

3. Кульматицька О. Р. Значимість впровадження STEAM освіти в освітній процес. *Сучасні інформаційні технології та інноваційні методики навчання: досвід, тенденції, перспективи*: матеріали VI Міжнародної науково-практичної інтернет-конференції. 12–13 листопада 2020 року. Тернопіль, 2020. С. 75–78.

4. Матковська О. Є. STEAM-освіта у школі як спосіб оволодіння учнями ключовими компетентностями та наскрізними вміннями на уроках англійської мови. *Особливості викладання української та іноземної мови в школі: теорія і практика*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 28 квітня 2020 року. Херсон. Центр прогресивної освіти «Генезум», 2020. С. 26–29.

5. Матковська О. Є. Вплив мистецького середовища на формування ключових компетентностей учнів в умовах Нової української школи. *Перспективи розвитку науки: управління якістю освіти сучасних шкіл*: матеріали Всеукраїнської науково-практичної конференції. 11 листопада 2020 року. Івано-Франківськ. Центр прогресивної освіти "Генезум", 2020. С. 66–71.

Вихрущ В. О.

доктор педагогічних наук, професор
Національного університету «Львівська політехніка»;

Пєхота О. М.

доктор педагогічних наук, професор,
директор Центру «Європейська освіта дорослих»

ЗМІСТОВЕ НАПОВНЕННЯ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ В УМОВАХ АВТОНОМІЗАЦІЇ ЗАКЛАДІВ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Сучасна доросла людина у процесі навчання як фахової підготовки відрізняється більшою самостійністю, автономністю, усвідомленням цілей і прогнозованих результатів, життєвим та професійним досвідом. Отже, навчання дорослих повинно будуватися на засадах рівноправної взаємодії та співробітництва між викладачем та дорослим учнем. На усіх етапах формування майбутнього фахівця необхідним є одержання «зворотного зв'язку» із дорослим учнем шляхом дидактичної комунікації, проведення анкетування, інтерв'ювання, бесід, вироблення пропозицій щодо актуальних тем для обговорення, щодо сфер професійного спілкування, а також – цінних порад і рекомендацій з організації освітнього процесу. Викладачеві важливо прислухатися до думки дорослих учнів, підтримувати їх ініціативу. Такі міні-дослідження допомагають андрагогу швидко і ефективно реагувати на потреби кожного дорослого учня, а також будувати або корегувати освітній процес у відповідності до постійно змінних вимог суспільства і нових його викликів. До того ж, викладачеві вищого навчального закладу слід враховувати психологічні особливості дорослих: з одного боку, високу мотивацію, самостійність, відповідальне ставлення до навчання, а з іншого – наявність різних пізнавально-психологічних, інтелектуальних, емоційних бар'єрів (зневіра у власних силах, втома тощо).

Серйозною загрозою наших днів є відставання здатності дорослої людини адаптуватися до змін у навколишньому світі від темпів цих змін,

неспроможність остаточно забезпечити її знаннями, уміннями і особистісною мобільністю на усе життя. Криза фахової компетентності розглядається як одна з найважливіших ланок у ланцюгу кризових явищ. Встановлено, що після закінчення вищого навчального закладу кожен рік в середньому втрачається 20% знань. Швидке старіння знань відзначається у різних сферах. Як свідчить практика, для підтримки знань на рівні вимог сучасності фахівець повинен не менше 4–6 годин на тиждень приділяти вивченню останніх досягнень у своїй галузі.

Ідея застосування продуктивних стратегій професійної освіти в університеті у рамках когнітивної теорії та андрагогічної парадигми розглядається як оволодіння комплексною навичкою обробки інформації. Навчальні стратегії передбачають систему процедурних знань, тобто знань щодо автоматичного здійснення певних загальних операцій у належній послідовності, та декларативних знань, застосування яких спирається на свідоме розуміння особою правил виконання окремих дій. Поняття фонові інформації тісно пов'язане із більш широким і багатозначним поняттям імпліцитної або, простіше, підтекстової інформації. Дослідники включають в нього і прагматичні передумови, і ситуацію спілкування (у тому числі і мовленнєвого), і пресуппозиції, які базуються на знанні світу і є компонентами комунікації, які роблять її осмисленою тощо. Більшість дослідників, і у першу чергу – Є. Пасов, І. Зімня, В. Аванесов розглядають фонові знання саме як сукупність знань про світ і культуру, створюють умови для успішного взаємопорозуміння під час діалогічної взаємодії. Освітня мета підготовки майбутніх фахівців до практичного застосування стратегій професійного становлення полягає, по-перше, у ознайомленні студентів із широким потенціалом та діапазоном цих стратегій, по-друге, у розвитку уміння використовувати навчальні стратегії для розв'язання різноманітних навчально-професійних задач.

Характеристика кожної навчальної стратегії передбачає оволодіння процедурними (фоновими) знаннями: метакогнітивні стратегії передбачають планування, контроль та оцінювання результатів власної навчальної діяльності; когнітивні – групування явищ і понять за певними ознаками, дедукції з метою виведення правил та процедур під час висунення гіпотез, перенесення умінь і навичок з одного навчального контексту в інший, уточнення даних, пошук необхідної інформації, основ комунікації із іншими суб'єктами взаємодії; афективні – емпатійні та рефлексивні уміння, стратегії співпраці на засадах взаємодопомоги, створення доброзичливої атмосфери у групі, організацію продуктивних робочих стосунків між членами групи під час занять та поза межами аудиторії; комунікативні – педагогічні засоби емпатії та рефлексії, перенесення знань, умінь і навичок, сформованих у навчальних, професійних чи життєвих ситуаціях у подібні або інші із подальшою їх адаптацією. Саме ці знання як компонент професійної підготовки стали мотивом для пошуку нових стратегій структурування змісту професійної підготовки як цілісного розуміння та пізнання інформаційного середовища, вивчення сучасних здобутків наукової спільноти у професійній галузі, створення умов для розвитку здібностей

дорослих учнів, формування у них професійної компетентності, готовності і здатності до самоосвіти, широкого застосування нових педагогічних інформаційних технологій.

