

УДК 374.091.12:005.336.2:004

[https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12\(57\).01](https://doi.org/10.31392/NPU-nc.series12.2020.12(57).01)

ДЕЯКІ АСПЕКТИ РОЗВИТКУ ЦИФРОВОЇ КОМПЕТЕНТНОСТІ ФАХІВЦІВ З НЕФОРМАЛЬНОЇ ОСВІТИ ПРИ ПЕРЕХОДІ В ОНЛАЙН-ФОРМАТ

Зоя Гаркавенко

кандидат психологічних наук, практичний психолог

керівник освітньої платформи «Агенція професійного розвитку»

02192, Україна, м. Київ, вул. А. Малишка, 19 А

garkavenkozoya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9045-779X>

Анотація

У статті презентовані результати емпіричного вивчення проблеми адаптації професійної освіти до онлайн-режиму в ситуації вимушеного карантину. *Мета дослідження* полягала в створенні моделі компетенцій викладача / тренера для забезпечення освітньої діяльності онлайн. Обставини гостро актуалізували нагальну потребу забезпечення безперервності освітньої діяльності в нових умовах, показали реальний стан психологічної готовності фахівців освітянської галузі до діяльності в умовах невизначеності. Ключовими ознаками цього стану можна вважати певну фахову та психологічну дезорієнтацію, яка поставила під загрозу якість і сталість результатів освітньої діяльності. Фахівці формальної й неформальної освіти були змушені швидко адаптуватися до нових умов, в основі яких – цифрова трансформація. Фокус уваги нашого дослідження зосереджено на фахівцях, які працюють у сфері післядипломної освіти. Важливим аспектом досліджуваного питання є певна плутанина щодо сутності онлайн-навчання. Це стосується різномісця у середовищі фахівців поняття «дистанційне навчання», зокрема розрізнення синхронного (в режимі реального часу) і асинхронного (у відкладеному часі) режимів освітнього процесу. Принципові відмінності у підходах до методів та психологічних технологій їх застосування вимагають особливої підготовки відповідних фахівців. Результати презентованого дослідження розкривають ряд психологічних труднощів, з якими зіткнулись фахівці післядипломної освіти в ситуації необхідності переведення діяльності в онлайн-режим. В першу чергу, це навчальна діяльність із питань підвищення кваліфікації, проведення навчальних курсів для дорослої аудиторії. Важливим завданням для викладачів / тренерів постало збереження сутнісних ознак і результатів такого навчання: інформація, інструментарій і досвід, які наявні в офлайн-режимі навчання. Основним результатом дослідження можна вважати визначення ключових напрямів психологічної підготовки фахівців до роботи в онлайн: психологічна готовність до управління групою динамікою та обмеженими комунікаційними інструментами, цифрова компетентність – володіння специфічними цифровими навичками (платформи, програми, окремі інструменти роботи в онлайн), методична компетентність – здатність добирати та поєднувати прийоми й техніки роботи з інформацією, адаптовані до онлайн-середовища.

Ключові слова: онлайн, офлайн, цифрові інструменти, цифрові компетентності тренера, групова динаміка, психологічна готовність до роботи в онлайн форматі.

*«Для того, щоб навчати когось –
варто самому постійно вчитися»
(невідомий автор)*

Вступ

Перехід освітнього простору на онлайн-платформи поставив перед освітянами значну кількість проблемних запитань. Навіть побіжний погляд на міру ефективності й результативності навчальної діяльності в онлайн, за результатами опитувань поперечного зрізу вибірок різних груп (вибіркове опитування учнів, батьків, педагогів, дорослих учасників навчання в кінці 2019-2020 навчального року) засвідчило зниження якості як самого процесу, так і навчальних результатів тих, хто навчається. Втім, це можна пояснити зовнішніми обставинами, в які потрапила не лише наша країна, а й світ загалом. Для наукової спільноти значно розширилось коло питань для досліджень: від стресостійкості учасників навчального процесу, до проблем адаптації до нових умов навчального процесу, опосередкованого цифровими засобами комунікації, побудови нових засобів взаємодії, активізації уваги, підтримки інтересу та ін. Проте проблематика онлайн-освіти не є принципово новою. Багатьма дослідниками вона зазначається як нова парадигма, що вже посіла своє значуще місце в системі формальної та неформальної освіти (Harasim, 2000; Latchem, 2014). Онлайн-освіта вже має свою історію та вже вплинула на сутнісні зміни у підходах до освіти загалом, і підготовки фахівців, зокрема. Особливе місце, зважаючи на виклики пандемії та критичну неготовність великої частки освітян до переходу в онлайн, посідають питання напрямів і технології підготовки педагогічних працівників, викладачів, тренерів до роботи в цифровому середовищі із застосуванням інноваційних підходів організації освітнього процесу (Kebritchi, Lipschuetz & Santiago, 2017; Ващенко, 2019).

