

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ



**ПОРІВНЯЛЬНА
ПРОФЕСІЙНА
ПЕДАГОГІКА**

1/2011

Науковий журнал

*Виходить двічі на рік
українською, російською, англійською, польською мовами*

**Київ – Хмельницький
2011**

Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал / голов. ред. Н. М. Бідюк. – К. ; Хмельницький : ХНУ, 2011. – Вип. 1. – 157 с.

Засновано в березні 2011 р.

Виходить двічі на рік

Засновники:

Національна академія педагогічних наук України
Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих
Хмельницький національний університет
Центр порівняльної професійної педагогіки

НАУКОВА РАДА

Голова:

Кремень В. Г. – д. філос. н., проф., дійсний член НАН і НАПН України, Президент НАПН України

Члени:

Гончаренко С. У. – д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Зязюн І. А. – д. філос. н., проф., дійсний член НАПН України, директор Ін-ту пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Матвієнко О. В. – д. пед. н., проф., Київський національний лінгвістичний університет

Ничкало Н. Г. – д. пед. н., проф., дійсний член НАПН України, акад.-секр. Від-ня проф. освіти і освіти дорослих НАПН України

Скиба М. С. – д. тех. н., проф., чл.-кор. НАПН України, ректор Хмельницького національного університету

Хомич Л. О. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

РЕДАКЦІЙНА КОЛЕГІЯ

Головний редактор:

Бідюк Н. М. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

Заступник головного редактора:

Авшенюк Н. М. – к. пед. н., с. н. с., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Відповідальний секретар:

Садовець О. В. – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

Технічний секретар:

Шаран Р. В. – к. пед. н., доц., Хмельницький національний університет

ЧЛЕНИ РЕДАКЦІЙНОЇ КОЛЕГІЇ

Берека В. Є. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

Десятов Т. М. – д. пед. н., проф., Черкаський національний університет ім. Б. Хмельницького

Жуковський В. М. – д. пед. н., проф., Національний університет «Острозька академія»

Козубовська І. В. – д. пед. н., проф., Ужгородський національний університет

Лещенко М. П. – д. пед. н., проф., Ін-т інформ. технологій та засобів навчання НАПН України

Лук'янова Л. Б. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Огієнко О. І. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Петрук Н. К. – д. філос. н., проф., Хмельницький національний університет

Пуховська Л. П. – д. пед. н., проф., ДВНЗ «Університет менеджменту освіти» НАПН України

Романишина Л. М. – д. пед. н., проф., Хмельницький національний університет

Семенов О. М. – д. пед. н., проф., Ін-т пед. освіти і освіти дорослих НАПН України

Торчинський М. М. – д. філол. н., проф., Хмельницький національний університет

*Свідоцтво про державну реєстрацію друкованого засобу масової інформації
серія КВ № 17801-6651Р від 29.03.2011*

*Рекомендовано до друку рішенням Вченої ради Хмельницького національного університету
(протокол № 13 від 29.06.2011)*

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2011

© Хмельницький національний університет, 2011



ЗМІСТ

Василь Кремень ВІТАЛЬНЕ СЛОВО ЧИТАЧАМ НАУКОВОГО ЖУРНАЛУ «ПОРІВНЯЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА»	5
--	---

ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ

Нелля Ничкало ПОРІВНЯЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА ЯК ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ	6
---	---

Іван Зязюн ПЕДАГОГІЧНЕ НАУКОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ У КОНТЕКСТІ ЦІЛІСНОГО ПІДХОДУ	19
---	----

Олена Огієнко ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ХХ СТОЛІТТЯ	31
--	----

Franciszek Dlugosz LIQUIDATION OF CHURCH EDUCATION, PRINTING HOUSES, LIBRARIES AND PROPERTY NATIONALIZATION	39
--	----

СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

Наталія Авшенюк СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗЛАМІ ХХ–ХХІ СТОЛІТЬ	52
--	----

Олена Семенов МОВНО-МЕТОДИЧНИЙ КУРС ДЛЯ МАГІСТРАНТІВ: ЗДОБУТКИ І ПРОБЛЕМИ ЗАРУБІЖНОЇ ТА УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ	62
--	----

Микола Скиба ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ КРИТЕРІЇВ ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ШКАЛИ ОЦІНЮВАННЯ ECTS У СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ	73
---	----

Оксана Сергєєва ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ-РЕФЕРЕНТІВ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ	82
---	----

Ольга Тарасова ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ-МІЖНАРОДНИКІВ У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США	89
--	----



**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ
У ГЛОБАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

Людмила Пуховська ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ: РУХ ДО КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ КАРТИ	97
Наталія Бідюк СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ДЛЯ РОБОТИ З ДОРΟΣЛИМИ У США	107
Лілія Морська СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ВИКОРИСТАННЯ ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА: ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД	116
Ірина Козубовська, Маріанна Леврінц ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ В УКРАЇНІ ТА УГОРЩИНІ	127
Людмила Базиль СУЧАСНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ ПРОФІЛЬ УЧИТЕЛЯ РІДНОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ У ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ	136
Олеся Садовець МОДЕЛІ РЕФОРМУВАННЯ АМЕРИКАНСЬКИХ СЕРЕДНІХ ШКІЛ З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ	146



**ВІТАЛЬНЕ СЛОВО ЧИТАЧАМ НАУКОВОГО ЖУРНАЛУ
«ПОРІВНЯЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА»**



Розвиток людства набув глобального характеру, робить конкурентоспроможною лише людину, здатну жити й діяти в такому просторі, тобто людину глобалістську. В її вихованні багато складових – від відповідної світоглядної підготовки, що відображає світ і місце в ньому України, до надання можливості працювати, спілкуватися, взаємодіяти в глобальному просторі.

Становлення суверенної незалежної України супроводжується суттєвими змінами в царині суспільних відносин, що передбачає новий тип взаємозв'язку освіти і суспільства в цілому. Освітньо-педагогічні зміни в національному масштабі відбуваються у контексті загальноцивілізаційних трансформацій, зумовлених впровадженням нових освітніх технологій і суттєвим розширенням можливостей і потреб в індивідуальному та особистісному розвитку людини.

Ці та інші чинники зумовлюють певний динамізм в освітянському просторі нашої країни. Який стан, тенденції та перспективи розвитку освіти в Україні, які чинники прискорюють і, навпаки, гальмують цей розвиток, у чому полягає суть трансформаційних процесів, що відбуваються в освіті як певному соціальному інституті, до якої міри можливе використання в Україні досвіду освітньо-педагогічної діяльності передових країн світу? На ці та інші, дотичні до них питання здатні відповісти фахівці порівняльної професійної педагогіки у своїх наукових дослідженнях.

У контексті посилення інтеграційного поступу України та інтенсифікації міжнародного співробітництва, вітаємо наукову спільноту із започаткуванням журналу «Порівняльна професійна педагогіка», на сторінках якого відбуватимуться компаративістичні дискусії.

Василь Кремень
Президент Національної академії
педагогічних наук України
Академік НАН і НАПН України
Президент товариства «Знання України»



**ТЕОРЕТИКО-МЕТОДОЛОГІЧНІ ЗАСАДИ
РОЗВИТКУ ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ**

УДК: 7.071.5:159.9

НЕЛЛЯ НИЧКАЛО

м. Київ, Україна

**ПОРІВНЯЛЬНА ПРОФЕСІЙНА ПЕДАГОГІКА
ЯК ГАЛУЗЬ ПЕДАГОГІЧНОГО ЗНАННЯ**

**COMPARATIVE PROFESSIONAL PEDAGOGY
AS PEDAGOGICAL SCIENCE BRANCH**

Розкрито окремі аспекти розвитку порівняльної педагогіки на різних історичних етапах, проаналізовано підходи до періодизації, визначення її предмета, завдань та основних функцій. З'ясовано важливі напрями досліджень з порівняльної професійної педагогіки. Подано коротку хроніку створення і діяльності різних міжнародних організацій, дослідних інститутів, центрів, кафедр і лабораторій порівняльної педагогіки в університетах. Особливу увагу приділено проблемам розвитку порівняльної професійної педагогіки в Україні. Окреслено чинники розвитку порівняльної професійної педагогіки як перспективної галузі педагогічних знань.

