів вищої освіти у такій спосіб:

- *високий рівень* андрагогічної культури притаманний особам, в яких дуже яскраво виявлялися провідні андрагогічні ціннісні орієнтації (зорієнтованість на гуманістичний стиль освітньо-наукової комунікації, партнерську співпрацю і співтворчість з усіма представниками освітнього середовища; сприйняття тих, хто навчається, як незалежних, унікальних та автономних суб'єктів освітнього процесу; позитивне сприйняття себе в професійній ролі викладача-андрагога), базові андрагогічні знання (теоретичних основ андрагогіки, нормативно-правових основ освіти дорослих, психолого-андрагогічних механізмів їхнього навчання) були системними, андрагогічні вміння вказували на досконале володіння засобами проектування андрагогічних моделей навчання, провідними

техніками впровадження андрагогічного підходу (зокрема, дидактичним інструментарієм ігрового, контекстного, діалогічного, інтерактивного навчання), способами створення андрагогічного освітньо-наукового середовища та установаження неформальних (партнерських, фасилітативних) взаємин), андрагогічна позиція (у вигляді налаштованості на самопізнання власних якостей та дуже активний саморозвиток своєї особистості як суб'єкта андрагогічної діяльності в єдності її провідних ролей та функцій, потягу до творчої самореалізації у сфері андрагогічної діяльності) була усталеною.

- *достатній рівень* андрагогічної культури характерний особам, в яких впевнено виявлялися провідні андрагогічні ціннісні орієнтації (зорієнтованість на гуманістичний стиль освітньо-наукової комунікації, партнерську співпрацю і співтворчість з усіма представниками освітнього середовища; сприйняття тих, хто навчається, як незалежних, унікальних та автономних суб'єктів освітнього процесу; позитивне сприйняття себе в професійній ролі викладача-андрагога), базові андрагогічні знання (теоретичних основ андрагогіки, нормативно-правових основ освіти дорослих, психолого-андрагогічних механізмів їхнього навчання) були не досить системними, андрагогічні вміння вказували на досить досконале володіння засобами проектування андрагогічних моделей навчання, провідними техніками впровадження андрагогічного підходу (зокрема, дидактичним інструментарієм ігрового, контекстного, діалогічного, інтерактивного навчання), способами створення андрагогічного освітньо-наукового середовища та установаження неформальних (партнерських, фасилітативних) взаємин), але андрагогічна позиція (у вигляді налаштованості на самопізнання власних якостей та дуже активний саморозвиток своєї особистості як суб'єкта андрагогічної діяльності в єдності її провідних ролей та функцій, потягу до творчої самореалізації у сфері андрагогічної діяльності) була не досить усталеною.

- *середній рівень* андрагогічної культури властивий особам, в яких слабо виявлялися провідні андрагогічні ціннісні орієнтації (зорієнтованість на гуманістичний стиль освітньо-наукової комунікації, партнерську співпрацю і

співтворчість з усіма представниками освітнього середовища; сприйняття тих, хто навчається, як незалежних, унікальних та автономних суб'єктів освітнього процесу; позитивне сприйняття себе в професійній ролі викладача-андрагога), базові андрагогічні знання (теоретичних основ андрагогіки, нормативно-правових основ освіти дорослих, психолого-андрагогічних механізмів їхнього навчання) були не повними і не системними, андрагогічні вміння вказували на слабе володіння засобами проектування андрагогічних моделей навчання, провідними техніками впровадження андрагогічного підходу (зокрема, дидактичним інструментарієм ігрового, контекстного, діалогічного, інтерактивного навчання), способами створення андрагогічного освітньо-наукового середовища та установа неформальних (партнерських, фасилітативних) взаємин), андрагогічна позиція (у вигляді налаштованості на самопізнання власних якостей та дуже активний саморозвиток своєї особистості як суб'єкта андрагогічної діяльності в єдності її провідних ролей та функцій, потягу до творчої самореалізації у сфері андрагогічної діяльності) була не завжди усталеною.

- *низький рівень* андрагогічної культури притаманний особам, в яких дуже слабо виявлялися провідні андрагогічні ціннісні орієнтації (зорієнтованість на гуманістичний стиль освітньо-наукової комунікації, партнерську співпрацю і співтворчість з усіма представниками освітнього середовища; сприйняття тих, хто навчається, як незалежних, унікальних та автономних суб'єктів освітнього процесу; позитивне сприйняття себе в професійній ролі викладача-андрагога), базові андрагогічні знання (теоретичних основ андрагогіки, нормативно-правових основ освіти дорослих, психолого-андрагогічних механізмів їхнього навчання) були поверховими, не повними і не системними, андрагогічні вміння вказували на дуже слабе володіння засобами проектування андрагогічних моделей навчання, провідними техніками впровадження андрагогічного підходу (зокрема, дидактичним інструментарієм ігрового, контекстного, діалогічного, інтерактивного навчання), способами створення андрагогічного освітньо-наукового середовища та установа неформальних

(партнерських, фасилітативних) взаємин), андрагогічна позиція (у вигляді налаштованості на самопізнання власних якостей та дуже активний саморозвиток своєї особистості як суб'єкта андрагогічної діяльності в єдності її провідних ролей та функцій, потягу до творчої самореалізації у сфері андрагогічної діяльності) була здебільшого не усталеною;

- *незадовільний* рівень андрагогічної культури властий особам, в яких час від часу ледве виявлялися лише окремі складові андрагогічних ціннісних орієнтацій, базових андрагогічних знань і вмінь, а андрагогічна позиція знаходилася в стадії становлення.

5. Експериментально перевірено ефективність моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, що дало змогу встановити емпіричні залежності, які вказують на те, що:

– реалізація першої з визначених андрагогічних умов (ЕГ1) сприяє формуванню андрагогічної культури на достатньому (9%), середньому (56,5%) й низькому (34,5%) рівнях;

– реалізація першої та другої андрагогічних умов (ЕГ2) сприяє формуванню андрагогічної культури на достатньому (28,8%), середньому (47,2%) і низькому (24%) рівнях;

– реалізація першої і третьої андрагогічних умов (ЕГ3) сприяє формуванню андрагогічної культури на достатньому – 35%, середньому – 45% і низькому – 20% рівнях;

– реалізація сукупності трьох визначених андрагогічних умов (ЕГ4) сприяє формуванню андрагогічної культури на високому (27,6%), достатньому (39,2%) та середньому (33,2%) рівнях, минаючи низький та незадовільний рівні, чим цілком доведена правомірність висунутої гіпотези дослідження.

Зафіксовано, що традиційна – педагогічна модель підготовки здобувачів вищої освіти досить слабо сприяє формуванню андрагогічної культури випускників, оскільки дозволяє сформувати андрагогічну культуру здобувачів вищої освіти лише на низькому (40-67%) рівні, при значному контингенті

випускників (33-60%), в яких компоненти цього професійно важливого новоутворення особистості перебували в стадії становлення.

Натомість, проведене дослідження не вичерпує всіх аспектів порушеної проблеми.

Перспективи подальших наукових розвідок полягають у розробці більш ефективних шляхів та засобів підвищення кваліфікації викладачів-андрагогів в системі їхньої неперервної освіти.

СПИСОК ВИКОРИСТАНИХ ДЖЕРЕЛ

1. Акініна Н.Л. Навчально-науковий комплекс освітньо-наукової програми підготовки доктора філософії зі спеціальності 015 Професійна освіта (теорія і методика професійної освіти) / за ред. Н.М. Дем'яненко. Київ: Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2020. 265 с.
2. Андрагог в открытом обществе: материалы российско-польского семинара / под ред. Е. А. Соколовской, Т. В. Шадринной. СПб.; Иркутск; Плоцк, 2000. 242 с.
3. Андрагогика постдипломного образования: научно-методическое пособие / под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. СПб., 2007. 126 с.
4. Андрагогическая компетентность преподавателя системы постдипломного педагогического образования: монография / А.Н. Шевелев, В.Ю. Пузыревский, Г.С. Сухобская и др.; под ред. С.Г. Вершловского, Г.С. Сухобской. СПб.: СПб АППО, 2011. 126 с.
5. Андрагогічні проблеми у підготовці викладачів для системи післядипломної освіти / Пехота О.М., Пуцов В.І., Набока Л.Я., Старева А.М. Київ, 2006. 96 с.
6. Андрагогічний потенціал професійної освіти / Л.В. Соколова, Ю.П. Вдовиченко, Р. С. Коритнюк, Л. Л. Давтян [та ін.]. *Медична освіта*. 2014. № 3 (68). С. 132–134.
7. Андрущенко В.П. Вища освіта України на шляху радикальних змін. *Вища освіта в Україні: реалії, тенденції, перспективи розвитку*: матеріали міжн. наук.-практ. конф. Київ, 1996. Ч. 1. С. 6–8.
8. Аніщенко О. В. Технології навчання дорослих. URL: <https://lib.iitta.gov.ua/pdf>.
9. Аніщенко О. В. Тренди освіти дорослих: реалії та перспективи. *Науковий вісник Мелітопольського державного педагогічного університету. Серія: Педагогіка*. 2015. № 2. С. 155–160. URL: http://nbuv.gov.ua/UJRN/Nvmdpu_2015_2_27.

10. Антонова О.Є. Розвиток обдарованості дорослої людини: проблеми, перспективи. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / кол. авторів; за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. С. 90–118.

11. Архипова С.П. Основи андрагогіки: навч. посібн. Черкаси, 2002. 92 с.

12. Бабенко Т. В. Використання андрагогічних принципів навчання у підготовці здобувачів вищої освіти. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: ЦДУ імені Володимира Винниченка, 2023. Вип. 209. С. 296-301.

13. Бабенко Т. В. Використання андрагогічного підходу в системі підвищення кваліфікації педагогів. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: ЦДУ імені Володимира Винниченка, 2023. Вип. 211. С. 72-77.

14. Бех І.Д. Особистісно-зорієнтоване виховання – нова освітня філософія. *Педагогіка толерантності*. 2001. №1. С. 16–19.

15. Біда О.А., Кузьмінський А. І., Чичук А. П. Педагогічна культура майбутніх магістрів. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Вип. 190. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2020. С. 10–15.

16. Біда О.А., І. Міжнародний досвід розвитку освіти дорослих. *Освіта для миру = Edukacja dla pokoju*: зб. наук. пр.: у 2т. / редкол.: Кремень В.Г. (голова); Коцур В. П., Ничкало Н. Г., Шльосек Ф. (заст. голови); Довгий С. О., Лук'янова Л. Б., Вовк М. П., Котун К. В. (члени редколегії). Київ. : Вид-во ТОВ «Юрка Любченка», 2019. Т.2. С.466–476.

17. Бідюк Н. М. Теорія і практика професійного навчання безробітних у США : дис. ... доктора пед. наук /13. 00. 04. Київ, 2009. 550 с.

18. Белая Е.А. Акмеологические основания построения модели методического сервиса для специалистов социологического профиля. *Акмеология 2013. Методологические и методические проблемы* / под ред. Н.В. Кузьминой. СПб. : НУ «Центр стратегических исследований», 2013. Вып. 21. С. 17–22.

19. Бондаревская Е.В. Смыслы и стратегии личностно ориентированного воспитания. *Педагогика*. 2001. № 1. С. 17–24.

20. Борщ Ж. Андрагогічний підхід до підготовки майбутнього вчителя. *Педагогічні науки*. 2012. №55.

URL: <http://dspace.pnpu.edu.ua/bitstream/123456789/1212/1/Borshch.pdf> (дата звернення 20.04.2020 р.).

21. Браже Т. Г. Принципы оценки деятельности андрагога. Педагогика. 2000. № 6. С. 18–20.

22. Букач М.М. Неформальна освіта людей поважного віку: навч. посібн. Одеса, 2021. 603 с.

23. Буренко В.М. Андрагогічний підхід до професійної перепідготовки вчителя гуманітарного профілю: дис. ... канд. пед. наук /13.00.04. Київ, 2005. 213 с.

24. Василькова Т.А. Андрагогика : учебн.-метод. пособие. Москва : ВНИИ профориентации, 2002. 136 с.

25. Великий тлумачний словник сучасної української мови / уклад. і голов. ред. В.Т. Бусел. К.; Ірпінь : ВТФ «Перун», 2001. 1440 с.

26. Вербицкий А.А. Активное обучение в высшей школе: контекстный подход. Москва: Высшая школа, 1991. 206 с.

26. Вершловский С.Г. Взрослый как субъект образования. Педагогика. 2003. № 8. С. 3–8.

27. Вершловский С. Г. Социально- педагогические проблемы развития системы последиplomного образования взрослых. Образование в жизни взрослого человека : матер. науч.-практ. конф. СПб., 1997. С.10–16.

28. Вітвицька С. С. Педагогічна підготовка магістрів в умовах ступеневої освіти: теоретико-методологічний аспект : монографія. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2009. 435 с.

29. Вітвицька С.С. Теоретичні і методичні засади педагогічної підготовки магістрів в умовах ступеневої освіти. Акмедосягнення науковців Житомирської науково-педагогічної школи: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир : Вид-во ЖДУ ім. І. Франка, 2016. С. 302–347

30. Вища освіта України – європейський вимір: стан, проблеми, перспективи. *Інформаційний збірник Міністерства освіти і науки України*. №13–15, травень, 2008 р. 113 с.

31. Войтко В. В. Андрагогічні основи організації навчання дорослої людини. Андрагогічні засади післядипломної освіти : зб. матер. Всеукр. наук.-метод. інтернет-конфер. (м. Кіровоград, 20–28.04.2015 р.) / укл. О.Е. Жосан. Кіровоград: КЗ «КОІППО імені Василя Сухомлинського», 2015. С. 24–34.

32. Войтко В. И. Психологический словарь. Киев: Вища школа. 1982. 562 с. URL: <https://samorozvytok.info/content/psychologichnyy-slovnnyk-za-red-v-i-voytka-1982> (дата звернення 20.04.2020 р.).

3. Всемирный доклад ЮНЕСКО «К обществам знания». 2005. URL: <http://unesdoc.unesco.org/images/0014/001418/141843r.pdf> (дата звернення 24.04.2020 р.).

34. Вятярис В., Чюжас Р. Исследование удовлетворения потребностей взрослых учащихся: на примере Каунасского центра обучения взрослых. *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання населення в умовах соціально-економічної нестабільності*: матеріали VII Міжн. наук.-практ. конф. (28 жовтня 2014 р., м. Київ). Київ: ІПК ДСЗУ, 2014. Ч.2. С. 25–34.

35. Гадзецький Б. Запровадження елементів андрагогічного підходу у процесі навчання на курсах підвищення кваліфікації працівників вищої школи. *Післядипломна педагогічна освіта*, 2008. № 2. С. 20–22.

36. Галета Я. В., Сьомак А. В. Соціалізація особистості в умовах оновлення інформаційної культури суспільства. *Наукові записки. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ КДПУ ім. В. Винниченка, 2020. Вип. 190. С. 23–29.

37. Гальцева Т.О. Психологічні засади навчальної самоефективності: дис. ... канд. психол. н.: 19.00.07. Київ, 2015. 215 с.

38. Глазиріна А.П. Андрагогический подход к развитию образовательной активности педагога в процессе повышения квалификации: дис. ... канд. пед. н. /13.00.01. Йошкар-Ола, 2006. 196 с.

39. Гласс Дж., Стэнли Дж. Статистические методы в педагогике и психологии /Пер. с англ. Л.И.Хайрусовой. Москва: Прогресс, 1876. 494 с.

40. Голубенко Л.Н., Таланова Л.Г., Цокур О.С. Профессиональная педагогика: учебн. пособие. Одесса, 1997. Ч.1. 56 с.

41. Гончаренко С. Український педагогічний словник. Київ: Либідь. 1997. 374 с.

42. Гордієнко М. Г. Андрагогічні моделі професійної підготовки в університетах країн Європейського Союзу. *Освіта впродовж життя: вимоги часу*: матеріали II Всеукр. пед. читань пам'яті видатного вченого-педагога О.С. Дубинчук (Київ, 19 квітня 2012 р.). Київ: Едельвейс, 2012. С. 62–65.

43. Гордієнко М. Г. Теоретичні засади андрагогічної процесуальної моделі навчання М. Ноулза. *Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи*. Київ, 2012. №5. С. 21–30.

44. Гордієнко М. Г. Участь дорослих у вищій освіті: європейський вимір. *Вісник Черкаського університету. Серія: Педагогічні науки*, 2012. № 30(243). С. 8–13.

45. Грабарь М.И., Краснянская К.А. Применение математической статистики в педагогических исследованиях: Непараметрические методы. Москва: Педагогика, 1977. 136 с.

46. Громкова М.Т. Андрагогика: теория и практика образования взрослых: учебное пособие. Москва : ЮНИТИ-ДАНА, 2005. 495 с.

47. Громкова М.Т. Андрагогическая модель целостного образовательного процесса : монография. Москва : ЮНИТИ-ДАНА. 2006. 230 с.

48. Даниленко Н. Профессия – андрагог. URL: <http://www.obruch.ru/index.php?id=8&n=7&r=9&s=27> (дата звернення 27.10 2021 р.).

49. Дахин А. Н. Моделирование в педагогике. *Идеи и идеалы*. 2010. №1(3). С. 11–20.

50. Дем'яненко Н.М. Андрагогіка в системі педагогічних наук. *Засоби діагностування якості підготовки фахівців. Магістратура 011 Освітні*,

педагогічні науки (Педагогіка вищої школи. Андрагогіка. Тьюторство): навч.-метод. посібник / за ред. Н. М. Дем'яненко. Київ : Вид-во НПУ імені М.П. Драгоманова, 2018. С. 161–168.

51. Державна національна програма «Освіта»: Україна ХХІ ст. Київ: Райдуга, 1994. 61 с.

52. Деркач Ю. Неформальна освіта як умова неперервного навчання молоді. *Вісник Львівського університету. Серія педагогічна*. 2008. Вип. 23. С. 17–22.

53. Дернова М. Г. Андрагогічна модель професійної підготовки фахівців у закладах вищої освіти країн Європейського Союзу: дис. ... доктора пед. н. /13.00.04. Київ, 2021. 614 с.

54. Дидье Ж. *Философский словарь*. Москва: Международные отношения. 2000. URL: <https://osvita.ua/vnz/guide/>.

55. Доронина И. В. Факторы формирования мотивации учения при переподготовке специалистов. 2007. URL: http://www.education.rekom.ru/2_2007/32.htm (дата звернення 27.10 2021 р.).

56. Дубасенюк О. Передумови розвитку андрагогіки як чинника особистісного та професійного зростання дорослого. *Андрагогічний вісник*. 2013. Вип. 4. С. 26–33.

57. Дьюи Дж., Дьюи Э. Школы будущего. *Народное образование*, 2000. №8. URL: <https://www.google.com.ua/search?q=http%3A%2F2F+makarenko-museum.narod.ru> (дата звернення 27.10 2020 р.).

58. Желясков В.Я. Підготовка майбутніх судноводіїв до професійної комунікативної взаємодії у вищих морських навчальних закладах: теорія і практика: Монографія. Запоріжжя, 2020. 455 с.

59. Жижина И. В. Психологические особенности развития фасилитации педагога: дис. ... канд. психол. наук /19.00.07. Екатеринбург, 2000. 230 с.

60. Закон України «Про вищу освіту» від 01.07.2014 №1556-VII (зі змінами та доповненнями). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18#> (дата звернення 17.12 2019 р.).

61. Закон України «Про освіту» від 05.09.2017 No2145-VIII (зі змінами та доповненнями). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19#Text> (дата звернення 17.12 2019 р.).

62. Закон України «Про основи державної політики у сфері науки і науково-технічної творчості» (із змінами). *ВВР*, 2019. № 21, ст. 81. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/848-19#Text> (дата звернення 28.11 2021 р.).

63. Закон України «Про наукову і науково-технічну діяльність» від 26.11.2015 № 848-VIII. *ВВР*, 2015. URL: https://kodeksy.com.ua/pro_naukovu_i_naukovo-tehnicnu_diyal_nist.htm (дата звернення 27.10 2021 р.).

64. Закон України «Про професійний розвиток працівників» від 12.01.2012 No4312-VI (зі змінами та доповненнями). URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/4312-17#Text> (дата звернення 12.11 2021 р.).

65. Зель І.О. Формування андрагогічної компетентності у студентів гуманітарних факультетів класичних університетів. Ніжин, 2009. 235 с.

66. Змеев С. И. Основы андрагогики : учебн. пособие для вузов. Москва : Флинта: Наука, 1999. 152 с.

67. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории, истории и технологии обучения взрослых Москва : ПЕРСЭ, 2007. 230 с.

68. Змеёв С.И., Соколова А.С. Андрагогические основы организации обучения в высшей школе: Теория и практика. Москва: Изд-во Первого МГМУ им. И. М. Сеченова, 2011. 257 с.

69. Зязюн І.А. Педагогіка добра: ідеали і реалії: наук.-метод. посіб. Київ: МАУП. 2000. 312 с.

70. Зязюн І. А. The development of learning in terms of the subjects «Philosophy of Education». *Stavropigiyski philosophical studies*, 2008. №1. С. 104–120.

71. Ізбаш С. Проблема андрагогічної підготовки педагогічного персоналу як викладачів для освіти дорослих. *Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету імені Володимира Гнатюка*. Сер. Педагогіка. 2017. № 1. С. 80–85.

72. Избаш С., Пахомов С. Андрагогічний підхід до формування професійно-педагогічної компетентності майбутніх учителів засобами google-технологій. *Молодь і ринок*. 2018. №5 (160). С. 42–50.

73. Исламшин Р.А., Габдулхаков В.Ф. Андрагогика: историко-педагогический процесс и языковая личность XXI века : учебн. пособие. Москва – Воронеж : Изд-во НПО «МОДЭК», 2005. 286 с.

74. Капитанская А.К. Андрагог – это не просто! URL: http://vio.uchim.info/Vio_32/cd_site/articles/art_2_5.htm (дата звернення 07.12 2021 р.).