Об'єктом наших спостережень стала онлайн-освіта в межах програм підвищення кваліфікації та професійного розвитку. Доросла аудиторія є специфічною групою учасників навчання, робота з якою вимагає спеціальної підготовки і психологічної готовності викладачів, лекторів. Ця тема і для офлайну є безкінечною, оскільки і проблема мотивації до навчання, і організації освітнього простору й процесу, й питання добору відповідних технік і методів – все це визначає міру ефективності й продуктивності освітнього процесу, як студентського загалу, так і професійного удосконалення дорослої особистості. Опосередкування всіх цих аспектів онлайн-комунікацією накладає суттєві додаткові вимоги до організаторів навчання. Про складнощі в організації навчання в дистанційному форматі пов'язаними із пандемією COVID-19 свідчить і останнє дослідження іспанських науковців (Perez-Lopez, Atochero & Rivero, 2020). Безумовним, на нашу думку, є ускладнення освітнього процесу необхідністю опанування цифровими інструментами навчання, як засобом досягнення загального результату. Відтак виникає проблема розвитку цифрових навичок учасників навчання як окреме завдання освітнього процесу. Відзначимо, що ця проблема актуальна як для здобувачів освіти, так і для викладачів, лекторів, тренерів. Ця проблематика не є унікальною для України, про що свідчать наукові розвідки дослідників з інших країн (Sun & Chen, 2016; Iordache, Mariën & Baelden, 2017).

Окремий акцент нашої дослідницької уваги – площина неформальної освіти. Як вже зазначалося вище, дорослі учасники навчання є специфічною групою. Однак сучасні тренди «освіти впродовж життя» розширюють спектр можливостей фахівців для професійного розвитку, підвищення рівня своєї професійної та особистісної компетентності. Неформальна освіта стає більш затребуваною серед дорослої аудиторії всіх фахів без винятку, про що

свідчать останні дослідження (Perez-Lopez, Atochero & Rivero, 2020). Відтак, все більше уваги заслуговують саме форми неформальної освіти. Збільшення попиту на короткострокові та тематично-сфокусовані освітні заходи автоматично збільшують потребу в фахівцях, здатних забезпечити зростаючий попит (Василенко, 2014; Плинокос & Коваленко, 2016).

Проведене нами дослідження дозволило окреслити межі проблем, які постали перед організаторами і реалізаторами онлайн-навчання в процесі стрімкої цифрової трансформації. Варто зазначити, що в сучасному тлумаченні під **онлайн-навчанням** розуміється проведення освітніх заходів **в режимі реального часу** із застосуванням цифрових платформ й інструментів. В онлайн-навчанні учасники процесу (лектор / викладач та слухачі, глядачі) знаходяться в спільному онлайн-просторі, який вирізняється своїми умовами, темпом, способами досягнення результатів. Досягти результатів, подібних безпосередньому спілкуванню та взаємодії (оффлайн), дуже важко. Відтак актуальним наслідком дослідження є формування напрямів та інструментів досягнення практичних результатів, розвитку реальних компетентностей учасників онлайн-навчання, відповідної підготовки фахівців до роботи в нових умовах.

Метою дослідження було створення моделі компетенцій викладача / тренера для забезпечення освітньої діяльності онлайн. **Завдання** дослідження: 1) скласти перелік цифрових платформ, найбільш зручних для використання в онлайн-навчанні дорослої аудиторії; 2) виокремити перелік основних проблем, з якими стикаються викладачі / тренери в процесі проведення занять; 3) виокремити перелік практичних результатів, які може отримати слухач / студент у процесі онлайн-освіти; 4) скласти та обґрунтувати перелік компетенцій викладача / тренера для ефективної роботи в онлайн-режимі.