Ключові слова: освіта, компаративістика, порівняльна професійна педагогіка, мета, завдання, функції, міжнародні бази даних.

Раскрыты отдельные аспекты развития сравнительной педагогики на разных исторических этапах, проанализированы подходы к периодизации, определения ее предмета, заданий и основных функций. Определены важные направления исследований по сравнительной профессиональной педагогике. Дана краткая хроника возникновения и деятельности разных международных организаций, исследовательских институтов, центров, кафедр и лабораторий сравнительной педагогики в университетах. Особенное внимание уделено проблемам развития сравнительной профессиональной педагогики в Украине. Определены факторы развития сравнительной профессиональной педагогики как перспективной области педагогических знаний.

Ключевые слова: образование, компаративистика, сравнительная профессиональная педагогика, цель, задания, функции, международные базы данных.



Separate aspects of comparative pedagogy development at different historical stages have been represented; approaches to defining periods, its subject, tasks, and main functions have been analyzed. Important trends of comparative professional pedagogy research have been determined. A short narrative of formation and functioning of different international organizations, research institutes, centers, chairs, and laboratories of comparative pedagogy at the universities has been presented. Special attention has been paid to problems of comparative professional pedagogy development in Ukraine. Factors of comparative professional pedagogy development as a prospective branch of pedagogical science have been defined.

Key words: education, comparative studies, comparative professional pedagogy, aim, tasks, functions, international databases.

«Кожне нове століття, збагачуючи нас новим знанням, дає нам нові очі»

Г. Гейне

Зміст цього філософсько-поетичного висловлювання німецького поета, публіциста і критика Генриха Гейне стосується багатьох галузей наукового знання, в тому числі й педагогічної науки.

Античний фундамент

Від античної педагогіки, талановито проаналізованої професором Г. Жураковським у його фундаментальній праці «Нариси з історії античної педагогіки», й до початку XXI століття педагогічне знання проходило різні етапи становлення, розвитку, поглиблення і збагачення новими ідеями й теоретико-методологічними принципами. Як зазначає автор цієї унікальної історико-педагогічної праці, питання виховання і навчання в умовах античності «не були виокремлені в самостійну дисципліну й широко трактувалися в творах, що були вкрай різними за своєю основною тематикою. Важко знайти такий твір Ксенофонта, Платона, Аристотеля, в якому б не розглядалися педагогічні проблеми. Комедії Аристофана і Плавта, епіграми Марціала, сатири Ювенала відкривають у цій галузі важливі дані. Це ж слід сказати і щодо Цицерона, Сенеки, Плутарха тощо» [1, с. 5].

Ми навели цей фрагмент із передмови до книги Г. Жураковського, щоб наголосити на невмирущості отого античного фундаменту педагогічної науки, на її надзвичайно великому значенні у соціально-культурному розвитку багатьох поколінь людей, в економічному поступі різних держав світу. Розвиток наукової думки свідчить, що кожна історична епоха, кожне нове століття давало нам, як зазначає Г. Гейне, нові знання й водночас «нові очі» – нове бачення проблем навчання і виховання, розвитку систем освіти й перспективних наукових напрямів.



Наукова картина світу і педагогічна наука

Аналіз проблеми, що має таке глибоке коріння, зумовлює потребу звернутися до наукової картини світу (НКС) як особливої форми «теоретичного знання, що репрезентує предмет дослідження науки відповідно до певного етапу її історичного розвитку» [2, с. 676]. На кожному з них відбувалися систематизація та інтегрування конкретних знань, одержаних у результаті наукових пошуків у різних галузях людської життєдіяльності і навколишнього середовища. Це поняття використовується для позначення горизонту систематизації знань, одержаних у різних наукових дисциплінах. Як наголошує Л. Кузнєцова, завдяки цьому поняттю «формується бачення предмета конкретної науки, що складається на відповідному етапі її історії й змінюється в процесі переходу від одного етапу до іншого. Поняття НКС розщеплюється на низку взаємопов'язаних понять, кожне з яких означає особливий тип НКС як окремий рівень систематизації наукових знань: «загальнонауковий», «природничо-науковий», «соціально-науковий»; «спеціальну (часткову, локальну) наукову» картину світу. Основними компонентами НКС є уявлення про фундаментальні об'єкти, про типологію об'єктів, про їх взаємозв'язок і взаємодію, про простір і час. У реальному процесі розвитку теоретичного знання НКС виконує низку функцій, серед яких головними є евристичні (функціонування НКС як дослідницької програми наукового пошуку), систематизації та світоглядні. Вони мають системну організацію і є характерними як для спеціальних знань, так і для загальнонаукової картини світу [2, с. 676].

Філософи виділяють три етапи в історичній динаміці: НКС додисциплінарної науки; НКС дисциплінарно-організованої науки, а також сучасної НКС.

Як відомо, останній етап пов'язаний з формуванням постнеокласичної науки. Саме для неї характерним є посилення процесів дисциплінарного синтезу знань. Особливістю сучасної НКС є «не прагнення до уніфікації всіх галузей знання та їх редукція до онтологічних принципів якої-небудь однієї науки, а єдність в багатоманітності дисциплінарних онтологій. Кожна з них стає частиною більш складного цілого, і кожна конкретизує всередині себе принципи глобального еволюціонізму» [2, с. 677].

Викладені філософські положення пов'язані з проблемою дисциплінарності. Вони значною мірою пояснюють процес формування педагогічної науки та розвитку її субдисциплін. Безумовно, це стосується і порівняльної педагогіки.

Етапи розвитку порівняльної педагогіки

Багата зарубіжна джерельна база, зокрема літературні і документальні джерела, дають змогу здійснити історико-педагогічний аналіз, що сприяє розвитку цієї наукової галузі. До початку XIX століття було відомо чимало інформації про розвиток шкільництва в багатьох країнах. Ще в часи



Середньовіччя різні мандрівники, торговці, дипломати писали про свої спостереження під час подорожей, порівнювали передусім школи в своїх і зарубіжних країнах. На думку відомих польських компаративістів Р. Пахоцінського (R. Pachociński), Б. Наврочинського (B. Nawroczyński), чеського вченого Я. Прухи (J. Průcha), російських дослідників проблем розвитку освіти і педагогічної науки в зарубіжних країнах З. Малькової, Б. Вульфсона, А. Джуринського, ця інформація не мала наукового характеру, оскільки була фрагментарною, розрізною і несистематизованою.

В історію світової педагогічної думки увійшов 1817 рік. Саме тоді французький вчений Марк Антуан Жульєн де Паріс (Marc-Antoine Jullien de Paris) автор близько 300 статей, 30 книг і брошур (до речі, одноосібних), видає невелику книгу «Начерк та попередні нотатки до праці з порівняльної педагогіки» («Esquisse et Vues préliminaires d'un ouvrage sur L'Éducation compare»), де викладає результати порівняльного аналізу розвитку шкільництва у Франції та Швейцарії. М. Жульєн вперше ввів у науковий обіг термін «порівняльна педагогіка». Він писав: «...необхідно обов'язково запровадити для цієї науки, як це зроблено для інших галузей нашого знання, збирання фактів і спостереження, впорядковані в аналітичних таблицях, які давали б змогу зближувати їх і порівнювати, щоб завдяки цьому обґрунтовувати певні засади, усталені правила» [8, с. 149]. Вчений вважав, що це дасть можливість не лише з'ясувати педагогічні факти, а може, навіть виробляти теоретичні засади вдосконалення педагогічної діяльності у сфері освіти. Він усвідомлював, що реалізація такої великої і важливої справи для однієї людини не є можливою, а тому запропонував створити спеціальну міжнародну інституцію, котра об'єднувала б старанно відібраних членів-кореспондентів з різних країн Європи [8, с. 150]. Йшлося про те, що вони вивчали практичну діяльність закладів, що займаються порівняльним узагальненням способів навчання і виховання, а також педагогічну теорію як результат порівняльного дослідження педагогічної практики в різних країнах.