75. Капченко Л.М. Андрагогічна компетентність як засіб якісного навчання безробітних. Актуальні проблеми професійного навчання дорослих: зб. наук. праць. Київ: ІПК ДСЗУ, 2011. С. 60–63.

76. Карпова Э.Э., Цокур О.С. Многофакторный формирующий эксперимент как средство системного исследования индивидуального стиля профессионально-педагогической деятельности. *Системное исследование индивидуальности* /под ред. Б.А.Вяткина. Пермь, 1991. С. 153–154.

77. Кічук Н.В. Формування творчої особистості вчителя: Монографія. Київ: Вища шк., 1994. 156 с.

78. Кічук Я.В. Соціально-педагогічні умови формування правосвідомості майбутніх учителів у педагогічних коледжах : дис. ... канд. пед. наук /13.00.04. Ізмаїл, 2002. 205 с.

79. Коган Л. Н. Проблемы исследования целостности культуры. Москва: Мысль, 1992. 246 с.

80. Колесникова И.А., Марон А. Е., Тонконогая Е. П. Основы андрагогики: учеб. пособие. Москва : Академия, 2003. 238 с.

81. Колесниченко Н. Ю. Професійна підготовка бакалаврів романо-германської філології в системі університетської освіти: теоретичні і методичні засади: монографія / під ред. О.С. Цокур. Одеса: Вид-во Бартенєва, 2014. 380 с.

82. Коменский Я.А. Великая дидактика. Москва : Учпедгиз, 1955. 650 с.

83. Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи: зб. наук. статей; за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. Київ: Знання України, 2016. С. 610 с.

84. Концепція розвитку педагогічної освіти в Україні: Наказ Міністерства освіти і науки України від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptsiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti> (дата звернення 03.02 2021 р.).

85. Концепція освіти дорослих в Україні / Укл.: Лук'янова Л.Б. Ніжин: ПП Лисенко М.М., 2011. 24 с.

86. Концепція розвитку освіти України на період 2015–2025 років: Проєкт. URL: http://www.tnpu.edu.ua/EKTS/proekt_koncept.pdf (дата звернення 09.02 2021 р.).

87. Корчікова І. В. Особистісна автономія як чинник визначення життєвої перспективи в юнацькому віці: дис. ... канд. психол. наук /19.00.07. Київ, 2014. 234 с.

88. Кремень В. Освіта і наука України. Шляхи модернізації: факти, роздуми, перспективи. Київ: Грамота, 2003. 216 с.

89. Крылова Н. Б. Формирование культуры будущего специалиста. Москва: Высшая школа, 1990. 142 с.

90. Кузьмінський А.І. Теоретико-методологічні засади післядипломної педагогічної освіти в Україні : дис. ... доктора пед. наук /13.00.04. Київ, 2003. 482 с.

91. Кулюткин Ю. Н. Психология обучения взрослых. Москва: Просвещение, 1985. 180 с.

92. Кукуев А. И. Андрагогика М. Ноулза : содержательная и процессуальная модели. *Вопросы международного сотрудничества в образовании Южного региона*. Ростов-на-Дону, 2008. №3–4. С. 29–34.

93. Кукуев А.И. Андрагогика: этимология и употребление термина в зарубежной науке. Интернет-журнал «Проблемы современного образования» 2011, №6. URL: http://www.pmedu.ru/res/2010_5_4.pdf.

94. Кукуев А. И. Андрагогический подход в педагогике: монографія. Ростов-на-Дону: ИПО ПИ ЮФ, 2009. 176 с.

95. Кукуев А.И. Андрагогическая подготовка преподавателя мегавуза: содержательный аспект: учебно-метод. пособие. Ростов-на-Дону: «Булат», 2008. 160 с.

96. Кукуев А. И. Питер Джарвис об андрагогике М. Ноулза. *Новые знания*. 2009. №1. С. 25–30.

97. Лазаренко Н. І. Тенденції професійної підготовки вчителя в педагогічних університетах України в умовах євроінтеграції: дис. ... доктора пед. наук /13.00.04. Київ, 2020. 480 с.

98. Лесохина Л.Н. Теоретико-методологические основы проектирования технологий обучения взрослых / под ред. А.Е. Марона. СПб. : ИОВ РАО, 2000. 321 с.

99. Линевич Л.В. Андрагогический подход к обучению студентов в вузе: дис. ... канд. пед. наук /13.00.08. Калининград, 2003. 198 с.

100. Ломтева Т. Н. Андрагогика в контексте гуманистической образовательной парадигмы. Ставрополь : Изд-во СГУ, 2001. 340 с.

101. Лук'янова Л. Б. Підготовка педагогічного персоналу для роботи з дорослими: теоретичний і методичний аспекти: монографія. Київ: ІПОД НАПН України, 2016. 265 с.

102. Лу'кянова Л. Б. Основоположні принципи андрагогічної моделі навчання: оптимальні умови використання. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання в підготовці фахівців: методологія, теорія, досвід, проблеми*, 2010. №1(23). С. 119–124.

103. Лук'янова Л. Б. Професійна діяльність викладачів-андрагогів (зарубіжний досвід). *Порівняльна професійна педагогіка*, 2014. № 4 (3). С. 119–123.

104. Лук'янова Л.Б., Аніщенко О.В. Освіта дорослих: короткий етимологічний словник. Київ; Ніжин: видавець ПП Лисенко М.М., 2014. 108 с.

105. Макаренко А.С. Педагогика индивидуального действия. Соч. в 7-ми тт. Москва: АПН РСФСР, 1958. Т.5. 465 с.

106. Мариновська О.Я. Формування готовності вчителів до проектно-впроваджувальної діяльності в системі післядипломної педагогічної освіти: дис. ... канд. пед. н. /13.00.04. Луганськ, 2010. 230 с.

107. Марчук А. В. Андрагогіка : навч. посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 300 с.

108. Маслоу А. Мотивация и личность. Санкт-Петербург: Питер, 1998. 310 с.

109. Махия Н. В. Особенности освіти взрослых у країнах Європейського Союзу. «Modern problems of education and science»: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (Будапешт, 26-27 січня 2013 р.). URL: <http://scaspee.com/6/post/2013/1/3.html> (дата звернення 05.12 2020 р.).

110. Методологічні та методичні проблеми післядипломної педагогічної освіти у контексті андрагогічних ідей: матеріали Всеукр. наук.-практ. конф. Луцьк: ВІППО, 2006. 276 с.

111. Миронов В. Б. Век образования. Москва : Педагогика, 1990. 110 с.

112. Милликен Дж. Постмодернизм и профессионализм в высшем образовании. *Высшее образование сегодня*. 2004. №6. С. 34–41.

113. Михальчук О. Формування андрагогічної компетентності студентів педагогічних університетів Польщі: дис. ... канд. пед. наук: 13.00.04. Черкаси, 2012. 200 с.

114. Можейко М.А. Концепция модернизации. *Новейший философский словарь* /сост. А.А. Грицанов. Минск: Изд. В.М. Скакун, 1998. 453 с.

115. Морозов А.В., Чернилевский Д.В. Креативная педагогика и психология. Москва: Академический проект, 2004. 560 с.

116. Національна доктрина розвитку освіти в Україні у ХХІ столітті. *Освіта*. 11–12 липня 2001. С. 2–6.

117. Національна доповідь про стан і перспективи розвитку освіти в Україні / за заг. ред. В. Г. Кременя. Київ: Педагогічна думка, 2016. 448 с.

118. Національна рамка кваліфікацій. URL: <https://mon.gov.ua/ua/tag/natsionalna-ramka-kvalifikatsiy> (дата звернення 03.01 2021 р.).

119. Неперервна освіта в соціокультурних вимірах: колективна монографія /Н. Г. Ничкало (голова); за наук. ред. д.п.н. В.М. Слабка. Київ : Видавничий дім «Гельветика», 2018. 284 с.

120. Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття: зб. матеріалів XVII Міжн. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької / наук. ред. Г.І. Сотська, М.П. Вовк. Київ: Талком, 2020. Вип. 3 (15). 282 с.

121. Неперервна професійна освіта: проблеми, пошуки, перспективи: монографія / За ред. І.А. Зязюна. Київ: Віпол, 2000. 636 с.

122. Неперервна професійна освіта: філософія, педагогічні парадигми, прогноз : монографія / В. П. Андрущенко, І. А. Зязюн, В. Г. Кремень та ін.; за ред. І. А. Зязюна. Київ: Наукова думка, 2003. 540 с.

123. Ніколенко Л. Т. Андрагогічний підхід до навчання педагогів у системі післядипломної освіти. *Стан і перспективи апробації шкільної навчальної літератури*: матеріали Всеукр. наук.-метод. конф. Кіровоград: КОІППО ім. В.О. Сухомлинського, 2009. С. 284–287.

124. Ничкало Н.Г. Андрагогічні засади професійного розвитку сучасного педагога. *Неперервна педагогічна освіта ХХІ століття*: зб. матеріалів XVII Міжн. педагогічно-мистецьких читань пам'яті проф. О.П. Рудницької. Київ: Талком, 2020. Вип. 3 (15). С. 8-13.

125. Ничкало Н.Г. Наукове забезпечення розвитку освіти дорослих в Україні. *Вісник НАПН України*, 2020. №2(2). URL: <https://visnyk.naps.gov.ua/index.php/journal/article/view/98/128> (дата звернення 13.07. 2021 р.).

126. Ничкало Н.Г. Перспективи розвитку освіти дорослих в Україні (післямова). *Концептуальні засади розвитку освіти дорослих: світовий досвід, українські реалії і перспективи*: Зб. наук. статей / за ред. Кременя В.Г., Ничкало Н.Г.; укл. Аніщенко О.В., Лук'янова Л.Б. Київ: Знання України, 2018. С. 602-606.

127. Новий тлумачний словник української мови : у 4 тт. /укл. В. Яременко, О. Сліпушко. Київ : Аконіт, 1998. Т. 1. 1998. А-Є. 910 с.

128. Ноулз М. Ш. Современная практика образования взрослых. Андрагогика против педагогики. Москва, 1980. 68 с.

129. Образование взрослых: опыт и проблемы /под ред. С. Вершловского. СПб.-Л. : Знание, 2002. 165 с.

130. Обучение взрослых: учиться никогда не поздно: Коммюнике Комиссии ЕС 23.10.2006 г.

URL:http://www.eaeabudapest.hu/EAEA_ru/downloads/dokument/tanulas.doc
(дата звернення 30.05. 2020 р.).

131. Огієнко О.І. Підготовка викладача вищої школи в умовах магістратури: андрагогічний підхід. *Педагогічні науки: теорія, історія, інноваційні технології*. 2015. № 6. С. 336–342.

132. Огієнко О.І. Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах (друга половина ХХ століття) : дис. ... доктора пед. наук /13.00.01. Київ, 2009. 510 с.

133. Огієнко О. І., Литовченко І. М. Андрагогічна модель навчання : американський контекст : монографія. Київ : Центр учбової літератури, 2013. 234 с.

134. Окольніча Т. В. Андрагогічний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти: традиції і тенденції розвитку. *Наукові записки*. Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: ЦДУ імені Володимира Винниченка, 2023. Вип. 211. С. 28-32.

135. Освіта дорослих в Україні та світі: матеріали Міжн. наук.-практ. конференції, присвяченої 155-річчю Одеського національного університету імені І.І. Мечникова, 60-річчю факультету романо-германської філології та 60-річчю кафедри педагогіки (м. Одеса, 2 жовтня 2020 р.) / за ред. проф. Голубенко Л.М., проф. Цокур О.С. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2020. 242 с.

136. Освіта дорослих : енциклопедичний словник / за ред. В. Г. Кременя, О. В. Ковбасюка. Київ : Основа, 2014. 640 с.

137. Освіта дорослих : теоретичні і методологічні засади : монографія / авт. кол. Л. Б. Лук'янова, Л. Є. Сігаєва, О. В. Аніщенко та ін. Київ : Педагогічна думка, 2012. 272 с.
138. Освіта дорослих : термінологічний словник / Л. Лук'янова, О. Аніщенко. Київ; Ніжин : Видавець Лисенко М. М., 2014. 125 с.
139. Основні засади розвитку вищої освіти в контексті Болонського процесу: Документи і матеріали / Упор. Степко М.Ф. та ін. Тернопіль: Вид-во ТНПУ ім. В. Гнатюка, 2005. 188 с.
140. Основы андрагогики: терминологический словарь-справочник для студентов социально-гуманитарных специальностей / сост. В.В. Маслова. Мариуполь, 2004. 140 с.
141. Особистісний і професійний розвиток дорослих: теорія і практика : монографія / заг. ред. О.В. Аніщенко. Київ : ІПООД НАПН України, 2016. 200 с.
142. Павлик Н. П. Зміст поняття неперервна освіта. *Актуальні проблеми в системі освіти: загальноосвітній навчальний заклад – доуніверситетська підготовка – вищий навчальний заклад* : зб. матеріалів II Всеукр. наук.-практ. конф. (25 травня 2016 р., м. Київ). Київ : НАУ, 2016. С. 180–182.
143. Педагогический энциклопедический словарь / гл. ред. Б. М. Бим-Бад. Москва. : Большая Российская энциклопедия, 2003. 528 с.
144. Пироженко Т. Інтерактивні технології навчання у початковій школі. *Психолого-педагогічні проблеми сільської школи*. 2007. № 23. С. 96–100.
145. Подоляк Л.Г., Юрченко В.І. Психологія вищої школи: навч. посібник для магістрантів і аспірантів. Київ: ТОВ «Філстудія», 2006. 320с.
146. Пометун О.І., Пироженко Л.В. Сучасний урок. Інтерактивні технології навчання. Київ: А.С.К., 2004. 192 с.
147. Практическая андрагогика: метод. пособие / под ред. В. И. Подобеда, А.Е. Марона. Кн. 1: Современные адаптивные системы и технологии образования взрослых. СПб: ГНУ «ИОВ РАО», 2003. 414 с.

148. Преснер Р.Б. Організаційно-педагогічні умови навчання іноземних мов дорослих в системі післядипломної освіти (кінець ХХ – початок ХХІ століття): дис. ... канд. пед. н. /13.00.04. Дрогобич, 2017. 216 с.

149. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти: URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення 31.08. 2020 р.).

150. Про затвердження Зміни № 8 до національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій: Наказ Мінекономрозвитку України від 15.02.2019 № 259.URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=35ffafcf-bf4f-4eaa-9865KlasifikatoraDk003-2010-klasifikatorProfesii> (дата звернення 30.05. 2021 р.).

151. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2021 року: Наказ Міністерства освіти і науки України від 13 липня 2007 р. № 612. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2514/ (дата звернення 18.07. 2020 р.).

152. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (у редакції Постанови КМУ від 25 червня 2020 р. № 519). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення 10.11. 2020 р.).

153. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. №266. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п> (дата звернення 14.01. 2021 р.).

154. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах): Постанова Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. №261. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text> (дата звернення 19.08. 2020 р.).

155. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html> (дата звернення 14.03. 2021 р.).

156. Про освіту дорослих: Проект Закону України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-zakonoprojekt-pro-osvitu-doroslih> (дата звернення 12.12. 2020 р.).

157. Про підготовку спеціалістів-андрагогів: Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 27.01.2013 № 43-20/739. URL: <https://ipk.edu.ua/wp-content/uploads/2019/05/Andr-zasad-Kartshenko.pdf> (дата звернення 10.11. 2020 р.).

158. Проект ТЬЮНІНГ «Гармонізація освітніх структур в Європі». URL: https://www.unideusto.org/tuningeu/images/stories/documents/General_Brochure_Ukrainian_version.pdf (дата звернення 21.10. 2021 р.).

159. Протасова Н.Г. Теоретичні основи навчання державних службовців у системі підготовки та підвищення кваліфікації : навч.-метод. посіб. Київ: Вид-во УАДУ, 2000. 160 с.

160. Професійна освіта: андрагогічний підхід: монографія / за ред. О. А. Дубасенюк. Житомир: Вид. О. О. Євенок, 2018. 452 с.

161. Профессия андрагог.

URL: <http://vgipuromerancev.files.wordpress.com/2013.doc> (дата звернення 07.11. 2020 р.).

162. Пуцов В.І. Особливості дорослих в процесі навчання. Андрагогіка в професійному навчанні безробітних : матеріали наук.-методол. семінару (20 вересня 2012 р., м. Київ). Київ : ІПК ДСЗУ, 2012. С. 85-93.

163. Рабочая книга андрагога /под ред. С. Г. Вершловского. СПб.-Л. : 1998. 125 с.

164. Равен Дж. Компетентность в современном обществе: выявление, развитие и реализация / Пер. с англ. Москва: «Когито-Центр», 2002. 396 с.

165. Радул В. В. Основи професійного становлення особистості сучасного вчителя / В. В. Радул, В. О. Кравцов, М. В. Михайліченко. Кіровоград: КДПУ ім. В.Винниченка, 2007. 354 с.

166. Радул В. В. Педагогічна культура та соціальна зрілість вчителя: навч. посібник. Кіровоград, 2000. 136 с.

167. Рогов Е. И. Настольная книга практического психолога: учеб. пособие в 2 кн. Кн. 2: Работа психолога со взрослыми. Коррекционные приемы и упражнения. 2-е изд., перераб. и доп. Москва: ВЛАДОС, 1999. 480 с.

168. Роджерс К. Взгляд на психотерапию. Становление человека / пер. с англ. Москва: Издательская группа «Прогресс», 1994. 480 с.

169. Роджерс К., Фрейберг Дж. Свобода учиться. Москва: Смысл, 2002. 174 с.

170. Савченко Н.С. Діяльнісний підхід як компонент теоретико-методологічного ядра системи концептуальних підходів до організації навчання. *Role of science and education for sustainable development* / Ed. M. Wierzbik-Strońska and I. Ostapolets. Series of monographs Faculty of Architecture, Civil Engineering and Applied Arts University of Technology, Katowice Monograph 44. Publishing House of University of Technology, Katowice (Poland), 2021. P. 899–909.

171. Савченко Н.С. Організаційно-методичні засади підготовки фахівців до викладацької діяльності в умовах магістратури. *Наукові записки ЦДПУ ім. В. Винниченка. Серія: Педагогічні науки*. Кропивницький: РВВ ЦДПУ ім. В. Винниченка, 2021. Вип. 199. С. 52–57.

172. Савченко О. Я. Ознаки особистісно орієнтованої підготовки майбутніх вчителів. *Творча особистість вчителя : проблеми теорії і практики*. Київ: УДПУ, 1997. С. 3–5.

173. Сафин А.Д. Акмеологические аспекты педагогического менеджмента в учебном процессе: учебн. пособие. Хмельницкий, 1998. 112 с.

174. Селевко Г. К. Современные образовательные технологии : учебное пособие. Москва: Народное образование, 1989. 256 с.

175. Семенова Е. М. Тренинг эмоциональной устойчивости педагога : учеб. пособи. Москва : Изд-во института психотерапии, 2005. 256 с.

176. Семенова Олена. Результати педагогічного експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу. *Іноземні мови в контексті сучасного розвитку природничих та гуманітарних наук: міждисциплінарний підхід*: збірник матеріалів ІХ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з питань методики викладання іноземної мови (м.Одеса, 18 травня 2023 р.). Одеса: ОНУ імені І. І. Мечникова. 2023. С. 49–52.

177. Семенова О. Європейська освітньо-наукова інтеграція як визначальний чинник актуалізації проблеми підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу. *Edukacja Doroslychw XXI Wieku: redakcja naukowa*. Siedlice, 2020. S. 299–313.

178. Семенова О. Андрагогічна компетентність як необхідний складник професіоналізму науково-педагогічного персоналу закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2020. Вип. 33. С. 307–313.

179. Семенова О.Ю. Професіоналізація особистості й функцій науково-педагогічної діяльності сучасного викладача в контексті андрагогічної парадигми. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. №1 (34). С. 29–35.

180. Семенова О.Ю. Характеристика андрагогічної моделі організації професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 27. С. 159–164.

181. Семенова О.Ю. Перехід на структуровані освітньо-наукові програми як чинник інтеграції андрагогічного підходу у підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 74. С. 132–137.

182. Семенова О.Ю. Результати експерименту з упровадження андрагогічного підходу в процес професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. №2 (35). С. 135–141.

183. Семенова О.Ю. Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії як андрагогічний процес. *Освіта дорослих в Україні та світі: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 2 жовтня 2020 р.)* / за ред. проф. Голубенко Л.М., проф. Цокур О.С. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2020. С. 139–142.

184. Семенова О.Ю. Психологічні умови впровадження андрагогічного підходу у процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (м. Київ, 2–3 жовтня 2020 р.)*. Київ: Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського, 2020. С. 43–46.

185. Семенова О.Ю. Аналіз складових андрагогічної моделі організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: International scientific and practical conference (Lublin, 25–26 September 2020)*. Lublin, 2020. Part 2. S. 237–241.

186. Семенова О.Ю. Андрагогічний підхід як чинник модернізації університетського освітнього середовища. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (м. Харків, 9-10 жовтня 2020 р.)*. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020. С. 22–27.

187. Семенова О.Ю. Мультимедія як дидактичний засіб реалізації андрагогічного підходу у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Психологія та педагогіка: Сучасні методи та інновації, досвід практичного застосування: збірник тез наукових робіт учасників Міжн. наук.-практ. конф. (м. Львів, 23–24 жовтня 2020 р.)*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. С. 156–159.

188. Семенова О.Ю. Інтерактивність навчання як специфічна ознака впровадження андрагогічного підходу у професійну підготовку здобувачів вищої освіти. *Гуманірний і інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих учених*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 13 листопада 2020 року). Одеса: МГУ, 2020. С. 183–185.

189. Семенова Е.Ю. Проблемы подготовки соискателей высшего образования в контексте европейской политики непрерывного образования. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities. III International scientific conference* (Kaunas, 21th February 2020). Kaunas, 2020. С. 183–187.