Методи дослідження

Впродовж жовтня-листопада 2020 року дослідницька група Агенції професійного розвитку провела серію експертних опитувань освітянської спільноти. Експертами були запрошені фахівців, які, в ситуації вимушеного карантину, постали перед необхідністю трансформації своєї діяльності із формату «оффлайн» в «онлайн». В опитуванні взяло участь 46 фахівців з 12 регіонів України. Найбільша кількість експертів з м. Київ. Серед експертів – 10 чоловіків і 36 жінок, 5 докторів наук, 18 кандидатів наук, 16 викладачів ЗВО. Більшість учасників – активно практикуючі тренери, які працюють в системі післядипломної освіти.

Основні інструменти опитування – анкети, запитання до яких було структуровано за основними блоками досліджуваної теми: проблеми онлайн-навчання, основні інструменти онлайн-навчання, бажані й очікувані результати онлайн-навчання, проблеми викладачів / тренерів онлайн-навчання, основні навички / компетенції викладачів / тренерів для ефективної роботи в онлайн-режимі. Опитування проводилося з використанням Google-анкет. Програма дослідження передбачала попереднє опитування (основні проблеми онлайн-навчання), онлайн-дискусію за результатами попереднього опитування і другий етап онлайн-опитування (ключові компетенції викладача / тренера в онлайн). Результати дослідження було узагальнено у вигляді дослідницького бріфу.

Результати та дискусії

Найбільшу перевагу щодо практичності та простоти в користуванні учасники опитування віддали цифровій платформі ZOOM (рис. 1). В дискусії, яка відбулась за результатами опитування експерти зазначили, що основною проблемою щодо вибору тієї чи

іншої платформи є зрозумілість / простота технічних процедур використання та власний досвід застосування. Більшість учасників опитування схильється до комбінування цифрових платформ та інструментів. Наприклад, ZOOM і Migo, або використання інструментів GOOGLE, які дозволяють вирішувати різноманітні практичні завдання онлайн-тренінгу.

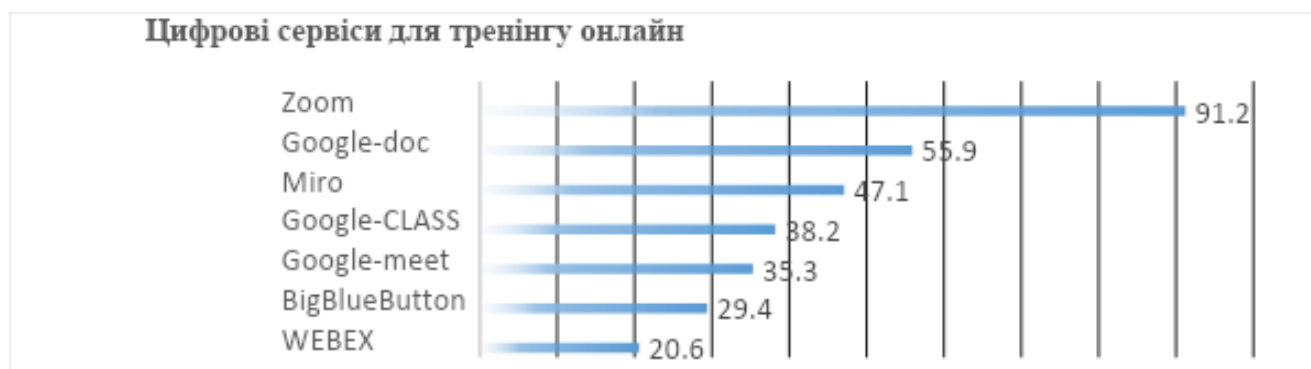


Рис. 1. Цифрові сервіси для онлайн навчання, які найчастіше використовуються викладачами / тренерами (у %)

Основні проблеми онлайн-навчання учасники дослідження поділили на 6 груп:

1. Організаційні проблеми: «умовність» присутності (вимкнені екрани, мікрофони) та участі в навчанні слухачів/студентів.

2. Технічні проблеми: технічні можливості гаджетів, якість інтернет-зв'язку.

3. Психологічні проблеми: обмеженість зворотного зв'язку і неможливість оперативного реагування на поведінку й позицію слухачів / студентів.

4. Технологічні проблеми: недостатність технологічного ресурсу цифрових платформ для вирішення завдання онлайн тренінгу чи практичного завдання;

5. Методичні проблеми: форми і методи офлайн-навчання не відповідають онлайн формату.