Як відомо з англійських та німецьких джерел, поряд з терміном «порівняльна педагогіка» набули поширення й інші, наприклад: «порівняльна освіта» (США, Канада, Велика Британія, Австралія та інші англійськомовні країни), «наука про порівняння освітніх систем» (Німеччина). У науковому обігу різних країн функціонує термін «компаративістика» (лат. compare – порівнювати). У наукових працях дослідників колишніх радянських республік та окремих постсоціалістичних країн (Польщі, Чехії, Словаччини) широко використовується термін «порівняльна педагогіка».

Компаративісти різних країн упродовж досить тривалого часу працюють над визначенням етапів розвитку порівняльної педагогіки. Набула визнання періодизація, запропонована американськими компаративістами Гарольдом Ноа



(Harold Noah) та Максом Екштейном (Max Eckstein), що охоплює п'ять основних етапів, зокрема:

– *перший* – «донауковий», що тривав до початку XIX століття (про нього ми згадували раніше);

– *другий* – перша половина XIX століття до 80-х років цього ж століття: його називають «Жульєнівським» від імені засновника порівняльної педагогіки М.А. Жульєна, який обґрунтував основні завдання і методи цієї науки;

– *третій* – кінець XIX – початок XX століття; його особливість полягає у заснуванні й розгортанні діяльності міжнародних організацій, мета яких полягала в проведенні порівняльно-педагогічних досліджень [10, с. 9–10]. У 1925 р. в Женеві створюється Міжнародне бюро освіти (IBE – International Bureau of Education), першим директором якого був Жан Піаже. З 60-х років минулого століття ця інституція стає структурним підрозділом ЮНЕСКО.

На цьому ж етапі у США були створені різні інституції, пов'язані з порівняльною педагогікою. З 1923 р. діє одна з них – Міжнародний інститут в Педагогічному коледжі – філії Колумбійського університету в Нью-Йорку (International Institute of Teachers College). Почали видаватися спеціалізовані періодичні видання «Міжнародний щорічник виховання і освіти», «Щорічник освіти» (США), «Міжнародний педагогічний журнал» (Німеччина). З 1898–1899 навчального року у педагогічному коледжі Колумбійського університету викладається навчальна дисципліна «Порівняльна педагогіка»;

– *четвертий* – перша половина XX століття, що характеризується розвитком досліджень, спрямованих на обґрунтування методологічних засад порівняльної педагогіки, осмислення і визначення предмета, мети і завдань цієї науки. На цьому етапі були видані три фундаментальні праці з порівняльної педагогіки (у США та Англії), які стали класичними. Їх автори П. Сандіфорд (P. Sandiford), І. Кендел (I. Kandel), Н. Хенс (N. Hans) прогностично визначили предмет порівняльної педагогіки, її завдання як науки, окреслили проблемне поле порівняльно-педагогічних досліджень та запропонували різні методики їх проведення;

– *п'ятий* – друга половина XX-початок XXI століття – характеризується значним посиленням уваги до порівняльних досліджень. [10, с. 9–10].

Етапи, обґрунтовані американськими компаративістами, в основному збігаються з періодизацією, викладеною А. Сбруєвою у навчальному посібнику «Порівняльна педагогіка» з урахуванням результатів досліджень, опублікованих в працях канадського дослідника Д. Вілсона (D. Wilson). Вважаємо за доцільне наголосити, що відомим компаративістом А. Сбруєвою кожний період, науково обґрунтовано й охарактеризовано з використанням доробку дослідників проблем порівняльної педагогіки західноєвропейських держав, США і Канади, а також постсоціалістичних країн, в тому числі Російської Федерації та України [11, с. 8–29].

*Розширення функцій порівняльної педагогіки*

В умовах глобалізаційних та інтеграційних процесів значно розширюються функції порівняльної педагогіки як субдисципліни педагогіки. У наукових джерелах викладено різні визначення цієї науки, обґрунтовані такими сучасними компаративістами як Р. Пахоцінський [3], Я. Пруха [4], М. Ванова [7], А. Сбруєва [11]. Важливим є те, що в науковому процесі, спрямованому на утвердження цієї галузі педагогічної науки, беруть участь вчені різних країн – Німеччини, Польщі, Росії, Чехії, України.

Звернемося до визначення порівняльної педагогіки, обґрунтованого чеським науковцем М. Вановою (Miroslava Váňová): «порівняльна педагогіка розглядається сьогодні як інтердисциплінарна педагогічна наука, яка з перспективи синхронічної або діахронічної досліджує педагогічні явища і факти в їх політичних, соціально-економічних і культурних зв'язках, а також порівнює їх подібність і відмінності у двох або декількох країнах, континентах або на глобальному рівні. Вона спрямована на краще розуміння кожного педагогічного явища в його освітній системі, а також на пошуки адекватного узагальнення з метою вдосконалення навчання» [7, с. 50].

Нетрадиційним є підхід цієї дослідниці до визначення трьох головних контекстів бачення в процесі аналізу педагогічних явищ і фактів. М. Ванова визначає їх так: синхронічний (горизонтальний, географічний, інтернаціональний), діахронічний (вертикально хронологічно, історично), функціональний (що охоплює ширший контекст стосунків політичних, економічних, соціальних, культурних, можливо, і релігійних) [7, с. 50]. Зазначимо, що такий підхід уможливило всебічне вивчення актуальних проблем виховання і навчання не лише у формальних системах (дошкільній, шкільній, професійній і вищій освіті), а також у професійному розвитку різних категорій населення впродовж життя.

Ми поділяємо висновки українського вченого М. Красовицького щодо функцій порівняльної педагогіки. На нашу думку, в умовах глобалізації, поглиблення інтеграційних процесів не тільки в європейському, а й у світовому контекстах, функції порівняльної педагогіки значно розширюються.

По-перше, без неї «неможливо встановити елементи подібності та розходження, вона необхідна для взаємозбагачення педагогічних поглядів і технологій, які застосовуються в різних освітніх системах. Результатом аналізу сукупного досвіду на єдиній методологічній основі, в єдиній логіці розгляду стає одержання не простої суми фактів, а знання, що дає найповніше для даного історичного моменту уявлення про світовий педагогічний процес та можливість висвітлити філософські основи різних освітніх систем.

По-друге, порівняльна педагогіка може сприяти консолідації теорій, концепцій, понять, категорій та методологічних підходів. Порівняльно-педагогічні дослідження створюють можливості для побудови узагальнених моделей педагогічних процесів та систем, окремих ланок, найбільш наближених



до реальності, які виступали б як певний педагогічний ідеал. Отже, ця наука може продукувати висновки вищого рівня: закони, закономірності, гіпотези, концепції, перспективи розвитку освіти.

По-третє, порівняльна педагогіка покликана відігравати важливу роль у кращому розумінні власних національних систем освіти, зокрема їх особливостей, переваг та недоліків» [9, с. 37–38].