190. Семенова О.Ю. Професійний функціонал педагогаандрагога в сфері іншомовної освіти дорослих. *Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов*: зб. матеріалів VIII Міжн. наук.-практ. конф., присвяченій пам'яті доктора педагогічних наук, професора В.Л.Скалкіна (м. Одеса, 12 квітня 2022 р.). Одеса, 2022. С. 383–390.

191. Семенова О.Ю. Іншомовна освіта дорослих в зарубіжних країнах. *Чинники актуалізації проблеми освіти дорослих в Україні та світі в умовах розвитку інформаційного суспільства*: збірник матеріалів 74-ї науково-практичної конференції викладачів ОНУ імені І.І. Мечникова за здобувачів вищої освіти рівня магістр 011 «Освітні, педагогічні науки» / під ред. проф. О.С. Цокур. Одеса, 2019. С. 46–49.

192. Семенова О.Ю. Щодо актуалізації проблеми андрагогічного підходу в системі університетської іншомовної освіти. *Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures. International scientific and practical conference* (Venice, 27–28 December 2019). Venice, 2019. S. 197–201.

193. Семенова О.Ю. Характеристика моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу. *Благословенний Григорій Сковрода – світовий геній мудрості та гуманного духу*: Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції (м. Одеса, 3 грудня 2022

р.) / за ред. проф. Голубенко Л.М., проф. Цокур О.С., доц. Вейланде Л.В.-В. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2022. С.114–117.

194. Сігаєва Л.Є. Андрагогіка в професійному навчанні: Методичні рекомендації. Київ: ПП «ЕКМО». 2003. 47 с.

195. Сігаєва Л. Є. Характеристика структури освіти дорослих в сучасній Україні. Вісник Житомирського державного університету, 2021. С. 89-95.

196. Сисоєва С.О. Сучасні інформаційні технології в освіті дорослих. Педагогічний процес: теорія і практика : зб. наук. праць. Київ : Вид-во ПП «ЕКМО», 2004. Вип. 2. С. 194-199.

197. Слободчиков В. И., Исаев, Е. И. Основы психологической антропологии: Психология человека: Введение в психологию субъективности: Учебное пособие для вузов. Москва: Школа-Пресс, 1995. 250 с.

198. Словник іншомовних слів / укл. С. М. Морозов, Л. М. Шкарапута. Київ: Наук. думка, 2000. 680 с.

199. Словник іншомовних слів / уклад. Л.О.Пустовіт. Київ: Довіра, 2000. 136 с.

200. Смирнова М.Є. Підвищення кваліфікації керівників загальноосвітніх навчальних закладів на засадах андрагогіки в післядипломній освіті: дис. ... канд. пед. н. /13.00.04. Полтава, 2010. 190 с.

201. Советский энциклопедический словарь / гл. ред. А.М. Прохоров. 3-е изд. Москва: Советская энциклопедия, 1985. 1600 с.

202. Сомбаманія Г.М. Формування науково-дослідницької культури магістрантів в умовах ступеневої освіти: дис. ... канд. пед. н. / 13.00.04. Одеса, 2010. 195 с.

203. Сорочан Т.М. Місія та функції андрагогів у системі післядипломної педагогічної освіти. *Післядипломна освіта в Україні*. 2012. № 2 (21). С. 92–96.

204. Сорочан Т.М. Професійна діяльність андрагогів: сучасний погляд. *Директор школи, ліцею, гімназії*. 2008. №4. С. 27–32.

205. Сорочан Т.М. Професіоналізація андрагога: цінності, знання, навички. *Післядипломна освіта в Україні*, 2018. № 1. С. 53–57.

206. Сорочан Т.М. Фасілітація – нова функція післядипломної педагогічної освіти. *Освіта на Луганщині*. 2004. № 2 (21). С. 8–11.
207. Старєва А.М. Освіта дорослих: теоретичні та практичні орієнтири розвитку. URL: <ftp://193.23.122.226/as/005.pdf> (дата звернення 17.06. 2020 р.).
208. Степанов С. Ю., Семенов, И. Н. Психология рефлексии: проблемы и исследования. *Вопросы психологии*, 1985. №3. С. 31–40.
209. Стратегія розвитку вищої освіти в Україні на 2021 – 2031 роки. URL: http://www.reform.org.ua/proj_edu_strategy_2021-2031.pdf (дата звернення 07.11. 2020 р.).
210. Ступина С. Б. Технологии интерактивного обучения в высшей школе: учебн.-метод. пособие. Саратов: Наука, 2009. 170 с.
211. Сухобская Г. С. Понятие «зрелость социально-психологического развития человека» в контексте андрагогики. *Новые знания*, 2002. №4. С. 17–20.
212. Сухобская Г. С., Николаева, А. В. Андрагогический подход в организации постдипломного образования педагогов. Якутск: ЯГУ, 2003. 237 с.
213. Сухомлинський В. О. Вибрані твори. Київ: Радянська Школа, 1977. Т. 2. 340 с.
214. Тазутдинова Э. Х. Учебный портфолио в системе подготовки студента к будущей педагогической деятельности: дис. ... канд. пед наук /13.00.08. Казань, 2010. 216 с.
215. Толочко С. В. Теоретичні й методичні засади формування науково-методичної компетентності викладачів у системі післядипломної освіти : дис. ... доктора пед. н. : 13.00.08. Київ, 2019. 451 с.
216. Тонконогая Е.П. Новые тенденции развития образования взрослых как социального института. *Образование взрослых как социальный институт: тенденции развития и проблемы*: материалы науч.-практ. конф. СПб.: ИОВ РАО, 1997. С. 6–10.

217. Триус Ю. В., Герасименко, І. В. Комбіноване навчання як інноваційна освітня технологія у вищій школі. Теорія та методика електронного навчання, 2012. № 3. С. 299–308.

218. Трубіцина О.М. Підготовка майбутніх учителів до рефлексивного управління процесом навчання учнів іноземної мови: дис. ... канд. пед. н. /13.00.04. Одеса, 2001. 214 с.

219. Трубіцина О.М. Професійна іншомовна підготовка майбутніх фахівців лінгвістичних спеціальностей. Наукові записки Тернопільського національного педагогічного університету. Серія: педагогіка, 2017. С. 78–85.

220. Тутушкина М. К. Практическая психология: Учебник (4-е изд.). Санкт-Петербург: Дидактика Плюс, 2001. 289 с.

221. Україна. Верховна Рада. Закон (2007). Про основні засади розвитку інформаційного суспільства в Україні на 2007 – 2015 роки. URL: <http://zakon5.rada.gov.ua/laws/show/537-16> (дата звернення 07.12. 2021 р.).

222. Ушинский К.Д. Воскресные школы. Собр. соч. Т.2. М.-Л. : АПН РСФСР, 1948. 236 с.

223. Филин С.А. Андрагогический подход к построению системы профессионального обучения персонала предприятия: дис. ... канд. пед. н. /13.00.08. Великий Новгород, 2005. 244 с.

224. Фокин Ю.Г. Психодидактика высшей школы. Москва: Педагогика, 2000. 150 с.

225. Фонарев А.Р. Психология становления личности профессионала : учеб.-метод. пособ. Москва–Воронеж : МОДЭК, 2005. 236 с.

226. Формування професіоналізму майбутнього фахівця в контексті вимог Болонського процесу: матеріали міжн. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 22–23 травня 2008 р.) / за заг. ред. Л. М. Голубенко, О. С. Цокур. Одеса, 2008. Ч. 1. 329 с.

227. Хакимов Э. М. Логико-методологический анализ понятия «моделирование». Казань : Изд-во Казанского университета, 1985. С. 5–6.

228. Цокур О.С. Аналіз змісту освітньої програми підготовки докторів філософії за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки на засадах андрагогічного підходу. *Освіта дорослих в Україні та світі: матеріали Міжн. наук.- практ. конф.*, м. Одеса, 2 жовт. 2020 р. Одеса, 2020.С. 142–147.

229. Цокур О.С. Модернізація вищої школи як чинник формування професіоналізму особистості та діяльності майбутнього фахівця. *Проблеми формування професіоналізму особистості та діяльності майбутнього фахівця в контексті вимог євроінтеграції: монографія / наук. ред. О. С. Цокур.* Одеса: ОНУ ім. І.І. Мечникова, 2012. С. 29–44.

230. Цокур О. Підготовка нового покоління науково-педагогічних кадрів як найважливіша місія класичного університету в умовах глобалізації. *Університетська педагогічна освіта: історія, теорія і перспективи розвитку в умовах глобалізації* : кол. монографія /під. ред. О. Цокур. Одеса: ФОП Бондаренко О., 2018. Р. 2.3. С. 47–58 с.

231. Цокур О. С. Андрагогічний підхід як концептуальна основа модернізації та гуманітаризації підготовки та іноземних здобувачів вищої освіти. *Наукові записки.* Серія: Педагогічні науки. Кропивницький: ЦДУ імені Володимира Винниченка, 2023. Вип. 211. С. 67-71.

232. Чепіга М. Нова концепція навчання і виховання докторантів (PhD). *Вища шк.* 2008. №7. С. 9–12.

233. Черниченко В.И. Дидактика высшей школы: История и современные проблемы. Москва: Вузовская книга, 2002. 136 с.

234. Чикуров О. Меморандум непрерывного образования Европейского Союза.: URL: http://www.znanie.org/jornal/n2_01/mem_nepr_obraz.html (дата звернення 07.11. 2020 р.).

235. Чоросова О. М., Герасимова Р. Е. Профессиональный стандарт андрагога: контекст и формы профессиональной переподготовки на преподавателя высшей школы с андрагогическим образованием. *Формирование трудовых ресурсов высокой квалификации* : сб. научн.-метод. материалов. Киров : МЦНИП, 2013. Вып. 2. С. 451-459.

236. Чугай О. Ю. Професійна підготовка педагогічного персоналу для системи освіти для дорослих у США: дис. ... канд. пед. наук: /13. 00. 04. Київ: ІПОД НАПН України, 2016. 368 с.

237. Шахматова О. Н. Педагогическая фасилитация: особенности формирования и развития. Научные исследования в образовании, 2006. №3. С. 118–125.

238. Шевченко К. О. Педагогічна фасилітація у контексті професійної компетентності вчителя. Науковий вісник Миколаївського національного університету імені В. О. Сухомлинського: Психологічні науки, 2014. №2. С.258–263.

239. Эриксон Э. Идентичность: юность и кризис: Пер. с англ. Москва, 1996. 344 с.

240. A Dictionary of Education / Ed. P.Z. Hills. London: Routledge and Kegan Paul, 1982. 284 p.

241. A Memorandum on Lifelong Learning. 2000. URL: <https://uil.unesco.org/i/doc/lifelong-learning/policies/european-communities-a-memorandum-on-lifelong-learning.pdf> (дата звернення 07.02. 2021 р.).

242. Action programme in the field of lifelong learning. 2008. URL: [http://www.eurydice.org/Action plan on adult learning. \(2007\). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11102](http://www.eurydice.org/Action plan on adult learning. (2007). URL: https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=LEGISSUM%3Ac11102) (дата звернення 03.11. 2020 р.).

243. Adults in formal education: policies and practice in Europe. 2011. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/128EN.pdf (дата звернення 11.02. 2021 р.).

244. Alexander P. A. Psychology in learning and instruction. New Jersey: Pearson prentice hall, 2006. 175 p.

245. Atkins S., & Murphy K. Reflection: a review of the literature. *Journal of Advanced Nursing*, 1993. №18. P. 1188–1192.

246. Attwell G. Personal learning environments – future of e-learning? 2007. URL: http://www.elearningpapers.eu/index.php?page=doc&doc_id=855 (дата звернення: 12.12.2019 р.).

247. Bagnall R.G. Lifelong Education: the Institutionalisation of an Illiberal and Repressive Ideology? *Educational Philosophy and Theory*, 1990. №22(1). P. 1–7.

248. Ball S., Davies, J., David, M. & Reay D. Classification and judgement: social class and the cognitive structures of choice of higher education. *British journal of sociology of education*, 2002. №23(1). P. 51–72.

249. Bandura A. Social cognitive theory: an agentic perspective. *Annual review of psychology*, 2001. №54(1). P. 1–26.

250. Barnett R. Conditions of flexibility: securing a more responsive higher education system. New York: The Higher Education Academy, 2014. 150 p.

251. Barrett H. Researching electronic portfolios and learner engagement: the reflect initiative. *Electronic portfolio issue, journal of adolescent and adult literacy*. New York, 2007. №50(8). P. 436–449.

252. Beard C. & Wilson J. Experiential learning: a best practices handbook for educators and trainers. Philadelphia: Kogan Page, 2006. 210 p.

253. Beck R. C. Motivation: Theories and principles. New Jersey: Prentice-Hall, 2004. 147 p.

254. Beder H.W. & Darkenwald G.G. Differences between Teaching Adults and Pre-Adults. Some Propositions and Findings, 1982. P. 142–155.

255. Beder H. & Carrea N. The effects of andragogical teacher training on adult students' attendance and evaluation of their teachers. *Adult education quarterly*, 1988. №38(2). P. 75–87.

256. Benson P. Making sense of autonomy in language learning. Hong Kong: Hong Kong university press, 2009. 95 p.

257. Berker A. & Horn L. Work first, study second: Adult undergraduates who combine employment and postsecondary enrollment. Washington: DC Pubs, 2003. 250 p.

258. Berlin Declaration on Open Access to Knowledge in the Sciences and Humanities. 2003. URL: https://openaccess.mpg.de/67605/berlin_declaration_engl.pdf (дата звернення: 02.12.2019 р.).

259. Berns R.G. and Erickson P.M. Contextual Teaching and Learning: Preparing Students for the New Economy. *Career and Technical Educational Technology*, 2001. №5. P. 1-9.

260. Bida O.A., Kuchai O.A., Kuchai T.P., Kuzminskyi A.I., Yezhova O.V. Information Support of Educationalists as an Important Function of a Postgraduate Education System. *Revista Românească pentru Educație Multidimensională*. 2019, Vol. 11, Issue 3. P. 263–279.

261. Blanchard A. Contextual Teaching and Learning. Horizons Electronic Lesson Plans, 2001. 342 p.

262. Boud, D., Keogh, R. & Walker D. Reflection: turning experience into learning. London: Routledge Falmer, 2005. 118 p.

263. Brady A. Emancipatory student higher learning: The role of autonomy, authenticity and criticality. Curriculum Innovation, Testing and Evaluation (1st Annual JALT Pan-Sig Conference, Kyoto, 11-12 May 2002. P. 71–77. URL: <http://hosted.jalt.org/pansig/2002/HTML/Brady.htm>.

264. Brockett R. G. & Hiemstra R. Self-direction in adult learning. London, 2018. 231 p.

265. Brown D.H. Teaching by Principles. An Interactive Approach to Language Pedagogy. 4th ed. NY : Pearson Education, 2015. 280 p.

266. Budapest Open Access Initiative. 2002. URL: <https://www.budapestopenaccessinitiative.org/rea> (дата звернення: 16.09.2021 р.).

267. Bye D., Pushkar, D. & Conway M. Motivation, interest, and positive affect in traditional and nontraditional undergraduate students. *Adult education quarterly*, 2007. №57 (2), P. 141–158.

258. Chen D. T. Uncovering the provisos behind flexible learning. *Educational Technology & Society*, 2003. №6 (2). P. 25–30.

259. COM. Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions, Action Plan on Adult learning – It is always a good time to learn, COM/2007/0558 final. 2007. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52007DC0558> (дата звернення: 11.10.2021 р.).

260. Council of the European Union. 2017. URL: <http://www.consilium.europa.eu/en/documents-publications> (дата звернення: 10.04.2021 р.).

261. Council Resolution on a renewed European agenda for adult learning. *Official Journal of the European Union*. 20 December 2011. URL: [https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220\(01\)&from=EN](https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G1220(01)&from=EN) (дата звернення: 12.03.2021 р.).

262. Declaration of the European Ministers of Vocational Education and Training, and the European Commission, convened in Copenhagen on 29 and 30 November 2002, on enhanced European cooperation in vocational education and training . URL: https://www.cedefop.europa.eu/files/copenhagen_declaration_en.pdf (дата звернення: 05.04.2021 р.).

263. Dovha T., Haleta, Y., & Habelko O. CONTENT-PROCESS ASPECTS OF PROFESSIONAL SELF-CREATION OF FUTURE EDUCATION MANAGER. *Pedagogy and Education Management Review*, 2021. (4), 51–61. URL: <https://doi.org/10.36690/2733-2039-2021-4-51> (дата звернення: 09.07.2021 р.).

264. Education and Training 2020. Improving Policy and Provision for Adult Learning in Europe. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. URL:

<https://eurlex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32011G2020> (дата звернення: 15.06.2020 р.).

265. European Commission. Adult Education and Training in Europe: Widening Access to Learning Opportunities. Eurydice Report. Luxembourg: Publications Office of the European Union, 2015. URL: <https://op.europa.eu/en/publication-detail/publication/aaeac7ed-7bad-11e5-9fae-01aa75ed71a1/language-en> (дата звернення: 02.08.2021 р.).

266. European Higher Education Area. Achieving the Goals. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Bergen, 19-20 May 2005. URL: https://www.eurashe.eu/library/bologna_2005_bergen-communication.pdf (дата звернення: 25.07.2020 р.).

267. Field J. Lifelong learning and new educational order. *British journal of educational technology*, 2006. №37(6). P. 973–990.

268. Focus on higher education in Europe 2010: The impact of the bologna process. URL: http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/thematic_reports/122EN.pdf (дата звернення: 14.04.2021 р.).

269. Griffin C. A Critical perspective on sociology and adult education. *Adult education: Evolution and achievements in a developing field of study*. San-Francisco : Josser-Bass, 1991. P. 259–281.

270. Griffin C. Curriculum theory in adult and lifelong education. London; Sydney : Croom Helm, 1984. 218 p.

271. Hiemstra R. Lifelong education and personal growth. *The Columbia retirement handbook*. New York : Columbia University Press, 1994. 200 p.

272. Jarvis P. *Adult Education and Lifelong Learning: Theory and Practice* (3-rd ed.). London: Routledge, 2006. 160 p.

273. Joint Report of the Council and the Commission on the implementation of the strategic framework for European cooperation in education and training (ET 2020). *New priorities for European cooperation in education and training*. 2015. URL: <https://eur-lex.europa.eu/legal->

content/EN/TXT/?uri=celex:52015XG1215% 2802%2 (дата звернення: 19.08.2020 р.).

274. Kapp A. Platon's Erziehungslehre, als Pädagogik für die Einzelnen und als Staatspädagogik. Minden und Leipzig, Essmann. 1833. 485 p.

275. Kulish, A., Radul, V., Haleta, Y., Filonenko, O., Karikh, I. The Newest Digital Technologies in Education and The Prospects of Their Implementation in Ukraine. *Propósitos y Representaciones*, 2018. P. 68–84.

276. Khoronko L., Tskvitariya T. The role of the chair of pedagogy in realization the strategy of vocational and educational training of medical university teachers. *Modern European Researches*, 2014. № 2. P. 50–53.

277. Knapper C.K. & Cropley A.J. Lifelong Learning in Higher Education. Kogan Page. London, 2000. 120 p.

278. Knowles M. S. The modern practice of adult education: From pedagogy to andragogy (2-nd ed.). New York: Cambridge University Press, 1980. 165 p.

279. Knowles M. S. Andragogy in action: Applying modern principles of adult learning. San Francisco: Jossey-bass, 1984. 236 p.

280. Knowles M.S., Holton E.E. & Swanson R.A. The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development (6-th ed.). New York: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 352 p.

281. Kolb D. Experiential Learning: Experience as a Source of Learning and Development. *Upper Saddle River*. NJ: Prentice-Hal, 1984. № 1. P.48-61.

282. Kolb A. Y. & Kolb D. A. The Teaching Role Profile. Boston, MA: Hay Resources Direct, 2011. 264 p.

283. Lifelong Learning in the EU. Definitions. 2020. URL: <https://www.europarl.europa.eu/thinktank/infographics/lifelonglearning/> (дата звернення: 13.05.2020 р.).

284. Lisbon European Council: Presidency conclusion. 2000. URL: <http://aei.pitt.edu/43340> (дата звернення: 18.05.2022 р.).

285. London Communiqué: Towards the European Higher Education Area: responding to challenges in a globalized world, 18 May 2007.

URL: http://www.ehea.info/Upload/document/ministerial_declarations/2007_London_Communique_English_588697.pdf (дата звернення: 09.10.2022 р.).

286. Maslow A. H. *Toward a Psychology of Being*. N.Y.: Van Nostrand, 1968. 367 p.

297. Merriam S. B. *Andragogy and self-directed learning: pillars of adult learning theory: The new update on adult learning theory. New directions for adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. P. 3–13.

298. Merriam S. B. *Something old, something new: Adult learning theory for the twenty-first century. New directions for adult and continuing education*. San Francisco: Jossey-Bass, 2001. P. 93–96.

299. Meyer D. A. *The measurement of intentional behavior as a prerequisite to autonomous learning*. (Doct. diss.). The George Washington University, Washington, 2001. 210 p.

300. Mezirow J. (eds.). *Fostering critical reflection in adulthood: A guide to transformative and emancipatory learning*. San Francisco: Jossey-Bass, 1990. 327 p.

301. *Pedagogical Constitution of Europe*. 2015. URL: <https://www.google.com/search?source=hp&ei=0Q9TX66rGZHolwSau77oAw&q> (дата звернення: 19.06.2021 р.).

302. Samoilenko O. *Formation and development of adult education in Ukraine and Slovak Republic: comparative analysis. Scientific Herald of the Institute of Vocational education and Training of NAES of Ukraine : collection of researches*. Kuiv, 2019. P. 195–201.

303. Semenova Olena. *Modern Information technologies in the Organization of Educational Work in Secondary Institutions of Great Britain / Valentyna Shvydenko, Daria Korovii, Anna Duchenko, Olena Semenova, Valentyna Koval, Yana Lukatska. International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22. S. 358–366.

304. Stratan-Artyshkova T. *Training an Andragogue as a Specialist in Adult. Revista Romaneaska entru Educatie Multilimentionala*. 2020. Vol. 12. Issue 2. P. 237–250. URL: <https://doi.org/10.18662/rrem/12.2/276> (дата звернення: 11.09.2021 р.).