6. Змістові проблеми: наповнення контентом (незбіг обсягу інформації з можливістю її опанування в онлайн режимі), зокрема, обсяг матеріалу для формату офлайн надзвичайно ширший і об'ємніший, аніж той матеріал, який варто демонструвати в онлайн режимі.



Рис. 2. Найчастіші проблеми онлайн-формату викладання / тренінгу (у %)

Розподіл відповідей експертів (рис. 2) свідчить, що серед всього кола проблем найбільше питань виникає в **організаційному** (70,6%), **технічному** (67,6%) і **психологічному** (55,9%) аспектах. Аналіз і дискусія у межах проблеми дозволяють уточнити сутність проблем і напрями їх розв'язання.

В організаційному аспекті експерти виокремили три найбільш вагомих прояви:

- умовність присутності та участі в навчанні, обумовлені віртуальними межами, розташуванням, мірою «дотичності» між учасниками і тренером / викладачем. Вмикання / вимикання камери і мікрофону виявляється фактично єдиним інструментом участі / неучасті в процесі навчання. Така умовність не дає можливості тренеру / викладачу безпосередньо впливати на активність-зацікавленість учасників;
- віртуальний простір також впливає на можливості управління групою динамікою (керувати процесами розвитку тренінгової групи чи активністю студентів), зокрема, на початку онлайн сесій, на етапі створення мікро-груп для роботи в «окремих кабінетах» тощо;
- міра готовності до віртуального управління самими викладачами / тренерами оцінюється як середня;
- в онлайн процесі збільшується (в рази) навантаження на самого викладача / тренера, що пов'язане з необхідністю «утримувати свою увагу» водночас на декількох каналах комунікації, які забезпечують організаційну цілісність процесу навчання: робота з камерою та безпосереднє управління навчальною діяльністю, робота з чатом, відстеження роботи учасників в окремих кабінетах, а також реагування на технічні проблеми чи інші ускладнення.

У технічному напрямі виокремилося три основних аспекти проблем:

- низька якість зв'язку (різні можливості інтернет-провайдерів та енергопостачання);
- технічні можливості гаджетів (не всі засоби здатні підтримувати необхідний технічний рівень участі);
- недостатній рівень цифрової та технічної компетентності, як учасників, так і самих тренерів / викладачів.

Психологічні проблеми, в процесі обговорення, розглядалися з позиції викладача / тренера (страх роботи в онлайн; відсутність досвіду, що зумовлює невпевненість, розгубленість і сумніви у власній компетентності), а також з позиції учасника навчання (низький рівень мотивації до навчання; небажання виходити в «публічний простір», пов'язане з невпевненістю та іншими індивідуальними проявами).

Як відомо, процес навчання передбачає «думання» особистості, точніше, процес осмислення вимагає певного часу для зосередження й «перетравлення» інформації, формування «образу думки» та відповідного її формулювання.

Що відбувається в форматі онлайн? Контакт, комунікація між учасниками навчання підтримується, в першу чергу, голосом. Натомість, за нашими дослідженням, у 75,87% візуальний контакт не підтримується (камери вимкнені або вмикаються час від часу). Потрібну для осмислення слухачами інформації паузу викладачу / тренеру дуже важко «вирахувати» за часом без ризику «втратити контакт» з учасниками. Відтак, найчастіше сам процес осмислення почутої інформації редукується, зменшується до кількох секунд.

Що в результаті? Слухачі дають відповіді, які містяться «на поверхні». Найчастіше стереотипні, так звані, соціально бажані відповіді. Сам процес «учіння» перетворюється на вікторину «дай швидку відповідь».

Чим це загрожує майбутнім фахівцям? Для їхнього навчання це загрожує «відсутністю результату». Осмислення інформації, розкладання її по полицях, структурування для подальшого практичного використання, що безсумнівно, є невід'ємною складовою навчання, нівелюється. Слухачі / студенти навчаються працювати на оцінку і все більше демотивуються до отримання базових результатів навчання.