Ці положення, обґрунтовані професором М. Красовицьким, мають важливе значення для теоретичного обґрунтування концепції порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти не тільки в Україні, а й в інших державах. На жаль, цей талановитий вчений-педагог не завершив розпочатої наукової праці з компаративістики, спрямованої на розвиток порівняльної педагогіки в умовах інформаційно-технологічного суспільства ХХІ століття.

Поряд з цим вважаємо за доцільне підкреслити значення творчого доробку українських компаративістів Н. Абашкіної, Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшиної, О. Матвієнко, О. Огієнко, Л. Пуховської та інших. Аналізуючи здобутки порівняльної педагогіки впродовж майже двох століть, О. Локшина робить такий об'єктивний висновок: «Дослідження, що виконуються вітчизняними науковцями сьогодні, характеризуються багатоаспектністю – на рівні кандидатських робіт вивчаються освітні феномени у розвинених країнах світу, на рівні докторських виокремлюються спільні тенденції, закони розвитку для груп країн з метою надання рекомендацій українській педагогічній науці» [12, с. 6]. Водночас не можна не погодитися з думкою О. Локшиної, що набагато менше уваги приділяється дослідженню методології вітчизняної компаративістики.

Проблеми професійної освіти і навчання у порівняльних дослідженнях

Як показує вивчення наукових і документальних джерел, на кожному історичному етапі розширювалася тематика компаративістських досліджень – від проблем розвитку систем докільця і шкільництва в різних країнах до порівняльного вивчення професійної освіти і навчання – освіти упродовж життя. Завдяки цьому на дослідницькому полі компаративістики зароджувався, розвивався надзвичайно важливий напрям – порівняльна професійна педагогіка, предмет дослідження якої полягає у виявленні особливостей підготовки фахівців у різних освітніх та економічних системах на основі їх тісного взаємозв'язку.

У зв'язку з цим порівняльна професійна педагогіка не може обмежуватися аналізом лише освітніх процесів у різних країнах та регіонах світу. Важливою її функцією є аналіз економічних процесів, макро- та мікроекономічних умов кожної держави, основних принципів промислової політики, шляхів реформування господарства, трансформації різних секторів економіки тощо у тісному зв'язку з проблемами підготовки та перепідготовки кадрів на різних етапах соціально-економічного розвитку.

Отже, мова йде про органічне поєднання економічних і педагогічних цілей, які спрямовані на Людину, її добробут, соціально-культурний, духовний розвиток.



Тому, зрозуміло, постає об'єктивна потреба використання комплексу специфічних дослідницьких методів з професійної педагогіки, джерело яких у компаративістиці. Їх використання у дослідженнях з порівняльної професійної педагогіки дасть змогу одержувати вірогідні наукові результати, формулювати висновки і рекомендації щодо можливостей впровадження прогресивних ідей зарубіжного і вітчизняного досвіду в практику роботи професійних навчальних закладів, органів державної влади та управління, а також науково-дослідних установ.

Вивчення проблем становлення і розвитку професійної освіти в зарубіжних країнах та можливостей використання цього досвіду в системах підготовки кадрів для різних економічних галузей – важливий напрям досліджень з порівняльної професійної педагогіки. Його розвитку сприяє створення різних міжнародних організацій, дослідних інститутів, центрів, кафедр і лабораторій порівняльної педагогіки в університетах. Наведемо коротку хроніку створення окремих інституцій:

1956 р. – Товариство порівняльної педагогіки і Міжнародної освіти (Comparative and International Education Society) – Нью-Йорк, США;

1961 р. – Товариство порівняльної педагогіки в Європі (Comparative Education Society in Europe) – Брюссель, Бельгія;

1970 р. – Світова рада товариств порівняльної педагогіки.

Про помітне зростання ролі порівняльних досліджень свідчить створення нових міжнародних наукових об'єднань на рубежі XX – XXI ст. Цьому сприяє діяльність Європейського товариства освітніх досліджень European Research Association (EERA), заснованого в червні 1994 року. Як відомо, впродовж тривалого часу в Європі точилися дискусії щодо координації діяльності товариств, головних європейських дослідних інститутів та вищих навчальних закладів. Позитивним результатом цього став висновок щодо заснування Європейської організації, діяльність якої була б спрямована на розвиток педагогічних наук. Її мета – розширення обміну ідеями за результатами досліджень науковців різних європейських країн, а також підтримка співпраці дослідників, підвищення якості науково-дослідної роботи. До цього також слід додати й таку функцію як незалежне консультування (дорадство) політиків у галузі освіти, керівників цієї важливої галузі, а також практичних працівників щодо проведення європейських освітніх досліджень.

Визначені цілі Товариство реалізує за такими напрямками:

– заохочення до співпраці науковців, які досліджують проблеми освіти в Європі;

– підтримка комунікації між дослідними науковими інституціями та Європейським Союзом і Радою Європи, а також ОЕСД та ЮНЕСКО;

– удосконалення зв'язків між освітніми товариствами та дослідними інституціями в Європі;



– поширення результатів наукових досліджень, аналіз їх внеску в розвиток освітньої політики і практики.

Безумовно, діяльність цього товариства залежить від рівня реалізації визначених завдань національними товариствами, постійної співпраці організацій і дослідників проблем освіти [5, с. 122].

Досить цікавим є те, що в європейських університетах набули поширення тематичні порівняльні дослідження, що охоплюють різні напрями, в тому числі і з проблем розвитку систем професійної освіти, підготовки виробничого персоналу в різних країнах. Назвемо основні з них: неперервний професійний розвиток вчителів і керівників системи шкільної освіти; професійна освіта і підготовка; інноваційний розвиток курікулума школами і вчителями; діти і молодь у небезпеці та урбаністична освіта; відкрите навчання: медіа, середовища та культури; соціальна справедливість і міжкультурна освіта; педагогічна освіта; філософія освіти; науково-дослідне партнерство в освіті; інформаційно-комунікаційні технології в освіті і професійній підготовці; інноваційне міжкультурне навчальне середовище; післядипломна освіта випускників; освітня політика; права дітей в освіті; освітнє лідерство та інші.

Заслуговує на високу оцінку творчий доробок польських учених з порівняльної педагогіки. За останні роки в Польщі опубліковано низку вагомих наукових праць, присвячених різним аспектам цієї галузі педагогічної науки. Серед них – «Нарис порівняльної педагогіки», виданий у 1998 р. у Варшаві (Pachocinski Ryszard. *Zarys pedagogiki porównawczej*. – Warszawa. – 1998. – 168 s.). Його автор Р. Пахоцінський виклав теоретико-методологічну концепцію порівняльної педагогіки, питання, пов'язані з організацією досліджень з порівняльної педагогіки в країнах Європейського Союзу, а також з науково-дослідною інфраструктурою в цій галузі наукового знання. Зазначимо, що особливу увагу в цій праці приділено аналізу порівняльно-педагогічних досліджень з проблем підготовки вчителів у країнах Європи.

Результатом об'єднання творчих зусиль фахівців з проблем професійної педагогіки стало видання збірника наукових статей «З проблематики порівняльної педагогіки» за редакцією В. Рабчука (Варшава, 1998 р.) Знаменним є те, що видання цієї книги учні, співробітники та друзі присвятили 80-річчю від дня народження професора, доктора хабілітованого Анни Монки-Станіковей, яка зробила вагомий внесок у розвиток порівняльної педагогіки. (*Z PROBLEMATYKI pedagogiki porównawczej*. Pod redakcją WIKTORA RABCZUKA. – IBE Warszawa. – 1998. – 199 s.).