305. *The Adult Learner: The Definitive Classic in Adult Education and Human Resource Development* /M. S. Knowles, E. E. Holton, R. A. Swanson. London, New York: ELSEVIER Butterworth Heinemann, 2005. 378 p.

306. *The Bologna Process 2020. The European Higher Education Area in the new decade. Communiqué of the Conference of European Ministers Responsible for Higher Education, Leuven and Louvain-la-Neuve, 28–29 April 2009.* URL: https://www.eurashe.eu/library/bologna_2009_leuven-communicue-pdf (дата звернення: 19.08.2021 р.).

307. *The European Qualifications Framework: supporting learning, work and cross-border mobility.* 2018. URL: http://www.ehea.info/Upload/TPG_A_QF_RO_MK_1_EQF_Brochure.pdf (дата звернення: 15.02.2020 р.).

308. *The Lisbon strategy: a more competitive Europe, with more and better jobs.* 2010. URL: <http://www.europarl.europa.eu/highlights/en/1001.html> (дата звернення: 11.04.2022 р.).

309. Tuross L. *Andragogika. Zarus teorii oswiaty I wychowania doroseych.* Wyd. II. Warszawa, PWN, 1978. 158 s.

310. UNESCO. *Inclusion and education: all means all. Global education monitoring report.* 2020. URL: <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718> (дата звернення: 29.03.2021 р.).

311. Ziljak O. *Andragogical profession and andragogical competences – recent research findings.* *Andragogy Journal of the Croatian Andragogy Society*, 2011. №15(1). P. 31–42.

312. Wrench J.S., Richmond V.P., Gorham J. *Communication Affect & Learning in the Classroom: 3rd ed.* Tapestry Press, MA. USA, 2001. 227 p.

313. Yip K. *Self-reflection in reflective practice: a note of caution.* *British Journal of Social Work*, 2006. №36. P. 777–788.

МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені І. І. МЕЧНИКОВА

Кафедра педагогіки

**РОБОЧА ПРОГРАМА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ
АНДРАГОГІЧНА КУЛЬТУРА ТА МАЙСТЕРНІСТЬ ВИКЛАДАЧА**

Рівень вищої освіти: другий (магістерський)
Галузь знань: 01 Освіта /Педагогіка
Спеціальність: 011 «Освітні, педагогічні науки»

Освітньо-професійна програма: ОСВІТНІ, ПЕДАГОГІЧНІ НАУКИ

Одеса

2020

1. Опис навчальної дисципліни

Найменування показників	Галузь знань, спеціальність, спеціалізація, рівень вищої освіти	Характеристика навчальної дисципліни	
		денна форма навчання	заочна форма навчання
Загальна кількість: кредитів – 4 годин – 120 змістових модулів – 3	Галузь знань 01 Освіта/Педагогіка Спеціальність 011 Освітні, педагогічні науки Рівень вищої освіти: другий (магістерський)	Дисципліна вільного вибору	
		Рік підготовки:	
		2-й	2-й
		Семестр	
		3-й	3-й
		Лекцій	
		20 год.	10 год.
		Семінарські	
		20 год.	8 год.
		Самостійна робота	
80 год.	102 год.		
Форма підсумкового контролю: Залік			

2. Мета та завдання навчальної дисципліни

Мета дисципліни – формування андрагогічної культури та майстерності як комплексу властивостей особистості викладача закладу вищої та післядипломної освіти, що забезпечує високий рівень самоорганізації його професійної діяльності як дослідника, проектувальника, медіатора, фасилітатора та модератора освіти дорослих.

Завдання курсу:

- ознайомити здобувачів з теоретичними основами андрагогічної культури;
- розкрити сутність андрагогічної майстерності викладача, специфіку її складових;
- схарактеризувати особливості андрагогічної діяльності як творчого процесу, уточнити її психологічну структуру і провідні функції;
- ознайомити здобувачів з етичним кодексом та провідними ролями викладача-андрагога, особливостями його спілкування з дорослими;
- сприяти опануванню здобувачами технік ефективної самопрезентації та саморозвитку в ролях викладача-андрагога;
- розвинути творчі та артистичні здібності здобувачів;

– стимулювати потреби здобувачів щодо творчої самореалізації в сфері освіти дорослих.

Процес вивчення дисципліни спрямований на формування елементів наступних компетентностей:

а) Інтегральна компетентність (ІК): Здатність розв'язувати проблеми, задачі дослідницького та/або інноваційного характеру у сфері освітніх, педагогічних наук.

б) Загальні компетентності (ЗК):

ЗК3.Здатність застосовувати знання у практичних ситуаціях.

ЗК8.Здатність діяти соціально відповідально і свідомо.

в) Спеціальні (фахові) компетентності (СК):

СК5.Здатність розробляти і реалізовувати нові освітні інструменти, проєкти та інтегрувати їх в освітнє середовище закладу освіти.

СК6.Здатність управляти стратегічним розвитком команди в педагогічній, науково-педагогічній та науковій діяльності

СК10. Здатність здійснювати організаційно-педагогічну діяльність у закладах вищої освіти.

Процес вивчення дисципліни сформульований у **термінах програмних результатів навчання (РН):**

РН1.Знати на рівні новітніх досягнень концепції розвитку освіти і педагогіки, методологію відповідних досліджень.

РН3.Формувати педагогічно доцільну партнерську міжособистісну взаємодію, здійснювати ділову комунікацію, зрозуміло і недвозначно доносити власні міркування, висновки та аргументацію з питань освіти і педагогіки до фахівців і широкого загалу, вести проблемно-тематичну дискусію.

РН4. Вільно спілкуватися державною та іноземною мовами усно і письмово для обговорення результатів освітньої, професійної діяльності, презентації наукових досліджень та інноваційних проєктів.

РН5.Організовувати освітній процес на основі студентоцентрованого, компетентнісного, контекстного підходів та сучасних досягнень освітніх, педагогічних наук, управляти навчально-пізнавальною діяльністю, об'єктивно оцінювати результати навчання здобувачів освіти.

РН7.Створювати відкрите освітньо-наукове середовище, сприятливе для здобувачів освіти та спрямоване на забезпечення результатів навчання.

Очікувані результати навчання. У результаті вивчення дисципліни здобувач повинен

знати:

- суть актуальних проблем розвитку системи освіти дорослих в Україні та світі, стан її модернізації в контексті європейської і світової освітньо-наукової інтеграції;
- провідні положення державних нормативних документів про освіту дорослих, стратегії її подальшого розвитку;
- основні вимоги і способи підготовки педагогічних працівників сфери освіти дорослих;
- сучасні вимоги до педагогічного професіоналізму особистості та діяльності викладача закладу освіти дорослих;
- визначення педагогічної майстерності, її структуру та характеристики її компонентів;
- загальні ознаки педагогічного артистизму викладача закладу освіти дорослих, способи реалізації його функцій в освітньому і виховному процесі;
- суть і структуру андрагогічної культури, способи її реалізації;
- особливості психологічної структури педагогічної діяльності викладача закладу освіти дорослих;
- провідні професійні ролі та функції викладача закладу освіти дорослих, способи їх реалізації;
- суть та особливості реалізації функцій педагогічного спілкування, способи організації ефективної педагогічної взаємодії;
- способи застосування педагогічного мовлення, прийомів ораторської майстерності викладача-андрагога;

вміти:

- бачити та адекватно аналізувати андрагогічні ситуації;
- ідентифікувати професійні якості ідеального педагога-андрагога зі своїми;
- раціонально моделювати свою поведінку в професійній ролі педагога-андрагога, аналізуючи сутність своїх досягнень, обмежень чи недоліків;
- виявляти позитивний педагогічний імідж, естетику зовнішнього вигляду;
- демонструвати педагогічну й комунікативну культуру, застосовувати слова, думки, інтонації, образне мислення відповідно до цілей і завдань професійно-педагогічного спілкування;
- виявляти педагогічний такт, застосовувати різні форми словесного навіювання та способи контактної взаємодії;
- артистично регулювати міжособистісні стосунки дорослих, створювати позитивний морально-психологічний клімат;
- своєчасно попереджувати та конструктивно вирішувати конфліктні андрагогічні ситуації.

3. ЗМІСТ НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Змістовий модуль 1

ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АНДРАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ

Тема 1. Андрагогічний підхід як чинник виникнення професії викладача-андрагога

Поняття антропометричної парадигми. Сутність і специфіка андрагогічного підходу, характеристика провідних ідей і принципів, етапів його розвитку. Чинники актуалізації настанов андрагогічного підходу в умовах розвитку інформаційного суспільства. Сучасний стан застосування засобів андрагогічного підходу в закладах вищої та післядипломної освіти.

Тема 2. Професійні функції, ролі та репертуар викладача-андрагога

Професійні ролі, права та функціональні обов'язки викладача-андрагога, особливості здійснення функцій його навчальної, методичної, організаційно-виховної, дослідницької/інноваційної діяльності. Сучасні вимоги до рольового репертуару викладача-андрагога та його професійної компетентності як тьютора, консультанта, фасилітатора, модератора, тренера, коуча, медіатора, місіонера, супервайзера. Особистісна центрація викладача-андрагога як творчої особистості, шляхи та засоби його професійного саморозвитку та самовиховання.

Тема 3. Професійна етика і такт викладача-андрагога

Сутність професійної етики викладача-андрагога, її роль для його духовно-морального саморозвитку та самовдосконалення. Поняття такту, характеристика його складових та способи їх вияву. Характеристика провідних морально-психологічних якостей особистості викладача-андрагога як організатора освіти дорослих, способів їх діагностики та тренінгу.

Тема 4. Сутність і структура андрагогічної культури викладача

Поняття культури як групового та індивідуального феномену. Андрагогічна культура як властивість особистості викладача освіти дорослих. Характеристика сутності, специфіки та структури андрагогічної культури особистості викладача, способи діагностування її рівнів.

Змістовий модуль 2

ВИТОКИ АНДРАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Тема 5. Андрагогічна діяльність як творчий процес

Основні дослідницькі підходи до визначення сутності і психологічної структури андрагогічної діяльності. Структурні і функціональні компоненти андрагогічної діяльності, їх характеристика. Основні стилі андрагогічної діяльності. Цілі, завдання і зміст андрагогічної діяльності як творчого процесу. Місія андрагогічної діяльності сучасного викладача. Методики діагностики функцій та якості андрагогічної діяльності викладача. Проблеми андрагогічної діяльності викладача, шляхи та засоби її вдосконалення. Самоменеджмент в андрагогічній діяльності сучасного викладача.

Тема 6. Андрагогічна комунікація, взаємодія та спілкування

Поняття андрагогічної комунікації, взаємодії та спілкування. Сутність і структура андрагогічного спілкування. Характеристика інформаційно-комунікативної, перцептивно-комунікативної та інтеракційно-комунікативної функцій андрагогічного спілкування. Стилi андрагогічного спілкування викладача, їх вплив на ефективність освіти дорослих. Методики діагностики особливостей андрагогічного спілкування викладача ЗВО. Проблеми андрагогічного спілкування викладача з колегами, адміністраторами та дорослими студентами. Основи етики та культури андрагогічного спілкування викладача.

Тема 7. Освітня інноватика як фактор творчого розвитку особистості викладача-андрагога

Характеристика професії андрагога як інноваційного явища. Характеристика провідних ролей і функцій викладача-андрагога. Категорії викладачів-андрагогів, їх ставлення до нововведень. Форми прояву творчості викладачів-андрагогів. Готовність викладача-андрагога до впровадження інновацій в системі освіти дорослих, сутність процесу її формування та діагностування.

Тема 8. Театральна педагогіка як джерело формування творчої особистості викладача-андрагога

Ідеї та настанови театральної педагогіки як концептуальної основи формування творчої особистості викладача-андрагога. Вчення К. Станіславського про виховання творчих здібностей та навичок перевтілення особистості актора, характеристика його провідних принципів: життєвої правди, ідейної спрямованості та ролі надзавдання, переживання й творчого перевтілення в образах. Характеристика засобів і прийомів театральної педагогіки, необхідних для формування творчої особистості викладача-андрагога.

Змістовий модуль 3

КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ АНДРАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА

Тема 9. Сутність і структура андрагогічної майстерності

Поняття андрагогічної компетентності, її основні визначення. Андрагогічна спрямованість та усталеність особистості. Характеристика компонентів андрагогічної майстерності, їх ролі для досягнення професіоналізму викладача-андрагога. Структура андрагогічних здібностей та провідних якостей викладача-андрагога. Рівні оволодіння андрагогічною майстерністю, перелік її критеріїв.

Тема 10. Андрагогічна техніка викладача

Поняття андрагогічної техніки викладача. Складові внутрішньої структури андрагогічної техніки, способи досягнення психологічної та тілесної розкритості викладача. Значення саморегуляції та психологічного настрою у професійній діяльності викладача-андрагога. Особливості зовнішнього вияву техніки викладача-андрагога. Невербальні елементи техніки: мова тіла, міжособистісний простір, часові характеристики спілкування. Вербальні елементи техніки: культура та техніка спілкування. Способи досягнення виразності і чіткості професійного мовлення викладача. Особистісні мовленнєві характеристики: образність, мовленнєва імпровізація, емоційна забарвленість. Технологія розвитку внутрішньої та зовнішньої андрагогічної техніки. Типові помилки викладачів-андрагогів при організації взаємодії та спілкування з дорослими. Шляхи оволодіння та вдосконалення викладачньої техніки.

Тема 11. Техніка управління конфліктами в андрагогічному освітньому середовищі

Андрагогічні конфлікти: структура, причини, динаміка розвитку. Поведінка викладача-андрагога у ситуаціях врегулювання андрагогічної взаємодії з різними суб'єктами освітнього процесу. Характеристика методів та засобів особистісного впливу на аудиторію дорослих. Врахування індивідуальних та вікових особливостей дорослих у вирішенні конфліктних ситуацій їхнього

навчання. Техніка попередження й врегулювання конфліктних ситуацій та конструктивного вирішення андрагогічних задач.

Тема 12. Артистизм та професійний імідж викладача-андрагога

Артистизм як особистісна властивість та професійно важлива якість викладача-андрагога. Характеристика основних функцій артистизму та способів їх реалізації. Методи та прийоми формування артистизму викладача-андрагога. Професійний імідж викладача-андрагога, способи його створення. Поняття харизми викладача-андрагога, особливості способів її використання при вирішенні професійних завдань.

4. СТРУКТУРА НАВЧАЛЬНОЇ ДИСЦИПЛІНИ

Назви тем	Кількість годин									
	Денна форма					Заочна форма				
	Усього	у тому числі				Усього	у тому числі			
		л	п/с	лаб	сп		л	п/с	лаб	сп
1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11
Змістовий модуль 1. ТЕОРЕТИЧНІ ОСНОВИ АНДРАГОГІЧНОЇ КУЛЬТУРИ										
Тема 1. Андрогогічний підхід як чинник виникнення професії викладача-андрагога	10	2			8	10	1			9
Тема 2. Професійні функції, ролі та репертуар викладача-андрагога	10	2	2		6	10	1	2		7
Тема 3. Професійна етика і такт викладача-андрагога	10		2		8	10	1			9
Тема 4. Сутність і структура андрогогічної культури викладача	10	2	2		6	10	1	2		7

Разом за змістовим модулем 1	40	6	6		28	40	4	4		32
Змістовий модуль 2. ВИТОКИ АНДРАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА										
Тема 5. Андрагогічна діяльність як творчий процес	10	2			8	10	1			9
Тема 6. Андрагогічна комунікація, взаємодія спілкування	10	2	2		6	10	1			9
Тема 7. Освітня інноватика як фактор розвитку особистості викладача-андрагога	10	2	2		6	10	1			9
Тема 8. Театральна педагогіка як джерело формування творчої особистості викладача-андрагога	10		2		8	10	1	2		7
Разом за змістовим модулем 1	40	6	6		28	40	4	2		34
Змістовий модуль 3. КОНЦЕПТУАЛЬНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ АНДРАГОГІЧНОЇ МАЙСТЕРНОСТІ ВИКЛАДАЧА										
Тема 9. Сутність і структура андрагогічної майстерності	10	2	2		6	10	1			9
Тема 10. Андрагогічна техніка викладача	10	2	2		6	10	1			9
Тема 11. Техніка управління	10	2	2		6	10		2		8

конфліктами в андрагогічному освітньому середовищі										
Тема 12. Артистизм та професійний імідж викладача-андрагога	10	2	2		6	10				10
Разом за змістовим модулем 3	40	8	8		24	40	2	2		36
Усього годин	120	20	20		80	120	10	8		102

5. Теми семінарських занять

№ з/п	Назва теми	Кількість годин
		Форма навчання
		Денна/Заочна
1	Професійні функції, ролі та репертуар викладача-андрагога (Тема 2.)	2
2	Професійна етика і такт викладача-андрагога (Тема 3.)	2/2
3	Сутність і структура андрагогічної культури викладача (Тема 4)	2
4	Андрагогічна комунікація, взаємодія та спілкування (Тема 6)	2/2
5	Освітня інноватика як фактор творчого розвитку особистості викладача-андрагога (Тема 7)	2
6	Театральна педагогіка як джерело формування творчої особистості викладача-андрагога (Тема 8)	2
7	Сутність і структура андрагогічної майстерності (Тема 9)	2
8	Андрагогічна техніка викладача (Тема 10)	2/2

9	Техніка управління конфліктами в андрагогічному освітньому середовищі (Тема 11)	2/2
10	Артистизм та професійний імідж викладача-андрагога (Тема 12)	2
Усього годин		20/8

6. Теми практичних занять

Практичні заняття не передбачені

7. Теми лабораторних занять

Лабораторні заняття не передбачені

8. Самостійна робота

№ з/п	Назва теми	Види завдань	Кількість годин	
			Денна форма	Заочна форма
1	Тема 1. Андрагогічний підхід як чинник виникнення професії викладача-андрагога	Скласти термінологічний словник з теми. Підібрати та проаналізувати 2 статті щодо сутності андрагогічного підходу у вищій освіті, скласти таблицю, означивши його мету, провідні ідеї, принципи, методи, результати. Розробити план та провести мікро-дослідження в рамках проєкту «Професія - андрагог».	8	9
2	Тема 2. Професійні функції, ролі та репертуар викладача-андрагога	Розробити схему професійних функцій викладача-андрагога. Написати есе «Місія андрагога». Навести провідні визначення поняття «андрагог».	6	7
3.	Тема 3. Професійна етика і такт викладача-андрагога	Скласти термінологічний словник з теми. Підібрати та проаналізувати 2 ситуації, які відображують проблеми етики і такту викладача-андрагога, зробити місткі висновки.	8	9
4	Тема 4. Сутність і структура андрагогічної культури викладача	Скласти термінологічний словник з теми. Провести самодіагностику власної андрагогічної культури, виокремити недоліки, розробити програму власного самовдосконалення	6	7

5	Тема 5. Андрагогічна діяльність як творчий процес	Скласти термінологічний словник з теми. Опрацювати 2 наукових джерела, зробити їх конспект, виділивши провідні положення. Конкретизувати функціональну структуру андрагогічної діяльності, розробити схему.	8	9
6	Тема 6. Андрагогічна комунікація, взаємодія та спілкування	Скласти термінологічний словник з теми. Розробити кодекс андрагогічного партнерства та співпраці з дорослими, виокремивши провідні принципи, способи виховного впливу.	6	9
7	Тема 7. Освітня інноватика як фактор творчого розвитку особистості викладача-андрагога	Скласти термінологічний словник з теми. Обрати тип викладача-андрагога, схарактеризувати його функції, способи діяльності. Представити міні-довідку з мультимедійною презентацією (проект) щодо інноваційної діяльності викладачів-андрагогів.	6	9
8	Тема 8. Театральна педагогіка як джерело формування творчої особистості викладача-андрагога	Скласти термінологічний словник з теми. Опрацювати 2 праці К. Станіславського, вибрати 3-4 вправи на розвиток впевненості у собі або вдосконалення артистичних вмінь викладача як андрагога.	8	7
9.	Тема 9. Сутність і структура андрагогічної майстерності	Скласти термінологічний словник з теми. Вивчити передовий досвід з підготовки андрагогів, прокоментувати її цілі, зміст і способи реалізації. Розробити план-конспект тренінгового заняття з розвитку будь-якої складової андрагогічної майстерності викладача.	6	9
10.	Тема 10. Андрагогічна техніка викладача	Скласти термінологічний словник з теми. Підібрати 3-4 вправи для вдосконалення техніки професійного мовлення викладача-андрагога, продемонструвати способи їх виконання.	6	9
11	Тема 11. Техніка управління конфліктами в андрагогічному освітньому середовищі	Скласти термінологічний словник з теми. Розробити кейс щодо демонстрації способів попередження та конструктивного вирішення конфліктних ситуацій в андрагогічному освітньому середовищі, зробити рекомендації щодо їх попередження.	6	8
12	Тема 12. Артистизм та професійний імідж викладача-андрагога	Скласти термінологічний словник з теми. Продемонструвати способи фасилітації/медіації, проаналізувати ефективність їх реалізації. Визначити власну Я-Концепцію як викладача-андрагога у вигляді схеми, таблиці. Оформити професійне портфоліо викладача-андрагога.	6	10

	Усього годин	80	102
--	--------------	----	-----

9. Методи навчання

Словесні: інструктаж, пояснення, розповідь, евристична бесіда, навчальна дискусія, робота з навчальною та науково-педагогічною літературою.

Наочні: ілюстрації (мультимедійні презентації до теми), демонстрації, психолого-педагогічні спостереження.

Практичні: метод драматизації, ігрового моделювання, імпровізації, тренінгу, аналізу андрагогічних ситуацій, виконання індивідуально-творчих, письмових завдань, ессе.

10. Форми контролю та методи оцінювання

Поточний контроль: усне опитування, термінологічний диктант, оцінювання доповідей і повідомлень, оцінювання якості виконання самостійно-дослідницьких та практичних завдань (*Здобувач у ході поточного контролю може отримати максимальну оцінку (100 балів) за кожну тему змістового модуля*).