Аналізу і питанням можливості досягнення практичних результатів присвячувалася наступна частина дослідження. Концептуальною основою було визначено три основних результати, які має здобути учасник навчання: інформація, інструментарій, досвід. Весь перелік результатів навчання, запропонованих експертами, за частотою розподілу відповідей можна умовно розподілити на три кола (рис. 3). В центрі схеми розміщено загальний результат: набуття та вдосконалення відповідних знань, умінь та навичок. Всі експерти зазначили, що коректність досягнення цього рівня результатів можлива за умови чіткого та ґрунтовного формулювання завдань. Друге «коло» охоплює чотири основних аспекти: інформація та робота з нею, новий досвід, комунікацій та цифрові навички. Варто зазначити, що цей напрям розвитку учасників не всіма експертами вважався як самостійний. Він розглядався лише як засіб здійснення тренінгової активності, хоча в умовах пандемії, власне цифрові навички можуть бути самостійним результатом навчання. На зовнішньому колі схеми зазначені більш деталізовані й конкретизовані результати, які пов'язані з інформацією та розвитком рефлексивних навичок студентів / слухачів.



Рис. 3. Схема результатів навчання, які отримують студенти / слухачі за умови онлайн-навчання

За результатами опитування викладачів / тренерів найбільш ефективними засобами досягнення практичних результатів онлайн тренінгу / практичного заняття виявились: мікрогрупові практичні завдання; ігрові завдання; опитування, спілкування в чаті; інтерактивні лекції із візуалізацією матеріалів; вправи на розвиток команди і групової динаміки. До допоміжних засобів викладачі / тренери зарахували: дискусію учасників; евристичні бесіди, аналіз ситуацій, презентації індивідуальних і групових результатів; практичні вправи на відпрацювання певних технік; індивідуальну, мікрогрупову та групову рефлексію. В процесі теоретико-емпіричного аналізу та обговорення результатів анкетування викладачів / тренерів виявилась певна закономірність: чим більш впевненим у своїх цифрових компетентностях є викладач / тренер, тим більше можливостей (засобів організації

навчальної діяльності) він знаходить. Відповідно викладачі / тренери менш впевнено презентують обмежене коло результатів.

Важливою складовою навчальної діяльності студентів / слухачів є оцінка результатів. Експертам було запропоновано визначити найбільш коректні та інформативні методи оцінки результатів онлайн-навчання з переліку: анкетування; тестування; виконання практичних завдань (полісі бріф, план, проект, звіт, резюме тощо); складання портфоліо; написання есе. В процесі дискусії до зазначеного переліку було додано виконання групового проекту, а також декілька експертів не змогли визначитись, вважаючи, що всі методи корисні.

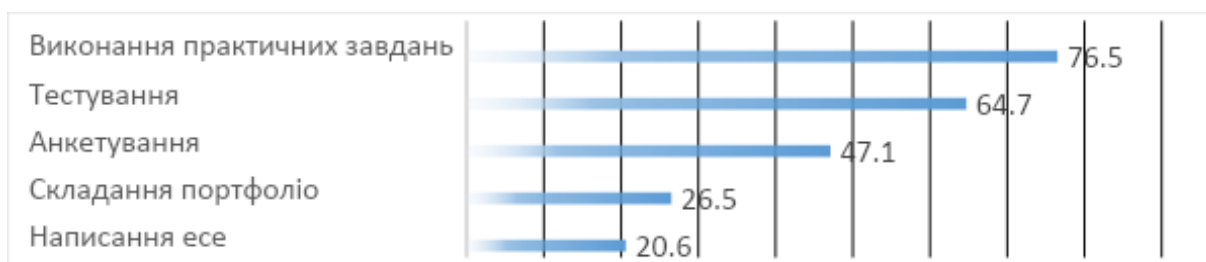


Рис. 4. Методи оцінки результатів навчання студентів / слухачів (у %)

Як видно з рис. 4, найбільш інформативним, на думку експертів, є виконання практичних завдань (76,5%). В процесі аналізу цей метод навчальної діяльності було розглянуто не лише з позиції «якості (повноцінності) виконання», але й з позиції «факту виконання». Залежно від змісту і складності завдань, можна визначати (оцінювати) ступінь досягнення учасником навчальних результатів.

Тренінгова діяльність, викладання, проведення вебінарів в онлайн форматі вимагає від тренера / викладача додаткових вмінь та властивостей, які не можуть з'явитися автоматично, в результаті простої необхідності працювати в онлайн. Відтак значне місце в дослідженні посіли питання готовності та підготовки тренера / викладача до роботи в онлайн. З цією метою експертам було запропоновано визначити найбільш значущі вміння тренера, які дозволяють йому впевнено вважати себе компетентним для проведення освітньої тренінгової роботи в онлайн-форматі.