Ще один позитивний аспект, пов'язаний з доробком польських учених, підготовка та видання підручників для студентів, які оволодівають педагогічним фахом. Зазначимо, що це невід'ємна складова підготовки сучасного вчителя, який має володіти методами порівняльно-педагогічних досліджень. Вважаємо, що досить вагомим доробком є підручник з порівняльної педагогіки для



студентів, автором якого є Р. Пахоцінський (Ryszard Pachociński. *Pedagogika rogowpawcza. Podręcznik dla studentów pedagogiki.* – Białystok, 1995. – 228 s.). Вчений передусім аналізує генезу і головні концепції порівняльної педагогіки, викладає підходи до досліджень у цій галузі (з проблем дошкілля, початкової та середньої школи, праці вчителів, вищої школи та освіти дорослих). Р. Пахоцінський здійснює порівняльний аналіз підходів до підготовки вчителів у Бельгії, Данії, Франції, Німеччині. Він також висвітлює питання інституціоналізації порівняльних досліджень, зокрема, щодо осередків наукової інформації для здійснення таких досліджень; документації глобальних проблем освіти; осередків порівняльної статистики; діяльності товариств порівняльної педагогіки, а також осередків дослідницьких. У 2007 р. виходить у світ друге доповнене і виправлене видання академічного підручника «Pedagogika rogowpawcza» цього ж автора, в якому враховано сучасні світові тенденції у розвитку освіти – освіти впродовж життя. Викладені в цих працях концептуальні підходи та методики порівняльно-педагогічних досліджень вивчаються українськими науковцями.

У розвитку досліджень з порівняльної педагогіки зростає значення міжнародних баз даних із глобальних проблем освіти. До відомих осередків міжнародної документації, результати порівняльних досліджень яких викладено у підручниках Р. Пахоцінського та Я. Прухи, додамо ще один – “EURYDICE” (Europejska Sieć Informacji o Edukacji). Вважаємо, що науково-дослідна діяльність цієї Фундації (Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji), видані збірники документів, словники, глосарії, аналітичні й статистичні довідники є невичерпним джерелом інформації для дослідників-компаративістів. Підтверджує нашу думку таке видання, як «Європейський глосарій з освіти» («Europejski glosariusz edukacyjny»), виданий у трьох томах. У першому томі (1999) систематизовано матеріали щодо іспитів, свідоцтв і кваліфікаційних звань у системах освіти різних країн. Том другий (2000) присвячений аналізу освітніх майданчиків 29-ти європейських країн. У третьому томі систематизовано глосарій, що стосується вчителів (2003). Він охоплює унікальні матеріали, поняттєво-термінологічну базу (600 термінів) щодо статусу вчителя, його підготовки, працевлаштування, вдосконалення рівня кваліфікації, методів оцінювання та шляхів подальшого професійного зростання (Europejski glosariusz edukacyjny. Tom 3. Nauczyciele. EURYDICE» (Sieć informacji o edukacji w Europie). Warszawa. Fundacja Rozwoju Systemu Edukacji, 2003. – 203 s.).

Ця міжнародна база даних щодо освітніх систем різних країн, на нашу думку, є вагомим науковим доробком, котрий має важливе теоретичне, практичне і водночас прогностичне значення. Адже її творче використання в науковій і практичній діяльності на міжнародному та національних рівнях сприятиме обґрунтуванню прогнозів щодо подальшого розвитку систем освіти в умовах глобалізації у XXI ст.



Творчі пошуки з порівняльної професійної педагогіки

Загальновідомою є істина про неможливість і недоцільність механічного перенесення тієї чи іншої моделі освіти, що народилася, пройшла шлях становлення і розвитку в соціально-економічних і соціально-культурних умовах іншої країни, або ж конкретних методик зарубіжних науковців і практиків на ниву освіти іншої держави. До вітчизняних ідей, відповідно концепцій, моделей, методик створення навчальних закладів нового типу необхідно йти власним шляхом, з послідовним, науково-обґрунтованим урахуванням національних традицій, конкретних умов і можливостей різних регіонів, а також світових тенденцій, що відповідають потребам розв'язання глобальних проблем людства.

Доцільним і перспективним може бути шлях виявлення прогресивних ідей того чи іншого зарубіжного досвіду, їх філософський, порівняльно-педагогічний аналіз, з'ясування концептуальних засад становлення і розвитку різних систем та освітньо-виховних моделей, їх порівняння з вітчизняними підходами, концепціями і моделями та виявлення на цій основі можливих напрямів впровадження цих ідей в іншій державі, в тому числі і в Україні. Безумовно, це потребує науково-методичного забезпечення процесу впровадження прогресивних ідей з урахуванням сукупності чинників (соціально-культурних, економічних, соціологічних, психологічних, кадрових, матеріально-технічних та інших), а також інноваційної спрямованості державної політики в цій галузі.

На обґрунтування таких концептуальних підходів спрямована діяльність дослідників проблем порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України. Ще у 1993 р. в цьому академічному інституті було створено відділ порівняльної професійної педагогіки і психології. Його очолювали Р. Роман, Н. Кутова, Л. Пуховська. З 2008 р. цей науковий підрозділ очолює талановитий компаративіст Н. Авшенюк. З проблем порівняльної професійної педагогіки у спеціалізованій Вченій раді Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України підготовлено і захищено 9 докторських та 20 кандидатських дисертацій, з-поміж яких: «Стандартизація професійної підготовки вчителів у Англії та Уельсі (кінець ХХ – ХХІ ст.)», Авшенюк Н. М., 2005 р.), «Теорія і практика професійного навчання безробітних у США» (Бідюк Н. М., 2010 р.); «Тенденції розвитку неперервної освіти в країнах Східної Європи (друга половина ХХ століття)», Десятов Т. М., 2006 р.); «Розвиток систем підготовки кваліфікаційних робітників у Болгарії і Польщі» (Каплун А. В., 2011 р.); «Підготовка майбутніх учителів в університетах Великої Британії до екологічного виховання учнів» (Кучай Т. П., 2010 р.); «Особливості розвитку професійно-технічної освіти в Китаї (остання четверть ХХ ст.)», Пазюра Н. В., 2008 р. та ін.

Науковцями здійснено аналіз сучасних теоретичних підходів до підготовки педагогічного персоналу для закладів професійної освіти в зарубіжних країнах; охарактеризовано національні системи підготовки педагогічних кадрів і



виробничого персоналу в умовах європейської та євроатлантичної інтеграції; узагальнено досвід країн ЄС у галузі розробки системи кваліфікацій, що враховує особливості і традиції національних систем освіти та прийняті механізми його регулювання; виявлено прогресивні тенденції, що полягають в розробці механізмів порівнюваності рівнів професійної освіти, кваліфікацій і дипломів. Разом з тим з'ясовано, що основоположним принципом підготовки персоналу є забезпечення можливості поступового освоєння кваліфікації, у зв'язку з чим запроваджено поняття одиниць кваліфікації і компетенцій, які освоюються в рамках модульних програм навчання.

Про вагомість доробку науковців цього відділу свідчать монографічні праці, що вийшли друком останніми роками, а саме: «Модернізація педагогічної освіти в європейському та євроатлантичному освітньому просторі» (колектив авторів); «Стратегія освіти та соціальна справедливість» (Кудін В. О.); «Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання» (Десятов Т. М.); «Тенденції розвитку освіти дорослих у скандинавських країнах» (Огієнко О. І.); наукове видання за редакцією Авшенюк Н. М. «Професійна освіта і підготовка у Великій Британії: відповідність світовим стандартам»; «Професійна освіта в зарубіжних країнах: порівняльний аналіз» (за ред. Ничкало Н. Г., Кудіна В. О.) та ін.