Періодичний контроль: контрольна робота, оцінювання якості виконання продуктів творчої діяльності, оцінювання портфоліо (*Здобувач у ході періодичного контролю може отримати максимальну оцінку (100 балів) за виконання всіх завдань самостійної роботи, передбачених в рамках кожного змістового модуля*).

Підсумковий контроль: залік, який оцінюється за 100-бальною шкалою. Загальна оцінка з навчальної дисципліни - це середнє арифметичне суми балів за поточний і періодичний контроль.

Критерії та шкала оцінювання: національна та ECTS

За сист. ОНУ	За ECTS	За нац. сист.	Критерії оцінювання навчальних досягнень	
			Теоретична підготовка:	Практична підготовка:
90-100	A	Зараховано	у повному обсязі володіє навчальним матеріалом, вільно, самостійно та аргументовано його викладає під час усних виступів та письмових відповідей; робить самостійні висновки, виявляє причинно-наслідкові зв'язки; рецензує відповіді інших студентів, самостійно знаходить	може аргументовано обрати раціональний спосіб виконання завдання й оцінити результати власної практичної діяльності; виконує завдання не передбачені навчальною програмою; вільно використовує набуті теоретичні знання при аналізі практичного

			додаткову інформацію та використовує її для реалізації поставлених перед ним завдань, вільно використовує нові інформаційні технології для поповнення власних знань	матеріалу; виявляє повну самостійність та творчий підхід до виконання дослідницьких та практичних завдань.
85-89	B	Зараховано	достатньо повно володіє навчальним матеріалом, обґрунтовано його викладає під час усних виступів та письмових відповідей, використовуючи при цьому нормативну та обов'язкову літературу; застосовує знання для розв'язання стандартних ситуацій; самостійно аналізує, узагальнює і систематизує навчальну інформацію, але допускає несуттєві неточності	за зразком самостійно виконує практичні завдання, передбачені програмою; має досить стійкі навички виконання дослідницьких та практичних завдань
75-84	C			
70-74	D	Зараховано	володіє навчальним матеріалом на репродуктивному рівні або відтворює певну частину навчального матеріалу з елементами логічних зв'язків, не досить чітко визначає основні поняття навчального матеріалу; утруднюється під час виділення суттєвих ознак вивченого, допускає деякі помилки в установленні причинно-наслідкових зв'язків, формулюванні висновків	може використовувати знання лише в стандартних ситуаціях, має елементарні, нестійкі навички виконання дослідницьких і практичних завдань
60-69	E			
35-59	FX	Не зараховано	володіє навчальним матеріалом поверхово й фрагментарно; безсистемно виокремлює випадкові ознаки вивченого; не вміє робити найпростіші операції аналізу і синтезу, узагальнення висновків; під час відповіді допускаються суттєві помилки	виконує лише частину завдання за допомогою викладача, демонструє відсутність провідних умінь та навичок:
0-34	F	Не зараховано	не володіє навчальним матеріалом	не розуміє суть завдання, потребує постійної допомоги викладача, демонструє відсутність умінь і навичок:

11. Питання для підсумкового контролю

1. Поняття «андрагогічна майстерність» та його складові.

2. Елементи андрагогічної майстерності викладача.
3. Критерії андрагогічної майстерності викладача.
4. Рівні андрагогічної майстерності викладача.
5. Андрагогічна компетентність викладача, її характеристика.
6. Андрагогічні здібності як елемент андрагогічної майстерності викладача.
7. Театральна педагогіка як джерело андрагогічної майстерності.
8. Андрагогічний артистизм та його функції.
9. Поняття «андрагогічна техніка» та його зміст.
10. Роль андрагогічної техніки у процесі вдосконалення професійної діяльності викладача.
11. Складові андрагогічної техніки викладача.
12. Зовнішня техніка викладача-андрагога та її характеристика.
13. Внутрішня техніка викладача-андрагога та її характеристика.
14. Гуманістична спрямованість викладача-андрагога та її роль у процесі взаємодії з дорослими.
15. Сутність та структура андрагогічного спілкування.
16. Основні різновиди андрагогічного спілкування.
17. Андрагогічне спілкування як діалог.
18. Функції андрагогічного спілкування та їх характеристика.
19. Стили андрагогічного спілкування.
20. Андрагогічна культура, її суть і структура.
21. Шляхи подолання бар'єрів у андрагогічному спілкуванні.
22. Професійний імідж викладача-андрагога.
23. Шляхи і засоби створення позитивного іміджу викладача-андрагога.
24. Андрагогічна діяльність та її психологічна структура.
25. Андрагогічна діяльність як творчий процес.
26. Особистість викладача-андрагога як інструмент виховного впливу на дорослих.
27. Андрагогічні конфлікти, їх різновиди, причини виникнення та попередження.
28. Компоненти андрагогічної культури викладача.
29. Професійний такт викладача-андрагога і техніка маніпулювання.
30. Техніка налаштування викладача-андрагога на творчу діяльність.
31. Сутність і принципи етики викладача-андрагога.
32. Норми етичної поведінки викладача-андрагога стосовно дорослих.
33. Норми етичної поведінки викладача-андрагога по відношенню до колег.
34. Моральні вимоги, що регулюють відносини між викладачем-андрагогом та адміністраторами.
35. Ставлення викладача-андрагога до інновацій, досвіду новаторів.
36. Основні правила етичної поведінки викладача-андрагога у конфліктних ситуаціях.
37. Інноваційна діяльність викладача-андрагога: сутність, структура, функції.
38. Інноваційний досвід викладачів-андрагогів.

39. Сутність професійного самовиховання та саморозвитку викладача-андрагога.

40. Ідеал викладача-андрагога як ефективного менеджера освіти дорослих.

12. Розподіл балів, які отримують здобувачі

Поточний контроль												Підсумко-вий контроль: Залік	Загальна оцінка
Змістовий модуль I				Змістовий модуль II					Змістовий модуль III				
T1	T2	T3	T4	T5	T6	T7	T8	T9	T10	T11	T12		
100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100	100		
Періодичний контроль													
100				100					100				

Шкала оцінювання: національна та ECTS

Сума балів за всі види навчальної діяльності	Оцінка ECTS	Оцінка за національною шкалою	
		для екзамену, курсового проекту (роботи), практики	для заліку
90 – 100	A	відмінно	зараховано
85-89	B	добре	
75-84	C		
70-74	D	задовільно	
60-69	E		
35-59	FX	незадовільно з можливістю повторного складання	не зараховано з можливістю повторного складання
0-34	F	незадовільно з обов'язковим повторним вивченням дисципліни	не зараховано з обов'язковим повторним вивченням дисципліни

13. Методичне забезпечення

1. Робоча програма навчальної дисципліни «Андрогогічна культура та майстерність викладача».

2. Силабус навчальної дисципліни «Андрогогічна культура та майстерність викладача».

14. Рекомендована література

Основна

Законодавчі і нормативні документи:

1. Про вищу освіту: Закон України від 01.07.2014 №1556-VII.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/1556-18?find>.

2. Про освіту: Закон України від 05.09.2017 №2145-VIII.
URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/2145-19>.

3. Про затвердження професійного стандарту на групу професій «Викладачі закладів вищої освіти: Наказ Міністерства розвитку економіки, торгівлі та сільського господарства України № 610 від 23.03. 2021 р.
URL: https://mon.gov.ua/storage/app/media/pto/standarty/2021/03/25/Standart%20na%20hrupu%20profesiy_Vykladachi%20zakladiv%20vyshchoyi%20osvity_25.03.pdf.

4. Про затвердження Концепції розвитку педагогічної освіти: Наказ МОНУ від 16 липня 2018 р. № 776. URL: <https://mon.gov.ua/ua/npa/pro-zatverdzhennya-konceptiyi-rozvitku-pedagogichnoyi-osviti>).

5. Про затвердження галузевої Концепції розвитку неперервної педагогічної освіти: URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Ser_osv/36816/ (дата звернення 31.08. 2020 р.).

6. Про затвердження Зміни № 8 до національного класифікатора ДК 003:2010 «Класифікатор професій: Наказ Мінекономрозвитку України від 15.02.2019 №259. URL: <https://www.me.gov.ua/Documents/Detail?lang=uk-UA&id=35ffafcbf4f-4eaa-9865KlasifikatoraDk003-2010-klasifikatorProfesii> (дата звернення 30.05. 2021 р.).

7. Про затвердження Плану дій щодо забезпечення якості вищої освіти України та її інтеграції в європейське і світове освітнє співтовариство на період до 2021 року: Наказ Міністерства освіти і науки України від 13 липня 2007 р. № 612. URL: http://ru.osvita.ua/legislation/Vishya_osvita/2514/ (дата звернення 18.07. 2020 р.).

8. Про затвердження Національної рамки кваліфікацій: Постанова Кабінету Міністрів України від 23 листопада 2011 р. № 1341 (у редакції Постанови КМУ від 25 червня 2020 р. № 519). URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/1341-2011-п> (дата звернення 10.11. 2020 р.).

9. Про затвердження переліку галузей знань і спеціальностей, за якими здійснюється підготовка здобувачів вищої освіти: Постанова Кабінету Міністрів України від 29 квітня 2015 р. №266. URL: <http://zakon4.rada.gov.ua/laws/show/266-2015-п> (дата звернення 14.01. 2021 р.).

10. Про затвердження Порядку підготовки здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії та доктора наук у закладах вищої освіти (наукових установах): Постанова Кабінету Міністрів України від 23 березня 2016 р. №261. URL: <https://zakon.rada.gov.ua/laws/show/261-2016-%D0%BF#Text> (дата звернення 19.08. 2020 р.).

11. Про національну стратегію розвитку освіти в Україні на період до 2021 року: Указ Президента України від 25 червня 2013 р. № 344/2013. URL: <https://pon.org.ua/novyny/2446-nacionalna-strategiya-rozvitku-osviti-v-ukrayini.html> (дата звернення 14.03. 2021 р.).

12. Про освіту дорослих: Проект Закону України. URL: <https://mon.gov.ua/ua/news/mon-proponuye-dlya-gromadskogo-obgovorennya-zakonoprojekt-pro-osvitu-doroslih> (дата звернення 12.12. 2020 р.).

14. Про підготовку спеціалістів-андрагогів: Лист Міністерства освіти і науки, молоді та спорту України від 27.01.2013 № 43-20/739. URL: <https://ipk.edu.ua/wp-content/uploads/2019/05/Andr-zasad-Kaptshenko.pdf> (дата звернення 10.11. 2020 р.).

Підручники та навчальні посібники

15. Марчук А. В. Андрагогіка: навч. посібник. Львів : ЛьвДУВС, 2020. 300 с.
16. Прокопів Л. Інноваційні технології навчання і виховання у ВНЗ: навч.-метод. посібник. Івано-Франківськ, 2017. 166 с.
17. Сучасні технології освіти дорослих: посіб. / авт. кол.: Л. Б. Лук'янова, О. В. Аніщенко, Л. Є. Сігаєва, С. В. Зінченко, О. В. Баніт, Н. І. Дорошенко. Кіровоград : Імекс-ЛТД, 2013. 182 с.
18. Технології професійного розвитку педагогів в умовах формальної і неформальної освіти: практичний посібник / М. П. Вовк, Г. І. Сотська, Н. О. Філіпчук, Ю. В. Грищенко, С. О. Соломаха, Л. Ю. Султанова, Н. С. Гомеля. Київ : Талком, 2019. 320 с.
19. Тимчук Л. Основи андрагогіки: навчальний посібник. Чернівці : Видавничий дім «Родовід», 2014. 244 с.
20. Урдзе Т. Посібник для фахівців з освіти дорослих. Київ : ТОВ «Золоті Ворота», 2013. 84 с.

Додаткова

21. Семенова О. Андрагогічна компетентність як необхідний складник професіоналізму науково-педагогічного персоналу закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвуз. зб. наук. праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. Дрогобич, 2020. Вип. 33. С. 307–313.

22. Семенова О.Ю. Професіоналізація особистості й функцій науково-педагогічної діяльності сучасного викладача в контексті андрагогічної парадигми. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. №1 (34). С. 29–35.

23. Семенова О.Ю. Характеристика андрагогічної моделі організації професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 27. С. 159–164.

24. Семенова О.Ю. Перехід на структуровані освітньо-наукові програми як чинник інтеграції андрагогічного підходу у підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 74. С. 132–137.

25. Семенова О.Ю. Результати експерименту з упровадження андрагогічного підходу в процес професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. №2 (35). С. 135–141.

26. Семенова О.Ю. Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії як андрагогічний процес. *Освіта дорослих в Україні та світі: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 2 жовтня 2020 р.) / за ред. проф. Голубенко Л.М., проф. Цокур О.С. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2020. С. 139–142.*

27. Семенова О.Ю. Психологічні умови впровадження андрагогічного підходу у процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (м. Київ, 2–3 жовтня 2020 р.)*. Київ: Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського, 2020. С. 43–46.

28. Семенова О.Ю. Аналіз складових андрагогічної моделі організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: International scientific and practical conference (Lublin, 25–26 September 2020)*. Lublin, 2020. Part 2. S. 237–241.

29. Семенова О.Ю. Андрагогічний підхід як чинник модернізації університетського освітнього середовища. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (м. Харків, 9-10 жовтня 2020 р.)*. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020. С. 22–27.

30. Семенова О.Ю. Мультимедія як дидактичний засіб реалізації андрагогічного підходу у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Психологія та педагогіка: Сучасні методи та інновації, досвід практичного застосування: збірник тез наукових робіт учасників Міжн. наук.-практ. конф. (м. Львів, 23–24 жовтня 2020 р.)*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. С. 156–159.

31. Семенова О.Ю. Інтерактивність навчання як специфічна ознака впровадження андрагогічного підходу у професійну підготовку здобувачів вищої освіти. *Гуманірний і інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих учених*: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 13 листопада 2020 року). Одеса: МГУ, 2020. С. 183–185.

32. Семенова О.Ю. Професійний функціонал педагога-андрагога в сфері іншомовної освіти дорослих. *Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов*: зб. матеріалів VIII Міжн. наук.-практ. конф., присвяченій пам'яті доктора педагогічних наук, професора В.Л.Скалкіна (м. Одеса, 12 квітня 2022 р.). Одеса, 2022. С. 383–390.

33. Семенова О.Ю. Іншомовна освіта дорослих в зарубіжних країнах. *Чинники актуалізації проблеми освіти дорослих в Україні та світі в умовах розвитку інформаційного суспільства*: збірник матеріалів 74-ї науково-практичної конференції викладачів ОНУ імені І.І. Мечникова за здобувачів вищої освіти рівня магістр 011 «Освітні, педагогічні науки» / під ред. проф. О.С. Цокур. Одеса, 2019. С. 46–49.

34. Семенова О.Ю. Щодо актуалізації проблеми андрагогічного підходу в системі університетської іншомовної освіти. *Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures. International scientific and practical conference* (Venice, 27–28 December 2019). Venice, 2019. S. 197–201.

15. ЕЛЕКТРОННІ ІНФОРМАЦІЙНІ РЕСУРСИ

1. Библиотека Гумер – гуманитарные науки: <http://www.gumer.info/>
2. Велика Хартія університетів: <http://www.magna-charta.org/resources/files/the-magna-charta/ukrainian>.
3. Державна науково-педагогічна бібліотека України імені В.О. Сухомлинського: <http://www.dnpb.gov.ua/>.
4. Інформаційний сайт Еразмус+ Україна: <http://erasmusplus.org.ua/>
5. Інформаційний сайт мережі освітньої інформації ЄС EURYDICE: <http://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/>.
6. Інформаційний сайт Міжнародного бюро освіти ЮНЕСКО: <http://www.ibe.unesco.org/>
7. Інформаційний сайт Європейського центру вищої освіти CEPES: <http://www.cepes.ro>.
8. Інформаційний сайт Асоціації європейських університетів: <http://www.eua.be>.
9. Інформаційний сайт UNESCO Institute for Statistics: <http://uis.unesco.org/>
10. Наукова бібліотека ОНУ імені І.І. Мечникова: <http://lib.onu.edu.ua/ru/elektronnaya-biblioteka/>

11. Науковий журнал «Порівняльна професійна педагогіка»: <https://sites.google.com/view/comp-edu-dep/%D0%B3%D0%BB%D0%B0%D0%B2%D0%BD%D0%B0%D1%8F>
12. Нормативні акти України: www.nau.kiev.ua/.
13. Освітня політика. Портал громадських експертів: <http://education-ua.org/ua/porivnyalna-pedagogika>.
14. Освітній портал – освіта в Україні, освіта за кордоном: <http://www.osvita.org.ua>
15. Офіційний сайт Міністерства освіти і науки України: <http://mon.gov.ua>.
16. Офіційний сайт ОНУ імені І.І. Мечникова: <http://onu.edu.ua>.
17. Педагогічні журнали, газети: <http://dir.meta.ua/.../education-news/>.
18. Реформи освіти та науки: <https://www.kmu.gov.ua/diyalnist/reformi/rozvitok-lyudskogo-kapitalu/reforma-osviti>.
19. Сайти для педагогів: новини, публікації, електронні бібліотеки, форуми. URL: <http://krok.org.ua/rod-ukr.php>.

СПОСОБИ СТАТИСТИЧНОЇ ПЕРЕВІРКИ ДОСТОВІРНОСТІ ГІПОТЕЗИ ДОСЛІДЖЕННЯ З МОДЕРНІЗАЦІЇ ПІДГОТОВКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗАСАДАХ АНДРАГОГІЧНОГО ПІДХОДУ

Після проведення педагогічного експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, для визначення достовірності їх розподілу у контрольних та експериментальних групах за індексом сформованості андрагогічної культури було використано спосіб математичного аналізу за процедурою вираховування величини λ – критерію Колмагорова-Смирнова (Сидоренко Е. В. Методы математической обработки в психологии. СПб. : ООО «Речь», 2001. 350 с.).

Зазначимо, що λ – критерій Колмагорова-Смирнова дозволяє знайти точку, в якій сума накопичених розбіжностей між двома розподілами є найбільшою, й оцінити достовірність цієї розбіжності.

З огляду на це, по закінченні педагогічного експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу було висунуто статистичну гіпотезу H_1 : різниця між розподілами контрольної та експериментальної виборок достовірна (зважаючи на точку максимально накопиченої розбіжності між ними), тобто емпіричний розподіл рівнів досліджуваної конкурентоспроможності суттєво відрізняється.

Нижче наведемо алгоритм розрахунку λ – критерію Колмагорова-Смирнова.

Таблиця 1

Розрахунок критерію при зіставленні емпіричних розподілів в контрольній та експериментальній вибоках здобувачів вищої освіти за результатами експерименту щодо формування їх конкурентоспроможності

Рівні	Емпіричні частоти		Емпіричні частоти		Накопичені емпіричні частоти		Різниця $\Sigma f^*_{КГ} - \Sigma f^*_{ЕГ}$ d
	КГ	ЕГ	КГ	ЕГ	$\Sigma f^*_{КГ}$	$\Sigma f^*_{ЕГ}$	
1 (високий)	-	17	0,0	0,278	0,0	0,278	-0,278
2 (достатній)	29	41	0,238	0,443	0,360	0,721	-0,361
3 (середній)	37	29	0,402	0,196	0,762	0,917	-0,155
4 (низький)	29	-	0,238	0,0	0,238	0,0	-0,238

5(незадовільний)	29	-	0,238	0,0	0,238	0,0	-0,238
Суми	122	97	1	1	1,598	1,916	-0,318

Здійснені розрахунки засвідчили, що для рівня статистичної значущості (див. таблицю рівнів значущості розбіжностей між двома розподілами (Сидоренко Е.В., с. 329)) $\lambda_{кр} = 1,16$. Ми отримали $\lambda_{емп} = 2,971$.

Отже, розподіл $\lambda_{емп} > \lambda_{кр}$, що підтверджує гіпотезу H_1 . Це свідчить про те, що отримані прикінцеві результати експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу є статистично значущими, оскільки емпіричний розподіл $\lambda_{емп}$ більший за критичний $\lambda_{кр}$.

Таким чином, на підставі застосованих вище засобів математичної статистики правомірно вважати, що формування андрагогічної культури у здобувачів вищої освіти, здійснене впродовж експерименту з модернізації їхньої підготовки є закономірним наслідком впровадження в кожній з чотирьох експериментальних груп відповідних засад андрагогічного підходу, зокрема, варіативних поєднань певних умов:

– насичення змісту навчальних дисциплін та методики їх концептуальними положеннями андрагогіки як теорії освіти дорослих;

– стимулювання рефлексивної позиції тих, хто навчається, в професійному самовизначенні з врахуванням вікових особливостей розвитку їхніх когнітивних структур як дорослих;

– опора на індивідуальний досвід та здатність здобувачів як дорослих ідентифікувати себе в соціально-професійному контексті під час організації виробничої практики.

Додаток В

ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені І. І. МЕЧНИКОВА

Кафедра педагогіки

Місце проходження асистентської
практики: ОНУ, факультет

Термін проходження:
з «_____» _____ 202_ р.
по «_____» _____ 202_ р.

Методист з кафедри педагогіки:

Наказ № _____ від _____ 202_ р.***ПРОФЕСІЙНЕ ПОРТФОЛІО ВИКЛАДАЧА-АНДРАГОГА*****Інструктивно-методичні матеріали для проходження асистентської
практики у закладах вищої освіти**

Одеса
202_____

МЕТА І ЗАВДАННЯ АСИСТЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ В СТАТУСІ ВИКЛАДАЧА-АНДРАГОГА

МЕТА асистентської практики полягає в формуванні творчої особистості майбутнього викладача вищої школи як носія національних та європейських соціокультурних й демократичних цінностей, активного суб'єкта андрагогічного пізнання, спілкування й діяльності, менеджера освітньо-розвивально-виховного процесу й культурного дозвілля студентської молоді, реалізатора сучасних андрагогічних технологій та інновацій у закладі вищої освіти.