Спочатку респондентам було запропоновано визначити загальний ступінь власної майстерності. Практика формуючого оцінювання доволі розповсюджена в сучасному освітньому процесі, зокрема в дослідженнях цифрової компетентності вчителів (Rodríguez, Cantabrana & Cervera, 2020). Майже половина експертів (46,8%) зазначили високий рівень, 50% – середній. Проте майже всі учасники опитування відзначили певні труднощі роботи в онлайн, зокрема пов'язані із неможливістю простого перенесення досвіду роботи з офлайн.

Аналіз результатів опитування щодо основних компетенцій викладачів / тренерів для роботи в онлайн та дискусія, яка відбулася, продемонстрували доволі широкий спектр думок. Відповіді респондентів поділилися на три групи. Варто зазначити, що при аналізі відповідей (і зарахуванні їх до певної групи) бралися до уваги аспекти застосування певних компетенцій саме для проведення тренінгової роботи в онлайн. Отже, до HARD Skills було зараховано вміння, які пов'язані зі створенням програми і технології лекції / тренінгу, організацією й проведенням тренінгу, зокрема підготовкою наочних матеріалів. Специфіка роботи викладача / тренера передбачає атрактивні вміння (вміння себе подати, подобатися, захоплювати і мотивувати аудиторію), як засіб створення відповідної атмосфери, проте в

результаті дискусії ця група вмінь була зарахована до SOFT skills. До DIGITAL skills було зараховано вміння, пов'язані з використанням і застосуванням цифрових інструментів.

Отже, модель компетенцій викладача / тренера для забезпечення освітньої діяльності онлайн містить три взаємопов'язані блоки: hard skills, soft skills, digital skills.

Перший – HARD Skills. Це професійні компетенції викладача / тренера: управління групою динамікою; побудова програми під онлайн: таймінг, структура, кількість матеріалу, адекватне поєднання різних методів; детальний опис завдання (зокрема голосовий супровід); вміння якісно презентувати інформаційний ряд.

Другий блок – SOFT skills. Містить психологічні вміння і властивості викладача / тренера: самопрезентація й поведінка в онлайн: мовленнєва компетентність, акторські здібності, емпатія, почуття гумору; вміння фокусуватися на процесі; активне слухання; гнучке реагування на технічні складнощі, поведінку слухачів / студентів, форс-мажорні обставини, особливості сприймання і засвоєння різними учасниками / групами; вміння бачити процес загалом; вміння виконувати одночасно кілька задач; віртуальна терпимість; вміння займати роль тренера; професійна рефлексія.

Третій блок – DIGITAL skills. До нього зараховано цифрові навички викладача / тренера: використання онлайн інструментів для виконання завдань тренінгу: ZOOM + ; MEET +; GOOGLE-class +; Flippynet; MIRO; VIBER, Skype, FB-Messenger та ін.

Висновки

За результатами дослідження було виявлено якісні відмінності щодо підготовки й проведення навчання (тренінг) в онлайн і офлайн. До таких відмінностей належать необхідність враховувати технічні можливості та компетентність учасників навчання, при розробці тренінгових програм взяти до уваги потребу в додатковому часі для «супроводу» діяльності учасників навчання та добирати ті форми й методи інтерактивного формату, які можна забезпечити цифровими засобами. Для проведення тренінгу онлайн обов'язковим є організаційно-технічний супровід тренера (технічний асистент для оперативного реагування на технічні й організаційні труднощі взаємозв'язку студентів / слухачів з викладачем / тренером). Серед найбільш придатних для онлайн-навчання платформ першість за ZOOM і його комбінуванням з іншими (MIRO, Google-meet, Google-doc). Не зважаючи на той факт, що мотивація учасників навчання і в офлайні не завжди є високою, особливу увагу необхідно надавати забезпеченню групової динаміки, як засобу активізації та заохочення їх участі.

З-поміж найбільш очевидних труднощів організації навчального процесу в онлайн-режимі у викладачів / тренерів виокремлюються брак цифрових навичок і невпевненість у власній спроможності забезпечити необхідну якість й результативність онлайн-навчання.