Надзвичайно важливим кроком стало заснування у 2011 р. Центру порівняльної професійної педагогіки. Його організатори – Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України та Хмельницький національний університет. Керівники цієї першої в Україні наукової інституції з порівняльної професійної педагогіки відомі українські компаративісти Н. Бідюк і Н. Авшенюк розробили цікаву прогностичну програму дій, що дасть можливість об'єднати зусилля науковців українських і зарубіжних осередків з метою дослідження широкого спектру проблем порівняльної професійної педагогіки. Велику допомогу в реалізації цих творчих задумів надає М. Скиба, доктор технічних наук, професор, член-кореспондент НАПН України, ректор Хмельницького національного університету.

На нашу думку, подальшому розвитку компаративістичних досліджень сприятиме і новий науковий часопис «Порівняльна професійна педагогіка», наукову раду якого очолив Президент НАПН України академік, доктор філософських наук, професор Василь Кремень.

Порівняльна професійна педагогіка – це велике та перспективне дослідницьке поле. В «Основних напрямках досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні», схвалених Загальними зборами АПН України 20 листопада 2008 року, окреслено перспективи таких досліджень з проблем: професійної педагогіки; безперервної освіти; психології професійної освіти, організаційної психології та психології праці; теоретико-методичних засад професійного навчання; теоретико-методичних засад освіти дорослих; професійного навчання на виробництві; професійного навчання незайнятого населення [13].



Об'єднання творчих зусиль науковців академічних інститутів і ВНЗ стане тим чинником, що надасть імпульс розвитку нового педагогічного знання, а в його контексті сприятиме розвитку порівняльної професійної педагогіки у ХХІ ст. Адже в умовах невідворотних світових глобалізаційних та інтеграційних процесів роль цієї наукової галузі постійно зростатиме.

Література

1. Жураковський Г. Е. Очерки по истории античной педагогике / Г. Е. Жураковский. – М. : Учпедгиз, 1940. – 471 с.
2. Всемирная энциклопедия: философия / гл. науч. ред. и сост. А. А. Грищанов. – М. : АСТ; Мн. : Харвест, Современный литератор, 2001. – 1312 с.
3. Pachociński Ryszard. Pedagogika porównawcza : podręcznik akademicki / Ryszard Pachociński // Wydanie II poprawione i uzupełnione. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 2007. – 350 s.
4. Průcha Jan. Pedagogika porównawcza. Podstawy międzynarodowych badań oświatowych : podręcznik akademicki / Jan Průcha. – Warszawa : Wydawnictwo naukowe PWN, 2004. – 377 s.
5. Informacja o przystąpieniu Polskiego Towarzystwa Pedagogicznego do European Educational Research Association. [W:] Edukacja. Studia. Badania. Innowacje. – № 2(10). – 2009. – S. 122–123.
6. Edukacja w świecie współczesnym. Wybór tekstów z pedagogiki porównawczej wraz z przewodnikiem bibliograficznym i przewodnikiem internetowym / Pod redakcją R. Lepperta. – Kraków : Oficyna Wydawnicza “Impuls”, 2000. – 405 s.
7. Miroslava Váňová. Pedagogika porównawcza. Rozdział 8. [W: ks]... Pedagogika. Tom 2. Pedagogika wobec edukacji, polityki oświatowej i badań naukowych. Red. naukowa Bogusław Śliwerski. Gdańskie Wydawnictwo Pedagogiczne. Gdańsk, 2006. – S. 48–104.
8. Pedagogika ogólna i subdyscypliny. Pedagogika naukowa – Lucjan Turowski. – Warszawa : Wydawnictwo Akademickie «Żak», 1999. – 601 s.
9. Красовицький М. Ю. Концепція порівняльної педагогіки в умовах реформування освіти в Україні / М. Ю. Красовицький. – К., 1999. – 365с.
10. Капранова В. А. Сравнительная педагогика: школа и образование за рубежом : учеб. пособие / В. А. Капранова. – Мн. : Новое знание, 2004. – 222 с.
11. Сбруєва А. А. Порівняльна педагогіка: навч. посіб. для студ. вищ. закл. освіти / А. А. Сбруєва. – 2-ге вид., стер. – Суми : Університетська книга, 2005. – 319 с.
12. Локшина О. Порівняльна педагогіка: здобутки двохсотлітнього розвитку та сучасні проблеми / О. Локшина // Порівняльно-педагогічні студії. – 2010. – № 3/4. – С. 6–15.
13. Основні напрями досліджень з педагогічних і психологічних наук в Україні / АПН України. – К. : Педагогічна думка, 2008. – 45 с.



УДК: 37.013.73

ІВАН ЗЯЗЮН

м. Київ, Україна

**ПЕДАГОГІЧНЕ НАУКОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
У КОНТЕКСТІ ЦІЛІСНОГО ПІДХОДУ**

**PEDAGOGICAL SCIENTIFIC RESEARCH
IN THE CONTEXT OF INTEGRAL APPROACH**

Проаналізовано цілісний підхід як важливий методологічний чинник в організації, здійсненні та практичному використанні результатів наукового педагогічного дослідження, із осмисленням його сутності, призначення, процедур реалізації, з повноцінним використанням особистісного, системного, синергетичного, культурологічного, компетентнісного та інших підходів. Особливу увагу звернено на процес алгоритмізації соціально-педагогічного проектування. Обґрунтовано необхідність системного і діяльнісного підходів, методології та технології реалізації складної системи якостей і характеристик, включеної в різні види діяльності.

Ключові слова: педагогічні дослідження, особистісний підхід, системний підхід, синергетичний підхід, культурологічний підхід, компетентнісний підхід, цілісний методологічний підхід.

Проанализирован целостный подход как важнейший методологический фактор в организации, реализации и практическом использовании результатов научного педагогического исследования, с осмыслением его сущности, предназначения, процедур реализации, с полноценным использованием личностного, системного, синергетического, культурологического, компетентностного и других подходов. Особенное внимание уделено процессу алгоритмизации социально-педагогического проектирования. Обоснована необходимость системного и деятельностного подходов, методологии и технологии реализации сложной системы качеств и характеристик, включенной в разные виды деятельности.

Ключевые слова: педагогические исследования, личностный подход, системный подход, синергетический подход, культурологический подход, компетентностный подход, целостный методологический подход.

The integral approach as the main methodological factor in the organization, processing and practical implementation of the results of pedagogical research has



been analyzed. Its essence, assignment and procedures with the complex usage of personal, systemic, synergic, cultural and competence approaches have been interpreted. Special attention has been paid to the process of making algorithms in social-pedagogical projecting. The necessity of system and activity approaches, methodology and technology of realization of a complex system of qualities and characteristics included into different kinds of activity has been substantiated.

Key words: pedagogical research, personal approach, systemic approach, synergic approach, cultural approach, competence approach, integral methodological approach.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Методологічний принцип цілісності, так званий цілісний підхід, відіграє винятково важливу роль у педагогічних дослідженнях. Аналіз результатів наукових досліджень, в яких використовуються посилання на цю проблему, дає підстави стверджувати, що у значній їх частині цілісний підхід насправді лише згадується і в дійсності немає навіть намагань осмислити цілісну природу досліджуваного педагогічного явища, процесу.

Формування мети статті. Метою статті є обґрунтувати й проаналізувати цілісний підхід до здійснення педагогічних досліджень з методологічної точки зору, як такий, що не знайшов достатнього висвітлення у наявних наукових працях та доробках.

Виклад основного матеріалу дослідження. Труднощі, пов'язані з цілісним підходом, пояснюються, з одного боку, складністю і багатоаспектним виявом педагогічних явищ, багатofакторністю їх функціонування і розвитку. Є й інша причина – нечіткість уявлень про сутність феномену «цілісність», нерозвиненість методології цілісного підходу як інструменту дослідження складних педагогічних об'єктів.