Виконання програми психолого-педагогічного (*андрагогічного*) модулю асистентської практики здобувачів другого – магістерського /третього – освітньо-наукового рівня вищої освіти передбачає організацію їхньої **самоосвітньої, викладацької, розвивально-виховної та моніторингово-діагностичної** (в тому числі інноваційної, дослідно-експериментальної) діяльності у три етапи:

1.1.Перший етап – адаптаційно-професійний (1 тиждень), що передбачає:

- ознайомлення магістрантів зі специфікою організації навчально-виховної й науково-дослідницької (аудиторної та позааудиторної) роботи студентів (зокрема на певному факультеті, курсі і академічній групі), а також способами їх культурно-дозвілдової діяльності у вільний час;
- орієнтацію і адаптацію в системі внутрівузівських освітньо-виховних, соціально-педагогічних і професійних відносин і зв'язків;
- складання й затвердження індивідуального плану роботи здобувача-практиканта як **викладача-андрагога** (організатора освітнього процесу, реалізатора робочої програми з навчальної дисципліни), **тьютора** (куратора академічної групи, наставника, вихователя) і **андрагога-менеджера** (діагноста, аналітика, прогнозувальника стану розвитку освітньо-виховного процесу і культурно-дозвілдової діяльності студентів; керівника НДРС; суб'єкта моніторингової діяльності та освітніх інновацій);
- знайомство й устанавлення позитивного морально-психологічного контакту зі студентським колективом академічної групи, її куратором;
- відвідування навчальних занять і виховних заходів, кураторських годин у закріпленій групі (за розкладом), їх психолого-педагогічний аналіз;
- організацію цілеспрямованого спостереження за студентами закріпленої групи, добір методик для більш ґрунтовного психолого-педагогічного обстеження їхніх пізнавальних здібностей, якостей і особливостей (вхідне, вихідне тестування);
- відвідування аудиторних і позааудиторних навчальних і виховних заходів досвідчених викладачів з подальшим їх психолого-педагогічним аналізом (не менше 2-х);

– ознайомлення з традиційним та інноваційним досвідом організації навчально-виховної, культурно-масової, психолого-педагогічної та науково-дослідницької роботи у ЗВО, характером впроваджуємих педагогічних інновацій, нових освітніх і виховних технологій, їх результативністю, а також з їх творцями, носіями і реалізаторами;

– самодослідження характеристик своєї особистості як викладача-андрагога вищої школи шляхом самоспостереження за своєю поведінкою та проведення самодігностики власних професійно-педагогічних якостей (Тести: „Чи урівноважені Ви?“, „Чи вмієте Ви слухати?“, „Чи раздратовані Ви?“, „Сила волі“, „Кордони психіки“ (Е.Хартман), „Методи аналізу діяльності вчителя“, „Прийоми оцінки професійної компетентності вчителя“ і т.ін.), „Ваш рівень товариськості“ (А.Толстих), „Оцінка самоконтролю у спілкуванні“ (М.Снайдер), „Ваш стиль ділового спілкування“, „Рівень полікомунікативної емпатії“, „Трансакційний аналіз спілкування“ (Е.Берн), „Рівень суб’єктивного контролю“ (Дж.Роттер), „Ваш спосіб реагування в конфлікті“ (К.Томас).

1.2. Другий етап – освітньо-професійний (3-4 тижнів), передбачає:

– накопичення уявлень щодо характеру і змісту навчально-пізнавальної та культурно-дозвіллевої діяльності студентів різних курсів, функціональних обов’язків викладача-андрагога як носія наукових цінностей та куратора академічної групи, відвідування кураторських годин і виховних заходів у закріпленій групі, проведення їх психолого-педагогічного аналізу;

– самостійну розробку планів-конспектів та сценаріїв виховних заходів з їх подальшою практичною реалізацією у прикріпленій групі;

– психолого-педагогічний (андрагогічний) самоаналіз і обговорення пробних навчальних занять та позааудиторних заходів у присутності досвідчених наставників (провідного фахівця кафедри, куратора групи, керівника практики, методиста кафедри педагогіки);

– відвідування навчальних занять та виховних заходів інших практикантів, участь у їх психолого-педагогічному (андрагогічному) обговоренні;

– відвідування навчальних занять та виховних заходів досвідчених викладачів, участь у їх колективному обговоренні, самостійне проведення їх психолого-педагогічного (андрагогічного) аналізу;

– визначення теми, розробка планів-сценаріїв і організація підготовки до проведення залікових навчальних занять та виховного заходу;

– оволодіння методами і прийомами вивчення вікових та індивідуальних особливостей студентів, встановлення рівнів їхнього інтелектуального, морального, естетичного, соціального, професійного розвитку;

– добір інформації про студентів досліджуваної групи (стан перебування у студентському колективі, фактори академічної успішності, рівень інтелектуального, мовного, морально-етичного, полікультурного розвитку, пізнавальні та професійні інтереси, особливості спілкування і т.ін.) шляхом вивчення вузівської документації, співбесід зі студентами, спостереження за їхньою поведінкою на заняттях і перервах, використання методів педагогічної діагностики та моніторингу (зокрема, за методиками: Дж.Морено „Соціометрія“,

„Методика визначення атмосфери в групі”, „Методика визначення психологічного клімату групи”, „Методика визначення індексу групової згуртованості” Сішора, „Методика оцінки психологічної атмосфери в колективі (А.Ф.Фидпера)” та ін.), а також методів опитування учасників навчально-виховного середовища (однокурсників, викладачів і т.ін.).

– вивчення особливостей індивідуального стилю професійної діяльності досвідчених викладачів і власного індивідуального стилю андрагогічної (розвивально-виховної) діяльності (Тести: „Рівень суб’єктивного контролю (В.В.Бажан та ін.)”, „Індивідуальний стиль педагогічної діяльності” і т.ін.);

1.3. Третій етап – **професійно-андрагогічний** (1-2 тижні), передбачає:

– самостійну розробку плану-сценарію, організацію підготовчої роботи зі студентами та проведення 1 залікового навчального заняття та виховного заходу із застосуванням андрагогічних технологій та засобів;

– здійснення розгорнутого андрагогічного самоаналізу залікового навчального заняття та виховного заходу при їх обговоренні у присутності практикантів, методиста кафедри педагогіки;

– здійснення обробки результатів психолого-педагогічної діагностики досліджуваного контингенту студентів певної групи, їх аналізу та інтерпретації, формулювання висновків;

– складання психолого-педагогічної характеристики досліджуваної академічної групи студентів на основі проведення спостережень та діагностичних досліджень;

– оформлення професійного портфолію з асистентської практики (в тому числі плану-сценарію 1 залікового виховного заходу, психолого-педагогічної характеристики на колектив студентської академічної групи, „професійно-педагогічного портрету” досвідченого викладача вищої школи як менеджера андрагогічного процесу та суб’єкта інноваційної діяльності, власного „індивідуального стилю андрагогічної діяльності” або профілю суб’єкта інноваційної діяльності);

– підготовка звіту про виконання індивідуального плану роботи практиканта під час проходження асистентської практики (за вимогами);

– захист звіту про виконання індивідуального плану роботи практиканта з реалізації навчально-андрагогічної, розвивально-виховної та моніторингово-діагностичної діяльності під час проходження асистентської практики (на спеціальному засіданні) або підсумковій конференції.

Із завданнями асистентської практики ознайомлен _____
(Підпис практиканта)

**ІНДИВІДУАЛЬНИЙ ПЛАН РОБОТИ ПРАКТИКАНТА
З ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО
(АНДРАГОГІЧНОГО) МОДУЛЮ АСИСТЕНТСЬКОЇ ПРАКТИКИ**

«Затверджую»

Керівник з кафедри педагогіки

№ з/п	Зміст роботи	Термін виконання	Відмітка про виконання
1	Самоосвітня діяльність:		
1.1	Ознайомитися з історією й перспективами розвитку ЗВО (факультету, кафедри) як специфічної соціально-педагогічної системи, її освітніми й соціокультурними традиціями, проблемами й досягненнями в реалізації вимог інноваційного розвитку		
1.2	Ознайомитись із внутрівузівською та факультетською документацією (Статут, Концепція інноваційного розвитку, План виховної роботи факультету /академічної групи, журнали), інформаційним фондом бібліотеки з теорії та методики викладання фахових дисциплін, навчання й виховання студентської молоді		
1.3	Ознайомитися з Положенням ОНУ «Про організацію освітнього процесу», «Про оцінювання академічних досягнень студентів», Методичними рекомендаціями щодо діяльності куратора академічної групи		
1.4	Вивчити досягнення традиційного та інноваційно-педагогічного досвіду викладачів вищої школи з організації навчальної, науково-дослідної та виховної роботи зі студентами		

2.	Розвивально-виховна (андрагогічна) діяльність зі студентами:		
2.1	Відвідати _____ навчальних занять і виховних заходів для студентів з метою дослідження їх індивідуальних особливостей, потреб і можливостей в досягненні академічних цілей <u>Мета:</u> Скласти психолого-педагогічну характеристику на академічну групу студентів		
2.2	Виявити соціокультурні інтереси та індивідуальні проблеми студентів _____ групи з метою коректування плану виховної роботи, застосовуючи методи соціологічного опитування <u>Мета:</u> Розробити план виховної роботи зі студентами		
2.3	Підготувати та провести 3-5 пробних навчальних заняття та 1 пробний виховний захід у _____ групі з тем: _____ _____		
2.4	Розробити план-сценарій та провести у _____ групі 2 залікових навчальних заняття та 1 заліковий виховний захід (свято, бесіда, дискусія, вечір, конкурс і т.ін.) із використанням андрагогічних технологій на тему: _____ _____, прийняти участь в їх психолого-педагогічному аналізі		
2.5	Створити власну методичну скарбничку з андрагогічних інновацій та методики виховної роботи зі студентами		
3	Моніторингово-діагностична діяльність:		
3.1	Виявити рівень сформованості виховного колективу в академічній групі, застосовуючи адекватні методи педагогічного моніторингу та засоби психолого-педагогічної діагностики <u>Мета:</u> скласти психолого-педагогічну характеристику на студентський колектив певної академічної групи		
3.2	Виявити стан предметної поінформованості студентів з дисциплін, які викладаються, застосовуючи технологію вхідного та вихідного тестування, техніки поточного й підсумкового контролю. <u>Мета:</u> сконструювати тестові завдання або тести з означенням критеріїв їх оцінювання		
3.3	Провести аналіз особистості досвідченого викладача-андрагога як носія соціокультурних цінностей, менеджера навчально-пізнавального процесу та суб'єкта інновацій у		

ЗНАЙОМСТВО З СИСТЕМОЮ НАВЧАЛЬНО-ВИХОВНОЇ РОБОТИ ДОСВІДЧЕНОГО ВИКЛАДАЧА-АНДРАГОГА ЯК СУБ'ЄКТА ОСВІТНЬОЇ ДІЯЛЬНОСТІ ЗАКЛАДУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

1. Особливості традиційної /інноваційної навчальної і виховної технології, за якою працює викладач:

2. Перелік дидактичних принципів та методичних прийомів, якими найчастіше користується викладач:

3. Методичні проблеми навчальної і виховної роботи, над якими працює викладач:

5. Методи інноваційного навчання і виховання, які використовує викладач в роботі зі студентами:

Карта оцінювання якості проведення лекції

Кафедра _____
 Викладач _____
 Навчальна дисципліна _____
 Тема лекції _____

Критерії оцінювання	Зміст критерію	Оцінка	
		критеріальна	загальна
Змістовність лекцій	1.Науковий рівень, відповідність новітнім досягненням науки і практики		
	2.Наявність узагальнень, переконливість		
	3.Відображення дискусійних питань, постановка наукових проблем		
	4.Відповідність лекцій змісту програми і навчального плану		
	5. Виховна роль		
Професійна спрямованість	1.Формування професійного світогляду студентів на лекції		
	2.Розширення соціальної сутності і проблемних питань		
	3.Зв'язок лекційного матеріалу з професійними інтересами підготовки студентів як фахівців		
Методичний рівень	1.Застосування методів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів		
	2.Використання елементів зворотного зв'язку		
	3.Наявність міжпредметних і міжтема-тичних зв'язків при викладанні лекційного матеріалу		
Структура лекцій	1.Формулювання мети і завдань		
	2.Наявність плану лекції		
	3.Наявність літературних джерел		
	4.Чітка композиційна побудова (вступ, основна частина, завершення)		
	5.Логічна послідовність і взаємозв'язок окремих частин лекції		

	6.Відокремлення кожного питання плану при послідовному викладанні лекції		
	7. Виділення головних ідей і висновків		
Стиль лекцій	1.Ясність, чіткість і доступність викладання думок		
	2.Темп викладання матеріалу		
	3.Наочність інформації (плакати, таблиці)		
	4.Оптимальне використання дошки		
	5.Застосування технічних засобів навчання		
	6.Наявність мовного контакту з аудиторією		
Майстерність викладача як лектора і організатора дискусії	1.Рівень вільного володіння лекційним матеріалом		
	2.Емоційність, культура мовлення		
	3.Зовнішній вигляд		
	4.Поважне і тактовне ставлення до студентів		
	5. Уміння зняти напруження і втому аудиторії		
Професійні якості як педагога-андрагога			

Висновок:

Карта оцінювання якості проведення практичного (семінарського) заняття

Кафедра _____

Викладач _____

Навчальна дисципліна _____

Тема заняття _____

Критерії оцінювання	Зміст критерію	Оцінка	
		критеріальна	загальна
Змістовність практичного заняття	1. Відповідність теми практичного заняття змісту програми і початковому плану		
	2. Відповідність змісту практичного заняття сучасним проблемам господарської практики в даній галузі		
	3. Рівень досягнення мети практичного заняття		
	4. Рівень повноти розкриття тематичних питань		
Структура практичного заняття	1. Визначення теми практичного заняття		
	2. Визначення мети діяльності		
	3. Надання методичних вказівок для самостійного виконання практичного завдання		
	4. Надання переліку рекомендованої літератури для поглибленого вивчення окремих питань		
	5. Організація процесу навчання студентів		
	6. Організація зворотного зв'язку на етапах закріплення певного навчального досвіду		
	7. Організація об'єктивного контролю навчальної діяльності студентів у кінці практичного заняття		
Методичний рівень	1. Застосування методів і прийомів активізації пізнавальної діяльності студентів		

	2.Роз'яснення складних місць навчального матеріалу		
	3.Надання наочної інформації і засобів оргтехніки		
	4.Наявність елементів управління ходом проведення практичного заняття		
	5.Використання елементів зворотного зв'язку на всіх етапах засвоєння навчальної інформації		
	6.Наявність методичних вказівок до самостійного використання практичного завдання		
	7.Наявність тестів для самоконтролю знань		
Професійна спрямованість	1.Формування професійного світогляду студентів на занятті		
	2.Розширення соціальної сутності проблемних питань		
	3.Зв'язок практичного матеріалу з професійними інтересами підготовки спеціалістів		
Майстерність викладача	1.Рівень вільного володіння практичним матеріалом		
	2.Уміння заохотити студентів до більш якісної навчальної діяльності		
	3.Уміння організувати дискусію та обговорення навчального матеріалу		
	4.Культура мовлення		
	5.Поважне і тактовне ставлення до студентів		
	6.Уміння зняти напруження і втому аудиторії		
Професійні якості			

Висновок:

**Бланк спостереження за інтенсивністю реалізації
дидактичних умінь викладача-андрагога вищої школи**

Функції дидактичної діяльності	Дидактичні вміння викладача вищої школи	Інтенсивність (0-5 балів)
I. Постановка дидактичної мети	1. Уміння правильно визначити мету засвоєння певних розділів, тем навчальної програми. 2. Уміння використовувати різні дидактичні прийоми для постановки мети засвоєння досліджуваного матеріалу на лекції /практичному занятті.	
II. Стимулювання позитивної мотивації студентів у процесі засвоєння навчальної інформації	3. Уміння забезпечити прийняття й усвідомлення студентами поставленої мети. 4. Уміння домогтися злиття цілепокладання і мотивації засвоєння. 5. Уміння здійснювати поступове переведення зовнішнього стимулювання в самовиховання внутрішньої мотивації.	
III. Організація успішного сприйняття студентами навчального матеріалу	6. Уміння продумано відбирати джерела сприйняття навчальної інформації. 7. Уміння підготувати студентів до сприйняття навчального матеріалу. 8. Уміння активізувати студентів у процесі сприйняття. 9. Уміння проводити спеціальну роботу з навчання студентів прийомам розумової діяльності.	

<p>IV. Забезпечення осмислення досліджуваного матеріалу</p>	<p>10. Вміння розкривати внутрішні зв'язки між явищами, процесами, фактами.</p> <p>11. Вміння формувати наукові поняття в студентів.</p> <p>12. Вміння забезпечити облік збереження знань залежно від їх змісту.</p>	
<p>V. Організація закріплення і застосування знань студентів на практиці, вироблення їх умінь і навичок</p>	<p>13. Вміння забезпечити продуктивне запам'ятовування досліджуваного матеріалу.</p> <p>14. Уміння активізувати відтворення студентами навчального матеріалу.</p> <p>15. Уміння раціонально організувати повторення вивченого матеріалу.</p> <p>16. Вміння забезпечити «теоретичне випередження» при виконанні студентами практичних завдань.</p> <p>17. Вміння організувати застосування знань з метою підготовки студентів до засвоєння нового матеріалу.</p> <p>18. Уміння включати студентів у ситуації творчого застосування знань.</p> <p>19. Уміння враховувати залежність способів застосування знань від специфіки навчального предмета.</p>	
<p>VI. Здійснення контролю за ходом засвоєння знань і набуття студентами предметних компетенцій</p>	<p>20. Уміння використовувати спеціальні прийоми для розвитку навичок самоконтролю в студентів.</p> <p>21. Уміння правильно визначати завдання і зміст контролю на кожному етапі засвоєння.</p> <p>22. Вміння застосовувати різні методи педагогічного контролю та оцінювання.</p> <p>23. Уміння здійснювати чітку організацію контролю.</p>	
<p>VII. Коригування процесу засвоєння з</p>	<p>24. Вміння аналізувати отримані в ході контролю результати засвоєння.</p>	

<p>нань і оволодіння студентами відповідними компетенціями</p>	<p>25. Уміння своєчасно вносити відповідні зміни в процес засвоєння знань студентів на основі отриманої при аналізі результатів інформації.</p>	
<p>VIII. Здійснення дидактичного моніторингу</p>	<p>26. Вміння добирати і застосовувати адекватні засоби дидактичного моніторингу, тестування</p> <p>27. Вміння аналізувати й узагальнювати результати дидактичного моніторингу академічної успішності студентів</p> <p>28. Вміння аналізувати й узагальнювати результати моніторингу якості дидактичної діяльності викладача вищої школи.</p> <p>29. Вміння виявляти причини дидактичних проблем та проектувати/коректувати способи організації навчально-пізнавальної діяльності студентів</p>	

Висновок:

АНАЛІЗ ВИХОВНОГО ЗАХОДУ, ЯКИЙ ВІДВІДУЄТЬСЯ:

Дата проведення _____

Група _____

Форма проведення _____

Тема виховного заходу _____

Мета _____

Як співвідноситься зміст виховного заходу з його метою, формою й інтересами студентів

Ступінь цікавості, незвичайності матеріалу, який використовується

Оптимальність обсягу матеріалу, його доступність _____

Участь студентів у підготовці заходу, їх активність

Використання методів і прийомів виховного впливу, їх доцільність та ефективність

Ефективність підсумкового етапу (нагорода переможців, стимулювання учасників тощо) _____

Оцінка оформлення заходу, використання наочності та додаткових засобів у процесі його реалізації:

Оцінка діяльності викладача як суб'єкта педагогічних інновацій, а також проєктувальника, сценаріста, організатора й учасника виховного заходу:

Висновки і рекомендації:

Схема 1

ОПОРНІ ПИТАННЯ ДЛЯ ПРОВЕДЕННЯ ПСИХОЛОГО-ПЕДАГОГІЧНОГО АНАЛІЗУ І САМОАНАЛІЗУ ВИХОВНОГО ЗАХОДУ

1. ЗВО, факультет, група, тема, ідея, мета та завдання виховного заходу.
2. Педагогічна обумовленість теми (чому цей виховний захід проводиться в цій групі, його відповідність інтересам і віковим особливостям студентів).
3. Організація підготовки студентів до означеного заходу (ступінь їхньої участі, оформлення заходу та приміщення, використання наочних і технічних засобів). Вплив підготовки до справи на згуртованість студентів.
4. Зміст та методика проведення виховного заходу:
 - відповідність змісту заходу поставленій меті;
 - пізнавальна та виховна доцільність підбраного матеріалу;
 - емоційна насиченість, зацікавленість студентів темою та участю у виховному заході, їх активність;
 - прийоми та методи, які використані впродовж виховного заходу, їх відповідність віковим особливостям студентів, рівню їхнього особистісно-професійного розвитку;
 - зв'язок питань, які обговорюються, з проблемами групи, факультету, суспільства.
5. Індивідуальні особливості викладача, який проводить виховний захід (емоційність, уміння володіти голосом, мімікою, жестами, контакт зі студентами, комунікативність, упевненість в собі, уміння приймати правильні рішення в нестандартних ситуаціях).
6. Специфіка професійно-педагогічної самопрезентації викладача (вміння викликати симпатію, довіру, соціально-психологічні очікування студентів і т.ін.), ступінь вияву ним складових педагогічної майстерності, артистизму і техніки.
7. Педагогічна доцільність виховного заходу з огляду на завдання інноваційної освіти, його значення для подальшого розвитку колективу академічної групи та окремих студентів, для вдосконалення міжособистісних стосунків у колективі групи.
8. Зауваження, пропозиції.