На такому поєднанні ґрунтується ідея перенесення знань, умінь і навичок у андрагогічній парадигмі навчання. Зміст явища перенесення полягає у озброєнні студента сукупністю вмінь і навичок, які доцільно використовувати в різноманітних навчальних, життєвих та фахових контекстах. Перенесення здійснюється тільки за умови наявності ідентичних елементів у різних ситуаціях. Згідно досліджень зарубіжних дидактів M.Huss, M.Fay, R.Pilkington, A.King, явища перенесення і мотивації у навчанні є взаємопов'язаними, а отже, – здатними створити оптимальне і ефективне навчальне середовище, яке успішно працює за умови, коли, по-перше, майбутній фахівець уявляє, як засвоєні знання, уміння та навички можуть бути використані у певних інших ситуаціях (робота у парах, вирішення колективних задач, веб-методи тощо); по-друге, навчальна діяльність майбутнього спеціаліста вмотивована таким чином, щоб кожен студент скористався потенціалом індивідуального зростання, забезпеченого завдяки перенесенню знань, умінь та навичок [5].

Автономія є комплексним поняттям, що містить такі чинники: ситуації, у яких індивідуум може навчитися чогось самостійно; сукупність навичок, які здатні підвищити ефективність самостійної роботи; природна якість будь-якої людини; вияв відповідальності особистості за результати власного навчання; право суб'єктів навчання визначати оптимальні методи навчання [1; 2, с. 25]. У дослідженнях D. Gardner, L. Miller, L. Little, I. Tudor вказується на продуктивність поєднання процесу набуття майбутніми фахівцями автономії та процесу формування професійних компетенцій, а отже набуття автономії має бути компонентом змісту навчання у вищій школі.

Значний науковий і практичний інтерес щодо суб'єктивізації навчальної діяльності студента в умовах автономізації становлять праці англійського вченого M. Huss, у яких науковець диференціює уміння і навички, які методично доцільно переносити з одного навчального чи професійного контексту до різноманітних контекстів, на три групи: уміння й навички, які сприяють працевлаштуванню (*employability skills*), тобто навички спілкування, групової роботи, розв'язання проблем, гнучкості, визначення пріоритетів, керування власним часом; уміння і навички особистісного розвитку (*personal development skills*), а саме, упевненість у власних силах, подолання стресу, тактовної професійної поведінки; уміння і навички (*professional skills*), що сприяють професійному становленню студента, оволодінню сукупністю умінь і навичок виконання професійно орієнтованих завдань [1; 4].

У межах проєкту Трансланг (TRANSLang) створено таксонімії означених умінь і навичок, які поділено на чотири групи: навички самоуправління (*self-management skills*), до яких віднесено навички керування власним часом, самопізнання, самооцінювання; предметні уміння і навички (*subject-specific skills*), насамперед, навички роботи із професійною літературою, вибору оптимальної навчальної стратегії, роботи зі словником; уміння і навички міжособистісного спілкування (*interpersonal skills*), як, наприклад, навички

налагодження і підтримання соціальних зв'язків, соціокультурні уміння і навички, навички невербального спілкування; навички розумової діяльності (cognitive/intellectoal skills), а саме, навички аналізу інформації, підведення підсумків, написання резюме, отримання інформації [3, с. 20–22].

Британські науковці М. Fay та R. Pilkington також називають додаткові категорії: посилювальні навички (engancing skills), до яких відносять навички користування технічними засобами навчання; навички переносу (transferring skills), які передбачають, що студент, який володіє такими навичками, усвідомлює наявні відмінності між різноманітними навчальними і професійними ситуаціями [1]. Окреслені вимоги до суб'єктивізації учіння студента вищого навчального закладу можливо забезпечити із дотриманням основних принципів андрагогіки: пріоритетності самостійного навчання, спільної діяльності суб'єктів процесу навчання, використання наявного позитивного життєвого досвіду, коригування застарілого досвіду і особистісних установок, що перешкоджають освоєнню нових знань, індивідуального підходу до навчання, елективності, рефлексивності, затребуваності результатів навчання практичною діяльністю, системності, актуалізації результатів навчання, розвитку особистості.

В цілому концепція автономізації сприяла перегляду теорії навчання дорослих у зарубіжній дидактиці і завдяки їй відбулися зміни змісту освітньої парадигми.

Література

1. Кондратюк О. М. (). Використання діалогу у навчанні: історичний аспект. *Педагогічна освіта: Теорія і практика. Психологія. Педагогіка*: зб. наук. праць. 2006. С. 155–160.
2. Benson Ph., Voller P. *Autonomy and independence in language learning* Pearson Education. 1997.
3. Eds M., Fay D. Current Trends in Modern Languages Provision for Non-Special Linguist. *FerneyPart 1. Erbedens transferable skills within the institution-wide languages curriculum*. London: CILT, 2000.
4. Huss M. Total quality in IWLPs. *The 3rd IWLP Conference: Proceedings the 3rd IWLP Conference in Liverpool John Moores University* (1993, 11–13 November). Liverpool.
5. Raymond S., Nikerson A., Zodhiates Ph. Technology in education: looking tomard 2020. *Hillsdale: Lawrence Erlbaum Associates*, 2 (Putting knowlendge to use), 1988. S. 50–57.