Модель компетенцій викладача / тренера онлайн складається з трьох ключових блоків: професійні, психологічні (особистісні) й цифрові вміння і навички. Розвиток компетентності викладача / тренера онлайн передбачає актуалізацію всіх компонентів в межах однієї програми підготовки. За такої умови вірогідність досягнення ефективності розвитку компетентності фахівця збільшується завдяки системній цілеспрямованій підготовці для роботи в онлайн.

Перспективи подальших досліджень вбачаємо у необхідності виокремлення найбільш ефективних засобів впливу на студента / слухача і технік онлайн-майстерності викладача / тренера, які б забезпечували результативність освітнього процесу в період цифрової трансформації.

Література

1. Василенко, О.В. (2014). Розвиток системи неформальної освіти дорослих в умовах соціально-економічної кризи. *Актуальні проблеми професійної орієнтації та професійного навчання в умовах соціально-економічної нестабільності*, 2(2), 138–146.
2. Ващенко, Л.І. (2019). Підготовка фахівців для роботи з дорослими у сфері неформальної освіти. *Імідж сучасного педагога*, 4(187), 24–27.
3. Корбут, О.Г. (2017). *Дистанційне навчання: моделі, технології, перспективи. Режим доступу: <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1123>*.
4. Плинокос, Д.Д., & Коваленко, М.О. (2016). Неформальна освіта: теоретичні аспекти і наукові підходи. *Наукові праці Кіровоградського національного технічного університету. Економічні науки*, 29, 53–60.
5. Сисоєва, С.О., & Осадча, К.П. (2019). Стан, технології та перспективи дистанційного навчання у вищій освіті України. *Інформаційні технології і засоби навчання: електронне наукове фахове видання*, 70(2), 271–284.
6. Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and higher education*, 3(1-2), 41–61.
7. Iordache, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing digital skills and competences: A quick-scan analysis of 13 digital literacy models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6–30.
8. Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiago, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4–29.
9. Latchem, C. (2014). Informal learning and non-formal education for development. *Journal of Learning for Development*, 1(1).
10. Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education*, 15, 157–190.
11. Lischewski, J., Seeber, S., Wuttke, E., & Rosemann, T. (2020). What influences participation in non-formal and informal modes of Continuous Vocational Education and Training? An analysis of individual and institutional influencing factors. *Frontiers in psychology*, 11, 2821. doi: 10.3389/fpsyg.2020.534485
12. Rodríguez, M.U., Cantabrana, J.L.L., & Cervera, M.G. (2020). Validation of a tool for self-evaluating teacher digital competence. *Educación XXI*, 24(1), 353–373. doi: 10.5944/educXXI.27080
13. Perez-Lopez, E., Atochero, A.V., & Rivero, S.C. (2020). Distance Education in COVID-19: An Analysis from the perspective of university students. *Ried-revista iberoamericana de educacion a distancia*, 24(1), 331–350. doi: 10.5944/ried.24.1.27855

References

1. Vasylenko, O.V. (2014). Rozvytok systemy neformalnoi osvity doroslykh v umovakh sotsialno-ekonomichnoi kryzy. [Development of the system of non-formal adult education in the conditions of socio-economic crisis]. *Aktualni problemy profesiinoi oriientatsii ta profesiinoho navchannia v umovakh sotsialno-ekonomichnoi nestabilnosti – Current problems of vocational guidance and vocational training in conditions of socio-economic instability*, 2(2), 138–146 [in Ukrainian].