ПЛАН-КОНСПЕКТ ЗАЛІКОВОГО ВИХОВНОГО ЗАХОДУ:

(План-конспект залікового виховного заходу повинен бути затвердженим за 2-3 дні до його проведення куратором /методистом практики)

Тема виховного заходу: _____

Курс, група _____

Форма проведення (виховна година, бесіда, диспут) _____

Мета: _____

Навчально-виховні завдання: _____

Обґрунтування доцільності проведення виховного заходу

План проведення виховного заходу: _____

Сценарій виховного заходу (розкрити зміст діяльності учасників відповідно до плану його проведення) _____

Оформлення виховного заходу

Використана наочність та ТЗН

Список використаної літератури _____

Узгоджено: _____ Затверджую: _____
(куратор) (керівник з кафедри педагогіки)

Оцінка: _____ Підпис _____
() ПП

ОПОРНІ ПИТАННЯ ДЛЯ СКЛАДАННЯ ПСИХОЛОГО- ПЕДАГОГІЧНОЇ ХАРАКТЕРИСТИКИ НА СТУДЕНТСЬКИЙ КОЛЕКТИВ

1. Структура студентського колективу (склад, його активність, загальні відомості про студентів групи, характеристика умов їхнього сімейного виховання; характеристика лідерів, в тому числі неформальних; ставлення студентів до себе, батьків, одноліток та дорослих, викладачів).

2. Загальна характеристика способів організації навчально-пізнавальної діяльності студентського колективу, її успішність, сфера пізнавальних та професійних інтересів, рівень інтелектуального, морального, фізичного, соціального й професійного розвитку студентів.

3. Участь студентського колективу в суспільно-корисній праці, інноваційній та культурно-дозвілєвій діяльності, ставлення до громадської роботи.

4. Стан дисципліни в групі, норми поведінки студентів різних статей, навички та звички соціальної поведінки студентів-чоловіків і студентів-жінок, характер їхніх гендерних стосунків і взаємин.

5. Суспільно значущі цілі життєдіяльності, духовні потреби студентів. Згуртованість членів колективу, громадянська думка в колективі.

6. Самоврядування в студентському колективі.

7. Якісна та кількісна характеристика міжособистісних відносин.

8. Аналіз престижу соціальних ролей студентів (громадський діяч, волонтер, спортсмен, учасник художньої самодіяльності тощо).

9. Взаємовплив колективу на окремих осіб, рівень домагань (занижений, адекватний, завищений), співвідношення самооцінки та рівня домагань, вимогливість до себе, ставлення до критичних зауважень викладачів.

10. Вікові психологічні особливості студентського колективу.

11. Роль куратора в організації інноваційної освіти, у виховній роботі групи.

12. Висновки. (Зазначити можливі лінії корекції у вихованні цього контингенту студентів; перспективи виховної роботи).

**САМОАНАЛІЗ ЯКОСТІ ВИКОНАННЯ ЗАВДАНЬ ПСИХОЛОГО-
ПЕДАГОГІЧНОГО (АНДРАГОГІЧНОГО) МОДУЛЮ АСИСТЕНТСЬКОЇ
ПРАКТИКИ**

Асистентська практика стала для мене

Стосовно організації виховної роботи із студентами для мене стало відкриттям

Моя професійність в організації студентського колективу виявилася в

Самим цікавим в плані освоєння і впровадження андрагогічних технологій /інновацій було

В якості куратора й організатора виховної роботи зі студентами академічної групи Я навчилася (вся)

Мої пропозиції щодо самовдосконалення своєї особистості як викладача-андрагога ВІІІ і куратора

ХАРАКТЕРИСТИКА-ЗВІТ

здобувача-практиканта _ року навчання спеціальності

факультету _____ ОНУ ім. І.І. Мечникова

ППП

як _ проходить _ асистентську практику з _____ по _____ 202_ року
по кафедрі _____

Практикант _ в якості викладача та куратора _____ групи:

– пров _____ навчальних занять за темами:

_____;

– пров _____ виховних заходів за темами:

– організув _____ відвідування студентами (театрів, концертів,):

– прийня _____ участь _____

– упорядкува _____ психолого-педагогічну характеристику на колектив студентів _____ групи;

– вивчи _____ досвід роботи досвідченого викладача ЗВО (_____);

– визначи _____ індивідуальний стиль власної андрагогічної діяльності.

Впродовж асистентської практики практикант _ вияв _ себе:

– в якості викладача-андрагога, куратора й менеджера культурного дозвілля студентів як:

– в якості суб'єкта моніторингово-діагностичної/інноваційної діяльності як:

Оцінка за: навчальну _____, розвивально-виховну роботу зі студентами _____, моніторингово/діагностичну діяльність _____.

ЗАГАЛЬНА ОЦІНКА: _____

Керівник асистентської практики _____

Додаток № В.1

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ КОМУНІКАТИВНИХ І ОРГАНІЗАТОРСЬКИХ СХИЛЬНОСТЕЙ

Оціночний коефіцієнт (К) комунікативних та організаторських схильностей виражається відношенням кількості відповідей за кожним розділом, що збігаються, до максимально можливого числа збігів (20). При цьому ми використовували формулу: $K=n/20$ де **К** – величина оціночного коефіцієнта, **n** – кількість відповідей, що збігаються з дешифратором.

ОПИТУВАЛЬНИК КОС – 1

1. Чи багато у Вас є друзів з якими ви постійно спілкуєтесь?
2. Чи часто Вам вдається схилити більшість своїх товаришів до сприйняття ними Вашого рішення?
3. Чи довго Вас турбує почуття образи, яку Вам причинив хтось з ваших товаришів?
4. Чи завжди Вам складно орієнтуватися у критичній ситуації, що створилася?
5. Чи є у Вас прагнення до встановлення нових знайомств з різними людьми?
6. Чи подобається Вам займатися громадською роботою?
7. Чи вірно, що Вам більш приємно і простіше проводити час з книгою або за будь-яким іншим заняттям, ніж з людьми?
8. Якщо виникли деякі перешкоди у здійсненні Ваших намірів, то чи легко Ви відступаєте від них?
9. Чи легко Ви встановлюєте контакти з людьми, які значно старші за віком, ніж Ви?
10. Чи любите Ви організовувати і придумувати зі своїми товаришами різноманітні ігри та розваги?
11. Чи складно Вам включатися в нові для Вас гурти?
12. Чи часто Ви відкладаєте на інші дні ті справи, які потрібно було б виконати сьогодні?
13. Чи легко Вам вдається встановлювати контакти з незнайомими людьми?
14. Чи прагнете Ви домогтися, щоб Ваші товариші діяли згідно з Вашою думкою?
15. Чи важко Вам освоюватися в новому колективі?
16. Чи вірно, що у Вас не буває конфліктів з Вашими товаришами через невиконання ними своїх обіцянок, обов'язків, зобов'язань?
17. Чи прагнете Ви при зручному випадку познайомитися і побесідувати з новою людиною?
18. Чи часто Ви у вирішенні справ приймаєте ініціативу на себе?
19. Чи часто Вас дратують люди, які Вас оточують, і Вам хочеться побути самому?
20. Чи правда, що Ви звичайно погано орієнтуєтесь у незнайомих для Вас обставинах?
21. Чи подобається Вам постійно знаходитися серед людей?
22. Чи виникає у Вас дратування, якщо Вам не вдається закінчити почату справу?
23. Чи маєтк Ви почуття ускладнення, незручності або ніяковості, якщо доводиться проявити ініціативу, щоб познайомитися з новою людиною?
24. Чи правда, що Ви втомлюєтесь від частого спілкування з товаришами?
25. Чи любите Ви брати участь у колективних іграх?
26. Чи часто Ви проявляєте ініціативу при вирішенні питань, що стосуються інтересів Ваших товаришів?
27. Чи правда, що Ви відчуваєте себе невпевнено серед малознайомих Вам людей?
28. Чи вірно, що Ви рідко прагнете доказу Вашої правоти?
29. Чи вважаєте Ви, що Вам не важко внести пожвавлення у малознайомий для Вас гурт?

30. Чи брали Ви участь у громадській роботі школи, класу, групи?
 31. Чи прагнете Ви обмежити коло своїх знайомих невеликою кількістю людей?
 32. Чи вірно, що Ви не прагнете відстоювати свою думку або рішення, якщо воно не було одразу прийнято Вашими товаришами?
 33. Чи відчуваєте Ви себе невимушено, коли потрапляєте в незнайомий для Вас гурт?
 34. Чи охоче Ви розпочинаєте організацію різноманітних заходів для своїх товаришів?
 35. Чи правда, що Ви не відчуваєте себе достатньо впевненим і спокійним, коли доводиться говорити щось великій групі людей?
 36. Чи часто Ви спізнюєтеся на ділові зустрічі, побачення?
 37. Чи вірно, що у Вас є багато друзів?
 38. Чи часто Ви потрапляєте в центр уваги своїх друзів?
 39. Чи часто Ви бентежитесь, відчуваєте ніяковість при спілкуванні з малознайомими людьми?
 40. Чи правда, що Ви не дуже впевнено відчуваєте себе в оточенні великої групи своїх товаришів?

КЛЮЧ І
ДЛЯ ОБРОБКИ РЕЗУЛЬТАТІВ МЕТОДИКИ КОС – 1

Комунікативні

1	+	11	-	21	+	31	-
2		12		22		32	
3	-	13	+	23	-	33	+
4		14		24		34	
5	+	15	-	25	+	35	-
6		16		26		36	
7	-	17	+	27	-	37	+
8		18		28		38	
9	+	19	-	29	+	39	-
10		20		30		40	

Організаторські

1		11		21		31	
2	+	12	-	22	+	32	-
3		13		23		33	
4	-	14	+	24	-	34	+
5		15		25		35	
6	+	16	-	26	+	36	-
7		17		27		37	
8	-	18	+	28	-	38	+
9		19		29		39	
10	+	20	-	30	+	40	-

Додаток В.2

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ АТМОСФЕРИ В ГРУПІ

Заміряти психологічну атмосферу в групі, тобто динамічну складову психологічного клімату, можна за допомогою нескладної методики, в якій приводяться десять протилежних за смыслом пар слів. Досліджуваний повинен поставити хрестик під рисочкою між кожною з пар, причому рисочки, які задають “дистанцію” між парами, кодуються за дев’ятибальною шкалою зліва направо за схемою.

9 8 7 6 5 4 3 2 1

Чим вищий сумарний бал, тим краща атмосфера в групі (її можна оцінювати й за складовими)

Дружелюбність	<u>9</u> <u>8</u> <u>7</u> <u>6</u> <u>5</u> <u>4</u> <u>3</u> <u>2</u> <u>1</u>	Ворожість
Згода	<u>9</u> <u>8</u> <u>7</u> <u>6</u> <u>5</u> <u>4</u> <u>3</u> <u>2</u> <u>1</u>	Незгода
Задоволеність	<u>9</u> <u>8</u> <u>7</u> <u>6</u> <u>5</u> <u>4</u> <u>3</u> <u>2</u> <u>1</u>	Незадоволеність
Захопленість	<u>9</u> <u>8</u> <u>7</u> <u>6</u> <u>5</u> <u>4</u> <u>3</u> <u>2</u> <u>1</u>	Байдужість
Продуктивність	<u>9</u> <u>8</u> <u>7</u> <u>6</u> <u>5</u> <u>4</u> <u>3</u> <u>2</u> <u>1</u>	Непродуктивність
Теплота	<u>9</u> <u>8</u> <u>7</u> <u>6</u> <u>5</u> <u>4</u> <u>3</u> <u>2</u> <u>1</u>	Холодність
Співпраця	<u>9</u> <u>8</u> <u>7</u> <u>6</u> <u>5</u> <u>4</u> <u>3</u> <u>2</u> <u>1</u>	Відсутність співпраці
Взаємна підтримка	<u>9</u> <u>8</u> <u>7</u> <u>6</u> <u>5</u> <u>4</u> <u>3</u> <u>2</u> <u>1</u>	Недоброзичливість
Інтерес	<u>9</u> <u>8</u> <u>7</u> <u>6</u> <u>5</u> <u>4</u> <u>3</u> <u>2</u> <u>1</u>	Нудьга
Успішність	<u>9</u> <u>8</u> <u>7</u> <u>6</u> <u>5</u> <u>4</u> <u>3</u> <u>2</u> <u>1</u>	Неуспішність

Додаток В.3

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ПСИХОЛОГІЧНОГО КЛІМАТУ ГРУПИ

Оцінки означають:

- +3 – властивість, яка вказана зліва, проявляється в цьому колективі завжди;
- +2 – властивість проявляється в більшості випадків;
- +1 - властивість проявляється досить часто;
- 0 – ні ця, ні протилежна (вказана справа) властивість не проявляються;
- 1 – досить часто проявляється протилежна особливість (вказана справа);
- 2 – властивість проявляється в більшості випадків;
- 3 - властивість проявляється завжди.

Позитивні особливості	+3	+2	+1	0	-1	-2	-3	Негативні особливості
Переважає бадьорий життєрадісний настрій								Переважає пригнічений настрій, песимістичний тон
Переважають доброзичливість у взаємовідносинах, взаємні симпатії								Переважають конфліктність у відносинах, агресивність, антипатії
У відносинах між групуваннями всередині колективу існують взаємні прихильність і розуміння								Групування конфліктують між собою.
Членам колективу подобається бути разом, брати участь у спільних справах, разом проводити вільний час								Члени колективу проявляють байдужість до більш тісного спілкування, виражають негативне ставлення до спільної діяльності
Переважають схвалення і підтримка, докори і критика висловлюються з добрими спонуканнями								Критичні зауваження носять характер явних і прихованих випадків

Члени колективу з повагою ставляться до думки один одного								У колективі кожний вважає свою думку головною і нетерпимий до думки товаришів
У складні для колективу хвилини відбувається емоційна поєднання за принципом «один за всіх, усі за одного»								У складних випадках колектив «розкисає», з'являється розгубленість, виникають чвари, взаємні звинувачення
Досягнення або невдачі колективу переживають всіма як свої власні								Досягнення або невдачі колективу не знаходять відгуку в його окремих представників
Колектив з участю і доброзичливо ставиться до нових членів, прагне допомогти їм освоїтися								Новачки відчують себе зайвими, чужими, до них нерідко проявляється ворожість
Колектив активний, повний енергії								Колектив пасивний, інертний
Колектив швидко відкликається, якщо потрібно зробити корисну справу								Колектив неможливо підняти на спільну справу, кожний думає тільки про власні інтереси
У колективі існує справедливе ставлення до всіх членів, тут підтримують слабких, виступають на їх захист								Колектив розділяється на «привілейованих» і «зневажених», тут презирливо ставляться до слабких, осміюють їх
У членів колективу								До похвал і заохочень колективу

проявляється почуття гордості за свій колектив, якщо його відзначають керівники								тут ставляться байдуже
---	--	--	--	--	--	--	--	---------------------------

МЕТОДИКА ВИЗНАЧЕННЯ ІНДЕКСУ ГРУПОВОЇ ЗГУРТОВАНОСТІ СІШОРА

Групова згуртованість – надзвичайно важливий параметр, що показує ступінь інтеграції групи, її згуртованості в одне ціле, - його можна визначити за допомогою методики, яка складається з 5 запитань та декількома варіантами відповідей на кожне з них. Відповіді кодуються в балах згідно з приведеними у дужках значеннями (максимальна сума балів – 19, мінімальна - 5).

Як Ви оцінили б свою приналежність до групи?

1. Відчуваю себе її членом, частиною колективу (5).
2. Беру участь у більшості видів діяльності (4).
3. Беру участь в одних видах діяльності і не беру участі в інших (3).
4. Не відчуваю, що є членом групи (2).
5. Живу й існую окремо від неї (1).
6. Не знаю (1).

II. Перейшли б Ви в іншу групу, якщо була б така можливість (без зміни інших умов)?

1. Так, дуже хотів би перейти (1).
2. Скоріше, перейшов би, ніж залишився (2).
3. Не бачу ніякої різниці (3).
4. Скоріше за все, залишився б у своїй групі (4)
5. Дуже хотів би залишитись у своїй групі (5)
6. Не знаю. (1)

III. Які взаємовідносини між членами Вашої групи ?

1. Кращі, ніж у більшості колективів (3).
2. Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).
3. Гірші, ніж у більшості колективів (1).
4. Не знаю (1).

IV. Які у Вас взаємовідносини з керівництвом ?

1. Кращі, ніж у більшості колективів (3).
2. Приблизно такі ж, як і у більшості колективів (2).
3. Гірші, ніж у більшості колективів (1).
4. Не знаю (1).

У. Яке ставлення до справи (навчання тощо) у Вашому колективі?

1. Кращі, ніж у більшості колективів (3).
2. Приблизно такі ж, як і в більшості колективів (2).
3. Гірші, ніж у більшості колективів (1).
4. Не знаю (1).

***Наукові публікації, які відображають основні наукові результати
дисертації***

**Статті у наукових періодичних виданнях, включених до переліку наукових
фахових видань України:**

1. Семенова Олена. Андрагогічна компетентність як необхідний складник професіоналізму науково-педагогічного персоналу закладу вищої освіти. *Актуальні питання гуманітарних наук: Міжвузівський збірник наукових праць молодих вчених Дрогобицького державного педагогічного університету імені Івана Франка*. 2020. Вип. 33. С. 307–313. DOI: <https://doi.org/10.24919/2308-4863.2/33.215893>

2. Семенова О.Ю. Професіоналізація особистості й функцій науково-педагогічної діяльності сучасного викладача в контексті андрагогічної парадигми. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. №1 (34). С. 29–35. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-1-04>

3. Семенова О.Ю. Характеристика андрагогічної моделі організації професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Інноваційна педагогіка*. 2020. Вип. 27. С. 159–164. DOI: <https://doi.org/10.32843/2663-6085/2020/27.32>

4. Семенова О.Ю. Перехід на структуровані освітньо-наукові програми як чинник інтеграції андрагогічного підходу у підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. *Науковий часопис Національного педагогічного університету імені М.П.Драгоманова. Серія 5. Педагогічні науки: реалії та перспективи*. 2020. Вип. 74. С. 132–137. DOI: <https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series5.2020.74.29>

5. Семенова О.Ю. Результати експерименту з упровадження андрагогічного підходу в процес професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. *Вісник Запорізького національного університету. Педагогічні науки*. 2020. №2 (35). С. 135–141. DOI: <https://doi.org/10.26661/2522-4360-2020-2-21>

Статті, опубліковані в наукових виданнях, що індексуються в міжнародних наукометричних баз даних Web of Science або Scopus:

6. Semenova Olena. Modern Information technologies in the Organization of Educational Work in Secondary Institutions of Great Britain / Valentyna Shvydenko, Daria Korovii, Anna Duchenko, Olena Semenova, Valentyna Koval, Yana Lukatska. *International Journal of Computer Science and Network Security*. 2022. Vol. 22. S. 358–366. (Web of Science (ESCI): <https://doi.org/10.22937/IJCSNS.2022.22.1.50>).

Статті у закордонних наукових періодичних виданнях:

7. Семенова Олена. Європейська освітньо-наукова інтеграція як визначальний чинник актуалізації проблеми підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу. *Edukacja Doroslychw XXI Wieku: monographie* /Redakcja naukowa Dr hab. Elżbieta Jaszczyszyn. Siedlice: Uniwersytet w Białymstoku, Wydział Nauk o Edukacji. 2020. S. 299–313. URL: https://fileview.fwdcdn.com/?url=https://mail.ukr.net/api/public/file_view/list%3Ftoken%3DMjjo4QUdA3BTmlGIoCCkc8a7ZVXdr-ndwCfpAOhJr8WrZFE6aHInaGre_qPSm7ddvFkX3XBGd42XfeRb4LFvj4Pjhhd3-_Z4Lw:A5qYnLyEC4wch2rs%26r%3D1676456520778&default_mode=view&lang=ru#start=0.

Статті у матеріалах науково-практичних конференцій:

8. Семенова О.Ю. Іншомовна освіта дорослих в зарубіжних країнах. *Чинники актуалізації проблеми освіти дорослих в Україні та світі в умовах розвитку інформаційного суспільства: збірник матеріалів 74-ї науково-практичної конференції викладачів ОНУ імені І.І. Мечникова за здобувачів вищої освіти рівня магістр 011 «Освітні, педагогічні науки» / під ред. проф. О.С. Цокур. Одеса, 2019. С. 46–49.*

9. Семенова О.Ю. Щодо актуалізації проблеми андрагогічного підходу в системі університетської іншомовної освіти. *Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures. International scientific and practical conference (Venice, 27–28 December 2019)*. Venice, 2019. S. 197–201.

10. Семенова О.Ю. Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії як андрагогічний процес. *Освіта дорослих в Україні та світі: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 2 жовтня 2020 р.)* / за ред. проф. Голубенко Л.М., проф. Цокур О.С. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2020. С. 139–142.

11. Семенова О.Ю. Психологічні умови впровадження андрагогічного підходу у процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (м. Київ, 2–3 жовтня 2020 р.)*. Київ: Таврійський національний університет ім. В.І. Вернадського, 2020. С. 43–46.

12. Семенова О.Ю. Аналіз складових андрагогічної моделі організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries: International scientific and practical conference (Lublin, 25–26 September 2020)*. Lublin, 2020. Part 2. S. 237–241.

13. Семенова О.Ю. Андрагогічний підхід як чинник модернізації університетського освітнього середовища. *Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики: матеріали Міжн. наук.-практ. конф. (м. Харків, 9-10 жовтня 2020 р.)*. Харків: Східноукраїнська організація «Центр педагогічних досліджень», 2020. С. 22–27.

14. Семенова О.Ю. Мультимедія як дидактичний засіб реалізації андрагогічного підходу у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти. *Психологія та педагогіка: Сучасні методи та інновації, досвід практичного застосування: збірник тез наукових робіт учасників Міжн. наук.-практ. конф. (м. Львів, 23–24 жовтня 2020 р.)*. Львів: ГО «Львівська педагогічна спільнота», 2020. С. 156–159.

15. Семенова О.Ю. Інтерактивність навчання як специфічна ознака впровадження андрагогічного підходу у професійну підготовку здобувачів вищої освіти. *Гуманірний і інноваційний ракурс професійної*

майстерності: пошуки молодих учених: матеріали IV Всеукр. наук.-практ. конф. (м. Одеса, 13 листопада 2020 року). Одеса: МГУ, 2020. С. 183–185.