Нерідко висловлюється думка, що таке становище у використанні цілісного підходу в педагогіці пояснюється його незатребуваністю. Мовляв, не успів статися, а вже безнадійно застарів. Його з успіхом замінюють інші підходи – системний, особистісний, культурологічний, синергетичний, діяльнісний, компетентісний тощо. Безсумнівно, згадані підходи надзвичайно цінні і продуктивні у дослідженні та вирішенні педагогічних проблем. Відомо, що функціонування освітньо-виховних систем має спрямовуватись на педагогічну підтримку становлення і розвитку суб'єкта освіти як самостійності, автора і творця своєї долі, як особистості із багатьма значущими для суспільства і самої людини характеристиками. Тому, безсумнівно, необхідний особистісний підхід, реалізація якого дозволяє із значною імовірністю наблизитися до вирішення цієї задачі. Нашаровуючись на всі складові педагогічного процесу, особистісний підхід передусім і головним чином змінює його основоположну характеристику –



ціль, робить головними задачі становлення і розвитку особистісних властивостей суб'єктів освіти – учнів і педагогів, розвиток їх особистісного досвіду. Однак особистість – досить складна система якостей і характеристик, яка включена в різні види діяльності, звідси гостра необхідність системного і діяльнісного підходів, їх методології, технології реалізації [4, с. 110].

Перший з них акцентує увагу на аналізі компонентів, що складають досліджуваний феномен, зв'язках між ними – структурі системи, функціях педагогічної системи як породження структури певного складу й характеристик. І по тому, наскільки цілісні (повні, ієрархічні, структуровані) уявлення про ці характеристики системи, про їхні особливості, породжені взаємодією компонентів, визначають ефективність системного підходу.

Діяльнісний підхід, привносячи свої характеристики в цілі та задачі педагогічного процесу, перебудовує, головним чином, його процесуально-технологічну сторону у такий спосіб, щоб суб'єкти освітнього процесу оволоділи діяльністю у її цілісному уявленні.

Освітньо-виховний простір і життєдіяльність людини, її саморозвиток – не завжди чітко побудована і керована система, а складний об'єкт, який, зокрема, і в своєму розвитку, підпорядковується складним і мало пізнаним закономірностям функціонування і саморозвитку складних синергетичних систем. Синергетичний підхід виводить на перший план такі особливості складних систем, як їх певна хаотичність, і, разом з тим, здібність до саморозвитку, самоуправління. Важливо враховувати механізми взаємодії локальних систем із метасистемами, що надзвичайно необхідно для систем педагогічних, інтегрованих в усі позитивні і негативні процеси громадянського, економічного, культурного розвитку суспільства в цілому і особистості, зокрема. Синергетичний підхід тим ефективніший, чим повніші і цілісніші наші уявлення про фактори, які впливають на досягнення цілей педагогічної системи, чим упорядкованіші ці уявлення, що передбачає, зокрема, знання про домінуючі фактори в тій чи іншій ситуації функціонування і розвитку [3, с. 126].

Все це відбувається в просторі певної культури та її обов'язкової взаємодії з іншими культурами, вимагає входження в неї, ідентифікації в ній, оволодіння нею. Тому, безсумнівно, необхідний культурологічний підхід, його методологія, відповідні регуляції при вирішенні всіх педагогічних задач. Культурологічний підхід, його методологія особливо цінні тим, що визначаються основні регулятиви побудови змісту освіти, в тому числі й вимоги представленості, відображення в ній основних досягнень людського розуму та людської діяльності, всього багатства людських культур, їх взаємозв'язку і взаємодії. Ці уявлення повинні бути не фрагментарними, а системними, повними, необхідними і достатніми для успішного входження суб'єкта освіти у світ культури в усіх її виявах – науковій сфері, суспільному виробництві, повсякденному побуті, саморозвитку тощо, його опанування і, по можливості, розвитку. Тобто



необхідний передусім такий регулятив, як цілісність при реалізації культурологічного підходу.

На будь-якій стадії своєї дорослості і життя дитина, учень, студент, спеціаліст виконують чи готуються до виконання певної місії – у професійній діяльності, сімейному вихованні тощо, що вміщує в центр уваги набір компетентностей не лише у вузькому професійному смислі, а в широкому, що дозволяє «володіти ситуацією» в усіх її життєвих виявах і дозволяє говорити про компетентність суб'єкта учіння певного рівня освіти. Словом, актуальний компетентнісний підхід до вирішення задач освіти і освіченості людини. У центрі уваги цього підходу – взаємозв'язок очікувань майбутньої чи реалізованої професійної діяльності з функціональними характеристиками суб'єктів цієї діяльності [2, с. 124]. Вочевидь «набір» компетентностей не випадковий, він з належною повнотою і системністю повинен відображувати всю сукупність задач, необхідність вирішення яких може виникнути в професійній діяльності, повинен вести до «мета компетентності» як цілісній характеристиці спеціаліста, який володіє необхідними можливостями вирішення найрізноманітніших задач професійної діяльності.

Отже, необхідність цілісності завжди бажана в реалізації кожного із популярних методологічних підходів, а також, що не менш важливо, цілісності усієї системи цих підходів. Пріоритетною є увага до цілісних властивостей досліджуваного педагогічного феномену, властивостей, що є бажаним результатом взаємодії у їх сукупності, не тотожних можливостям у їх окремоті.

Наведені положення уможливають всезагальність цілісного підходу в усій системі методологічних регулятивів педагогічного дослідження, проектування і конструювання педагогічних об'єктів і процесів.

Головна особливість цілісного підходу, що відрізняє його від інших методологічних підходів до дослідження, полягає в тому, що якщо останні акцентують увагу на якомусь аспекті досліджуваного феномена (безсумнівно, важливого, нерідко визначального, порівняно з іншими), цілісний підхід, передусім, передбачає аналіз цілісності досліджуваного і проєктивного феномену якості особистості, особистості в цілому, педагогічного процесу, його фрагменту, «одиниці» тощо), шляхів забезпечення і підвищення його цілісності. А це можна забезпечити, якщо методологію цілісного підходу реалізувати в процесі здійснення всіх інших підходів.

Дослідники останніх років дають підстави і привід до того, щоб знову спеціально повернутися до осмислення сутності, призначення, процедур реалізації цілісного підходу в сучасному педагогічному дослідженні. В числі важливих питань, на які належить відповісти, є наступні: В чому полягає принципова відмінність цілісного підходу від інших? Які сторони педагогічної дійсності осмислюються лише з його допомогою, а не з ніякими іншими



інструментаріями? Який понятійний апарат, логіка і етапи реалізації цілісного підходу в педагогічному дослідженні? Які головні характеристики, що дозволяють судити про цілісність педагогічних явищ і процесів, освітніх систем?

Цілісність освітніх систем може бути адекватно описана лише з використанням категорій «взаємозв'язок», «єдність», «інтеграція». Доцільно розглядати цілісність освіти як інтегральний критерій її ефективності. На практиці, однак, про цілісність тієї чи іншої системи найчастіше (принаймні допоки що) як раз і судять за її ефективністю у виконанні покладеної на неї місії. Звідси – шлях дослідження цілісних характеристик педагогічних феноменів:

- аналіз успішної практики вирішення педагогічної проблеми;
- виявлення факторів, що впливають на ефективність;
- побудова теоретичної моделі 1 «ідеального процесу»;
- апробація на практиці;
- корекція теоретичних висновків («побудова моделі 2»);
- дослідно-експериментальна перевірка моделі 2 тощо.