2. Vashchenko, L.I. (2019). Pidhotovka fakhivtsiv dlia roboty z doroslymy u sferi neformalnoi osvity. [Training of specialists for work with adults in the field of non-formal education]. *Imidzh suchasnoho pedahoha – The image of a modern teacher*, 4(187), 24–27 [in Ukrainian].
3. Korbut, O.H. (2017). *Dystantsiine navchannia: modeli, tekhnolohii, perspektyvy*. [Distance learning: models, technologies, perspectives]. Retrieved from <http://confesp.fl.kpi.ua/ru/node/1123> [in Ukrainian].
4. Plynokos, D.D., & Kovalenko, M.O. (2016). Neformalna osvita: teoretychni aspekty i naukovi pidkhody. [Non-formal education: theoretical aspects and scientific approaches]. *Naukovi pratsi Kirovohradskoho natsionalnoho tekhnichnoho universytetu. Ekonomichni nauky – Scientific works of Kirovograd National Technical University. Economic sciences*, 29, 53–60 [in Ukrainian].
5. Sysoieva, S.O., & Osadcha, K.P. (2019). Stan, tekhnolohii ta perspektyvy dystantsiinoho navchannia u vyshchii osviti Ukrainy [Status, technologies and prospects of distance learning in higher education in Ukraine]. *Informatsiini tekhnolohii i zasoby navchannia: elektronne naukove fakhove vydannia – Information technologies and teaching aids: electronic scientific professional publication*, 70(2), 271–284 [in Ukrainian].
6. Harasim, L. (2000). Shift happens: Online education as a new paradigm in learning. *The Internet and higher education*, 3(1–2), 41–61.
7. Iordache, C., Mariën, I., & Baelden, D. (2017). Developing digital skills and competences: A quick-scan analysis of 13 digital literacy models. *Italian Journal of Sociology of Education*, 9(1), 6–30.
8. Kebritchi, M., Lipschuetz, A., & Santiago, L. (2017). Issues and challenges for teaching successful online courses in higher education: A literature review. *Journal of Educational Technology Systems*, 46(1), 4–29.
9. Latchem, C. (2014). Informal learning and non-formal education for development. *Journal of Learning for Development*, 1(1).
10. Sun, A., & Chen, X. (2016). Online education and its effective practice: A research review. *Journal of Information Technology Education*, 15, 157–190.
11. Lischewski, J., Seeber, S., Wuttke, E., & Rosemann, T. (2020). What influences participation in non-formal and informal modes of Continuous Vocational Education and Training? An analysis of individual and institutional influencing factors. *Frontiers in psychology*, 11, 2821. doi:10.3389/fpsyg.2020.534485
12. Rodríguez, M.U., Cantabrana, J.L.L., & Cervera, M.G. (2020). Validation of a tool for self-evaluating teacher digital competence. *Educación XXI*, 24(1), 353–373. doi: 10.5944/educXXI.27080
13. Perez-Lopez, E., Atochero, A.V., & Rivero, S.C. (2020). Distance Education in COVID-19: An Analysis from the perspective of university students. *Ried-revista iberoamericana de educacion a distancia*, 24(1), 331–350. doi: 10.5944/ried.24.1.27855

CERTAIN ASPECTS OF DEVELOPING DIGITAL COMPETENCE FOR NON-FORMAL EDUCATION PROFESSIONALS WHEN TRANSITIONING INTO ONLINE MODE**Zoya Garkavenko****Ph.D in Psychology, Practical Psychologist****Leader of the Educational Platform “Professional Development Agency”**

19 A, Malysko A. Str., Kyiv, Ukraine, 02192

garkavenkozoya@gmail.com, <https://orcid.org/0000-0001-9045-779X>**Abstract**

This article presents the results of an empirical study of the problem of transitioning vocational education into online mode during forced quarantine. The circumstances have sharply actualized the urgent need to ensure the continuity of educational activities in the new conditions, showed the real state of professional readiness of education specialists to work in conditions of uncertainty. The key sign of this state is a certain professional and psychological disorientation, which endangered the quality and sustainability of educational results. The formal and non-formal education specialists have been forced to adapt quickly to the new terms based on digital transformation. The focus of our research is on postgraduate education professionals. An important aspect of the research is a certain confusion about the essence of online learning. This applies to the misinterpretation of the definition of distance learning among the professionals, which does not distinguish between synchronous (real-time) and asynchronous (delayed) modes. Fundamental differences in using the methods and application techniques require special training of relevant specialists. The results of the presented research reveal a number of difficulties faced by postgraduate education specialists, when they are required to move their activities online. First of all, it is educational activities around professional development, training courses for adults. An important task for the specialists was to preserve the essential features and results of such training: information, tools and experiences that are available during offline training. The main result of the study is the definition of the key areas to train the specialists to work online: psychological readiness to manage group dynamics and limited communication tools, digital competence – possession of specific digital skills (platforms, programs, individual tools online), methodological competence – the ability to choose and combine methods and techniques to work with data adapted to the online environment.

Keywords: online, offline, digital tools, digital skills, non-formal education, non-formal education specialist.

*Подано 12.12.2020**Рекомендовано до друку 22.12.2020*