16. Семенова Е.Ю. Проблемы подготовки соискателей высшего образования в контексте европейской политики непрерывного образования. *Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities. III International scientific conference* (Kaunas, 21th February 2020). Kaunas, 2020. С. 183–187.

17. Семенова О.Ю. Професійний функціонал педагога-андрагога в сфері іншомовної освіти дорослих. *Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов*: збірник матеріалів VIII Міжн. наук.-практ. конф., присвяченій пам'яті доктора педагогічних наук, професора В.Л.Скалкіна (м. Одеса, 12 квітня 2022 р.). Одеса, 2022. С. 383–390.

18. Семенова О.Ю. Характеристика моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу. *Благословенний Григорій Сковрода – світовий геній мудрості та гуманного духу*: Збірник матеріалів Регіональної науково-практичної інтернет-конференції (м. Одеса, 3 грудня 2022 р.) / за ред. проф. Голубенко Л.М., проф. Цокур О.С., доц. Вейланде Л.В.-В. Одеса: ФОП Бондаренко М.О., 2022. С.114–117.

19. Семенова Олена. Результати педагогічного експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу. *Іноземні мови в контексті сучасного розвитку природничих та гуманітарних наук: міждисциплінарний підхід*: збірник матеріалів ІХ Всеукраїнської науково-практичної інтернет-конференції з питань методики викладання іноземної мови (м.Одеса, 18 травня 2023 р.). Одеса: ОНУ імені І. І. Мечникова. 2023. С. 49–52.

Відомості про апробацію результатів дослідження

1. International scientific and practical conference «*Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures*» (Venice, 27–28 December 2019). Участь – заочна. Публікація на тему: «Щодо актуалізації проблеми андрагогічного підходу в системі університетської іншомовної освіти».

2. 74-а науково-практична конференція викладачів та здобувачів ОНУ імені І.І. Мечникова «*Чинники актуалізації проблеми освіти дорослих в Україні та світі в умовах розвитку інформаційного суспільства*». (Одеса, 22 листопада 2019 р.). Участь – очна. Публікація на тему: «Іншомовна освіта дорослих в зарубіжних країнах».

3. Міжнародна науково-практична конференція «*Освіта дорослих в Україні та світі*» (Одеса, 2 жовтня 2020 р.). Участь – очна. Публікація на тему: «Підготовка здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії як андрагогічний процес».

4. Міжнародна науково-практична конференція «*Інноваційні наукові дослідження у сфері педагогічних та психологічних наук*» (Київ, 2–3 жовтня 2020 р.). Участь – заочна. Публікація на тему: «Психологічні умови впровадження андрагогічного підходу у процес професійної підготовки здобувачів вищої освіти».

5. International scientific and practical conference «*Current trends and factors of the development of pedagogical and psychological sciences in Ukraine and EU countries*» (Lublin, 25–26 September 2020). Участь – заочна. Публікація на тему: «Аналіз складових андрагогічної моделі організації професійної підготовки здобувачів вищої освіти».

6. Міжнародна науково-практична конференція «*Пріоритетні наукові напрямки педагогіки і психології: від теорії до практики*» (Харків, 9-10 жовтня 2020 р.). Участь – заочна. Публікація на тему: «Андрагогічний підхід як чинник модернізації університетського освітнього середовища».

7. Міжнародна науково-практична конференція *«Психологія та педагогіка: Сучасні методи та інновації, досвід практичного застосування»* (Львів, 23–24 жовтня 2020 р.). Участь – заочна. Публікація на тему: *«Мультимедія як дидактичний засіб реалізації андрагогічного підходу у процесі професійної підготовки здобувачів вищої освіти»*.

8. IV Всеукраїнська науково-практична конференція *«Гуманірний і інноваційний ракурс професійної майстерності: пошуки молодих учених»* (Одеса, 13 листопада 2020 року). Участь – очна. Публікація на тему: *«Інтерактивність навчання як специфічна ознака впровадження андрагогічного підходу у професійну підготовку здобувачів вищої освіти»*.

9. III International scientific conference *«Modernization of the educational system: world trends and national peculiarities»* (Kaunas, 21th February 2020). Участь – заочна. Публікація на тему: *«Проблеми підготовки соискателів вищого образования в контексте європейської політики неперервного образования»*.

10. VIII Міжнародна науково-практична конференція, присвячена пам'яті доктора педагогічних наук, професора В.Л. Скалкіна *«Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов»* (Одеса, 12 квітня 2022 р.). Участь – очна. Публікація на тему: *«Професійний функціонал педагога-андрагога в сфері іншомовної освіти дорослих»*.

11. Регіональна науково-практична інтернет-конференції *«Благословенний Григорій Сковрода – світовий геній мудрості та гуманного духу»*. (Одеса, 3 грудня 2022 р.). Участь – очна. Публікація на тему: *«Характеристика моделі модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу»*.

12. IX Всеукраїнська науково-практична інтернет-конференція *«Іноземні мови в контексті сучасного розвитку природничих та гуманітарних наук: міждисциплінарний підхід»* (Одеса, 18 травня 2023 р.). Участь – очна. Публікація на тему: *«Результати педагогічного експерименту з модернізації підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу»*.



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
КРИВОРІЗЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ПЕДАГОГІЧНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
(КДПУ)

пр. Гагаріна, 54, м. Кривий Ріг, Дніпропетровська область, 50086, тел. (056) 470-13-34
E-mail : kdpu@kdpu.edu.ua, Код ЄДРПОУ 40787802

30 ВЕР 2022

№ 09/1-304/3

На № _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
СЕМЕНОВОЇ ОЛЕНИ ЮРІЇВНИ
«АНДРАГОГІЧНИЙ ПІДХІД У ПІДГОТОВЦІ ЗДОБУВАЧІВ ВИЩОЇ
ОСВІТИ»,

поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
з галузі 01 Освіта/Педагогіка
за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

Надана здобувачу Семеновій О.Ю. про те, що основні положення та результати її дисертаційного дослідження є актуальними та практично спрямованими, сприяють формуванню андрагогічної культури майбутніх викладачів закладів вищої освіти у процесі їх магістерської підготовки.

У дисертаційній роботі здобувач Семенова О.Ю. спроектувала модель підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, розробила систему формування в них андрагогічної культури та варіативні технології її реалізації, які використовувалися в навчальному процесі підготовки магістрів та докторів філософії із спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки в Криворізькому державному педагогічному університеті протягом 2020-2022 н.р.

Розроблені здобувачкою методика організації лекційних занять як виду співавторства викладача та студентів, авторські форми проблемно-евристичної діяльності студентів, проектна й партнерська співпраця у межах андрагогічного середовища закладу вищої освіти отримала схвальні відгуки як серед викладачів так і студентів Криворізького державного педагогічного університету.

Уважаємо, що авторська система формування андрагогічної культури майбутніх викладачів закладів вищої освіти сприяє оновленню змісту та технологій їхньої фахової підготовки, сприяє підвищенню інтересу до професії андрагога, а також саморозвитку особистісно-професійного потенціалу як суб'єкта андрагогічної діяльності.

Результати впровадження обговорені на засіданні кафедри педагогіки фізико-математичного факультету КДПУ (протокол №1 від 15 серпня 2022 року).

РЕКТОР



Ярослав ШРАМКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ІЗМАЇЛЬСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ ГУМАНІТАРНИЙ УНІВЕРСИТЕТ

вул. Рєпіна, 12 м. Ізмаїл,
Ізмаїльський район, Одеська область, 68610
Тел./факс: +38 (04841) 6-30-01, +38 (094) 95-65-001
E-mail: idgu@ukr.net
Веб-сайт: <http://www.idgu.edu.ua/>

Банк ДКСУ м. Київ
МФО 820172
P/p UA728201720343151001200012580
Код ЄДРПО 02125467

№ 1-7/93
22.02.2023

«ЗАТВЕРДЖУЮ»

Ректор

Ізмаїльського державного
гуманітарного університету



проф. Ярослав КІЧУК

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
**Семенової Олени Юріївни «Андрагогічний підхід у підготовці
здобувачів вищої освіти»**, поданого на здобуття
наукового ступеня доктора філософії з галузі 01 Освіта/Педагогіка
за спеціальністю 011 Освітні, педагогічні науки

У дисертаційній роботі Семенової О.Ю. представлено модель модернізації підготовки здобувачів другого рівня вищої освіти на засадах андрагогічного підходу, способи її реалізації, найбільш оригінальні та суттєві з яких використовувалися в освітньому процесі Ізмаїльського державного гуманітарного університету впродовж 2020-2022 рр.

Розроблені дослідницею конструктивні навчально-методичні матеріали до лекційних занять з курсу «Технології особистісно-професійного розвитку вчителя початкової школи» (4 кред. ЄКТС, 1 семестр), зокрема, наочні схеми і таблиці, які висвітлюють суть сучасних дидактичних (андрагогічного, студентоцентрованого і т.д.) підходів, а також провідні ролі та функції професійної діяльності андрагога, отримали позитивні відгуки з боку викладачів та студентів педагогічного факультету.

Використання розроблених Семеновою О.Ю. інструктивно-методичних матеріалів «Професійного портфоліо андрагога» під час проходження

педагогічної практики магістрантами різних спеціальностей сприяло не тільки оновленню її змісту та підвищенню привабливості завдань для самостійної роботи, але й досягненню більш якісних результатів в опануванні професіоналізму діяльності вчителя як андрагога. Діагностування рівнів сформованості андрагогічної культури практикантів за авторською методикою значно підвищило об'єктивність оцінювання здобутих ними результатів навчання під час проходження практики та, водночас, мотивувало їх до неперервного особистісно-професійного саморозвитку.

Вважаємо творчі доробки, запропоновані Семеновою О.Ю., доцільними для використання в масовій практиці підготовки не тільки здобувачів ОС «магістр», але й в системі післядипломної освіти та підвищення кваліфікації педагогічних кадрів.

Результати впровадження обговорені на засіданні кафедри дошкільної та початкової освіти (протокол № 7 від 08 лютого 2023 року).

Декан педагогічного факультету
д.пед.н., професор



Надія КІЧУК

Завідувач кафедри дошкільної
та початкової освіти ІДПУ
канд. пед. н., доцент



Дора ІВАНОВА

Підпис засвідчую:
начальник відділу кадрів



Ганна ОМЕЛЬЧЕНКО



У К Р А І Н А

ДЕПАРТАМЕНТ ОСВІТИ І НАУКИ

ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ ДЕРЖАВНОЇ АДМІНІСТРАЦІЇ

КОМУНАЛЬНИЙ ЗАКЛАД ВИЩОЇ ОСВІТИ

«ОДЕСЬКА АКАДЕМІЯ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ ОДЕСЬКОЇ ОБЛАСНОЇ РАДИ»

65014, м. Одеса, провулок Нахімова, 8; тел. (048)770-34-27, E-mail: ooiuvadm@ukr.net, http://ooiuv.odessaedu.net

від 24.02.2013 № 76

на № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження

СЕМЕНОВОЇ ОЛЕНИ ЮРІВНИ

«Андрагогічний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти»,

поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії

зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки

Упродовж 2020-2022 н.р. в процесі організації навчання здобувачів другого – магістерського та третього – освітньо-наукового рівнів вищої освіти спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки, а також під час організації процесу підвищення кваліфікації учителів на базі КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» успішно впроваджені інформаційні матеріали та методичні рекомендації щодо реалізації засобів андрагогічного підходу під час їхньої підготовки та перепідготовки, запропоновані Семеновою О.Ю. Особливо цінними видаються авторські способи реалізації андрагогічних умов при організації навчання студентів магістратури та аспірантури як дорослих, які забезпечують активізацію суб'єкт-суб'єктних взаємовідносин та створення більш комфортного - андрагогічного освітнього середовища, а також навчально-методичні матеріали з елективного спецкурсу «Андрагогічна культура та майстерність викладача» та рекомендації з організації асистентської практики на засадах андрагогічного підходу, які проходили апробацію.

Упровадження творчих доробок Семенової О.Ю. в освітній процес КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» свідчить про те, що основні положення та результати її дисертаційного дослідження (зокрема, викладені у фахових публікаціях: Андрагогічна компетентність як необхідний складник професіоналізму науково-педагогічного персоналу закладу вищої освіти. Актуальні питання гуманітарних наук. Дрогобич, 2020. Вип. 33. С. 307–313; Професіоналізація

особистості й функцій науково-педагогічної діяльності сучасного викладача в контексті андрагогічної парадигми. Запоріжжя, 2020. №1 (34). С. 29–35; Характеристика андрагогічної моделі організації професійної підготовки здобувачів другого (магістерського) рівня вищої освіти. Інноваційна педагогіка. Одеса, 2020. Вип. 27. С. 159–164; Перехід на структуровані освітньо-наукові програми як чинник інтеграції андрагогічного підходу у підготовці здобувачів вищої освіти ступеня доктора філософії. Науковий часопис НПУ імені М.П.Драгоманова. Київ, 2020. Вип. 74. С. 132–137) є актуальними, теоретично значущими й практично цінними, оскільки сприяють підвищенню рівнів андрагогічної культури не тільки здобувачів вищої освіти (магістрантів, аспірантів), але й практикуючих викладачів закладу післядипломної освіти, які супроводжують їхній професійний розвиток.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Семенової О.Ю. обговорено на засідання кафедри філософії освіти КЗВО «Одеська академія неперервної освіти Одеської обласної ради» (протокол № 2 від 16 лютого 2023 року).

Доктор педагогічних наук,
професор кафедри філософії освіти



М.М. Букач



ЗГІДНО З
ОРИГІНАЛОМ

Тигниш Зінаїда Сергіївна
В.о. начальника відділу кадрів *ЗР* В.А. Задаєв
24.02.2023



004337

УКРАЇНА
МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ
ОДЕСЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ імені І.І. МЕЧНИКОВА

65082, Україна, м. Одеса, вул. Дворянська, 2 тел. (048) 723-52-54

E-mail: rector@onu.edu.ua факс (048) 723-35-15

09. 03, 2023 № 06. 05-01-527

на № _____ від _____

Д О В І Д К А

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Семенової Олени Юріївни
«Андрагогічний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти»,
поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії
зі спеціальності 011 Освітні, педагогічні науки (01 Освіта/Педагогіка)

Надана здобувачці третього – освітньо-наукового рівня вищої освіти Семеновій Олені Юріївни про те, що основні положення та результати її дисертаційного дослідження є актуальними та практично спрямованими, сприяють формуванню андрагогічної культури майбутніх викладачів у процесі їх професійної підготовки.

У дисертаційній роботі здобувачка Семенова О.Ю., реалізувавши впродовж 2019-2023 н.р. варіативну модель педагогічного експерименту, виявила педагогічні умови й обґрунтувала модель модернізації підготовки здобувачів на засадах андрагогічного підходу з метою формування в них, як майбутніх викладачів вищої школи, андрагогічної культури.

Розроблені Семеновою О.Ю. методика організації лекційних занять як виду співавторства викладача-андрагога зі здобувачами другого (магістерського) й третього (освітньо-наукового) рівнів вищої освіти, авторські форми їхнього професійно-педагогічного партнерства й діяльності у межах створеного особливого – андрагогічного середовища, висвітлені в навчально-методичному забезпеченні асистентської практики й елективного курсу «Андрогогічна культура й майстерність викладача», отримала схвальні відгуки як серед викладачів, так і студентів означених спеціальностей.

Оцінювання рівня сформованості андрагогічної культури здобувачів спеціальностей 011 Освітні, педагогічні науки, 091 Біологія та 035 Філологія за методикою, запропонованою Семеновою О.Ю., значно підвищує об'єктивність результатів набуття ними кваліфікації викладача вищої школи, водночас, мотивуючи їх до постійного саморозвитку й самовдосконалення.

Впровадження результатів дисертаційного дослідження Семенової О.Ю. обговорено й затверджено на засідання кафедри педагогіки факультету РГФ (протокол №5 від 19 грудня 2022 року).

Перший проректор

Декан факультету РГФ

Майя НІКОЛАСВА

Лідія ГОЛУБЕНКО



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ
УКРАЇНИ

**МІЖНАРОДНИЙ
ГУМАНІТАРНИЙ
УНІВЕРСИТЕТ**

Україна, 65009, м. Одеса,
вул. Фонтанська дорога, 33
Тел./факс: 0 (48) 715-38-28



MINISTRY OF EDUCATION AND SCIENCE
OF UKRAINE

**INTERNATIONAL
HUMANITARIAN
UNIVERSITY**

33, Fontanska Doroga st.
Odessa, 65009, Ukraine
Tel./Fax: 0 (48) 715-38-28

№ 396 від «25» 05 2023р.

Д О В І Д К А

про впровадження результатів дисертаційного дослідження **Семенової Олени Юрїївни** з теми «**Андрагогічний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти**», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 – Освітні, педагогічні науки

У Міжнародному гуманітарному університеті на факультеті *лінгвістики та перекладу* впродовж 2020-2022 н.р. успішно впроваджувалися інформаційно-методичні розробки Семенової О.Ю. щодо вдосконалення підготовки здобувачів вищої освіти на засадах андрагогічного підходу.

Під час викладання дисципліни «Методика викладання іноземної мови» було використано матеріали дисертації, що знайшли своє висвітлення в публікаціях автора, присвячених вдосконаленню навчання студентів – майбутніх викладачів іноземної мови (Іншомовна освіта дорослих в зарубіжних країнах. *Чинники актуалізації проблеми освіти дорослих в Україні та світі в умовах розвитку інформаційного суспільства*: зб. матеріалів. Одеса, 2019. С. 46–49; Щодо актуалізації проблеми андрагогічного підходу в системі університетської іншомовної освіти. *Issues of modern philology in the context of the interaction of languages and cultures. International scientific and practical conference* (Venice, 27–28 December 2019). Venice, 2019. S. 197–201. Професійний функціонал педагога-андрагога в сфері іншомовної освіти дорослих. *Актуальні питання лінгвістики та методики викладання іноземних мов*: зб. матеріалів. Одеса, 2022. С. 383–390.).

Упроваджені інформаційно-методичні розробки, запропоновані Семеновою О.Ю., значно підвищили професійний інтерес студентів спеціальності 035 «Філологія» до майбутньої професії, зокрема, сприяючи розширенню їхніх уявлень щодо іншомовної освіти дорослих та поінформованості щодо специфічних функцій викладача іноземної мови як андрагога, що позитивно позначилося на якості їхньої професійно-педагогічної підготовки.

Висновок: Вважаємо, що запропоновані Семеновою О.Ю. інформаційно-методичні розробки є новими й цікавими за змістом, які доцільно впроваджувати в практику професійної підготовки фахівців-філологів.

Довідку про впровадження обговорено й затверджено на засіданні кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов Міжнародного гуманітарного університету від 29 серпня 2022 р. (протокол № 1).

В.о. проректора з науково-педагогічної роботи



доц. Райчева Л.І.

Завідувач кафедри романо-германської філології та методики викладання іноземних мов

доц. Л.Г. Таланова



МІНІСТЕРСТВО ОСВІТИ І НАУКИ УКРАЇНИ

ЦЕНТРАЛЬНОУКРАЇНСЬКИЙ ДЕРЖАВНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ІМЕНІ ВОЛОДИМИРА ВИННИЧЕНКА

вул. Шевченка, 1, м. Кропивницький, 25006, тел. (0522) 32-08-89, факс (0522) 24-85-44
E-mail: mails@cuspu.edu.ua, код ЄДРПОУ 02125415

06 березня 2023 р. № 60/а-н

На № _____ від _____

ДОВІДКА

про впровадження результатів дисертаційного дослідження
Семенової Олени Юріївни з теми «Андрагогічний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти», поданого на здобуття наукового ступеня доктора філософії з галузі 01 Освіта/Педагогіка за спеціальністю 011 «Освітні, педагогічні науки»

Надана здобувачці Семеновій Олені Юріївні про те, що основні положення та результати її дисертаційного дослідження є актуальними та практично спрямованими, сприяють формуванню андрагогічної культури здобувачів вищої освіти у процесі їхньої підготовки в магістратурі й аспірантурі.

У дисертаційній роботі здобувачка Семенова О.Ю. розробила варіативну модель формування андрагогічної культури здобувачів вищої освіти, а також послідовно описала в своїх публікаціях способи реалізації кожної з трьох запропонованих андрагогічних умов, які успішно застосовувалися під час оновлення змісту, форм і методів професійної підготовки майбутніх викладачів вищої школи в Центральноукраїнському державному університеті імені Володимира Винниченка з 2021 по 2023 р.р. Розроблені здобувачкою навчально-методичні рекомендації з викладання елективного курсу «Андрагогічна культура та майстерність викладача», а також запропонований нею «Професійний портфоліо викладача-андрагога», успішно пройшли апробацію під час викладання педагогічних дисциплін та впродовж проходження магістрантами та аспірантами асистентської практики, сприяючи інтенсифікації їхньої співтворчості з викладачами-наставниками у межах освітньо-наукового середовища закладу вищої освіти, отримали схвальні відгуки як серед науково-педагогічних працівників, так і, особливо, серед аспірантів та студентів магістратури факультету педагогіки, психології та мистецтв.

Оцінювання рівня сформованості андрагогічної культури здобувачів вищої освіти за методикою, запропонованою Семеновою О.Ю., значно підвищило об'єктивність встановлення результатів їхнього навчання та, водночас, суттєво мотивувало магістрантів та аспірантів до постійного підвищення рівня їхньої професійної компетентності й готовності до викладацької діяльності. Вважаємо, що авторська система формування андрагогічної культури майбутніх викладачів вищої школи матиме позитивні результати при її впровадженні в масову університетську практику.

Результати впровадження результатів дисертаційного дослідження Семенової Олени Юріївни з теми «Андрагогічний підхід у підготовці здобувачів вищої освіти» обговорені та затверджені на засіданні кафедри педагогіки та спеціальної освіти Центральноукраїнського державного університету імені Володимира Винниченка (протокол №2 від 09 серпня 2023 року).

Проректор з наукової роботи

Лілія КЛОЧЕК