Процес цей настільки безкінечний, наскільки актуальною є проблема виховання і учіння людини, наскільки змінні умови учіння і виховання. В якості деяких смислотворних і системотворних «ліній», що поєднують окремі характеристики, елементи, ланки, ступені і рівні освіти в єдину цілісність у наукових дослідженнях і інноваційній педагогічній практиці є:

– наявність центральної смислотворної гуманістичної ідеї освіти і відповідність їй (адекватність із врахуванням специфічних умов того чи іншого рівня освіти і реального освітнього процесу) цілей і цінностей, етапів і рівнів освіти. Не мається на увазі їх «однаковість», «схожість» (відомо, що «подібне в подібному не нужденне»);

– взаємозв'язок, спадковість, взаємодоповнюваність і варіативність змісту та результатів освіти;

– відповідність процесуальних характеристик освітнього процесу (методів, освітніх технологій, умов їх використання) цілям, цінностям і смыслом освіти, а також її змісту.

Аналіз практики використання ідей цілісного підходу при дослідженні конкретних педагогічних проблем дозволяє намітити логіку і послідовність етапів, дослідницьких процедур, реалізація яких дає більше переваг стверджувати, що використовувався «цілісний підхід». Так, наприклад, стосовно досліджень сучасних проблем учіння і виховання, тема яких формулюється за схемою «Деякий фактор» як засіб розвитку «деякої особистісної якості», така логіка і послідовність розгортаються у такій послідовності:

1. Вивчення ідей цілісного, культурологічного, діяльнісного, синергетичного, компетентісного підходів. Аналіз основних робіт за профілем досліджуваної проблеми. Результат – вироблення на цій основі «концептуальної призми»



подальших кроків дослідження – «перед гіпотези», в якій з позицій раніше перерахованих підходів формулюються уявлення про сутність, функції, склад, структуру феномена, що вивчається.

2. Здійснення кризь «призму» даних уявлень ретроспективного аналізу проблеми з обов'язковою коректною оцінкою успішності і недоліків реалізації вищезгаданих підходів, оцінка її стану в сучасній теорії і практиці. Результат – уточнення загальної гіпотези дослідження, в якій сформульовані із врахуванням ідей цілісного підходу уявлення про сутність якості, особливості і логіку її становлення та розвитку.

3. Розробка наукових уявлень про сутність, функції, склад і структуру, рівні розвитку якості як цілісного феномену в структурі цілісності більш високого порядку – особистості в цілому (передусім через виявлення і аналіз її цілісних якостей – якостей, що зумовлюють спрямованість всієї життєдіяльності особистості і мають відбиток (в чому він полягає?) на всі інші якості).

4. Розробка системи діагностики наукового феномену, що дозволяє поряд з виявом особливостей і сформованості компонентів досліджуваного об'єкта оцінювати ступінь реалізації її функцій в регуляції життєдіяльності в цілому, розвиненість її цілісних властивостей. Саме через останнє аналізується становлення особистості в цілому. Для цього необхідні спеціальні методики, що не зводяться до компонентів.

5. Аналіз наукової літератури, педагогічної практики вирішення досліджуваної проблеми, організація експериментальної роботи на предмет виявлення засобів і умов, що дозволяють досягати поставлених цілей. Спеціальну увагу тут необхідно приділяти:

– засобам і умовам, що уможливають розвиток усіх основних складових досліджуваної якості (не загубити суттєвого);

– факторам, що стимулюють розвиток цілісних властивостей досліджуваної якості, і тим самим, розвиток особистості в цілому (вписати в реальний цілісний процес);

– межах і умовам реалізації можливостей тих чи інших засобів (на що впливають, до яких меж здатні розвинути, в чому обмеженість їх тощо). Результат – точні уявлення про можливості різних педагогічних засобів, які, поряд з уявленнями про логіку становлення і розвитку якості (в основному відображуваними в характеристиці рівнів розвитку якості), необхідні для конструювання ефективності цілісного процесу.

6. Обґрунтування і реалізація моделі цілісного процесу формування досліджуваної якості, яка повинна відповідати наступним вимогам:

– мати цілісний характер «статичної структури процесу» [1, с. 265], що передбачає проектування і реалізацію всієї послідовності: вивчення висхідного стану – постановка цілей і задач (включаючи задачі не лише формування, але й



власне дослідницькі) – відбір і конструювання системи засобів (що відповідають за складом і ієрархією особливостям конкретного етапу процесу і можливостям їх у формуванні даної якості) – використання (реалізація) цієї системи, включаючи корекцію процесу за його відбуванням, – аналіз результатів (досягнень, невирішених задач);

– виявляти цілісний характер в аспекті «динамічної структури процесу» (В. С. Льїн), що відображує більш всього послідовну зміну етапів і стадій процесу, спрямованих на розвиток успадкованих невирішених завдань, системи засобів їх вирішення, умов ефективного досягнення, результатів [4];

– на всіх етапах і в усіх ситуаціях цілісного процесу реалізувати прагнення організуючого його суб'єкта (педагог, колектив педагогів та ін.) органічно включати «свій» процес в реально здійснюваний цілісний педагогічний процес (організовуваний не в рамках одного-двох предметів, а всією їх сукупністю, здійснюваний не лише в процесі учіння, але в контексті всієї життєдіяльності дитини тощо). Це можливо лише завдяки пильній увазі до цілісних властивостей формованої якості, властивостей, які і «сполучають» все організоване для її розвитку зі всім контекстом життя вихованця, основними його устремліннями.

Така логіка цілісного підходу експериментально перевірена в чималій кількості досліджень, в цілому підтверджує свою доцільність і здатність дати результати, які достатньо успішно «вписуються» в канву інтегрованих уявлень про особистість і шляхи її становлення та розвитку.

Цілісність наукового підходу до об'єкта педагогічного дослідження і його оцінка зумовлюються логічними, емпіричними і естетичними критеріями. До логічних критеріїв науковості відносяться несперечливість, повнота, об'єктивність та істинність наукового знання, а також причинно-наслідковий зв'язок, раціональність, відтворюваність, інтерсуб'єктивність тощо. В якості емпіричних критеріїв науковості виокремлюються фальсифікація і верифікація. Процедура фальсифікації передбачає принципове заперечення гіпотези, тобто лише та теорія вважається науковою, яка принципово фальсифікується. Процедура верифікації передбачає емпіричне підтвердження гіпотези. Наукова істина пов'язана не просто з теорією, але з такою, що в принципі допускає емпіричну перевірку. Принципова можливість перевірки відрізняє наукову істину від спекулятивних побудов. До естетичних критеріїв цілісного наукового дослідження вчені відносять простоту, красу, евристичність, конструктивність, нетривіальність, інформативність, логічну єдність, концептуальну і конгруентну обґрунтованість, оптимальність, прагматичність тощо, тобто такі прийоми опосередкованого співставлення науково-теоретичних продуктів із дійсністю, які відтворюють гармонію між теоретичними побудовами і законами природи.

Використання цілісного підходу у педагогічному дослідженні ускладнюється тим, що традиційні форми учіння втрачають свою ефективність, творчий процес передачі навчальної інформації редуціюється в соціальний досвід минулого, а



освіта нездатна швидко відтворювати сучасний рівень соціально-економічних відносин. Тим не менше потреби практики вимагають пошуку адекватних засобів репродуціювання наукового знання, і таким засобом є проектування теоретичних моделей, що відображують принципи поведінки в сучасному соціумі. По суті йдеться про проектування своєрідних соціальних модулів, здатних замінити в навчальному процесі реальні життєві ситуації, з якими суб'єкт освіти повинен ознайомитися в процесі професійної підготовки. Як правило, незалежно від обраної спеціальності на всіх етапах її опанування суб'єкт має бути готовим до ситуацій морального вибору, ділового і міжособистісного конфліктів, конструктивного діалогу, прийняття нестандартних рішень, управління групою чи колективом. Проектування і реалізація цих ситуацій в ході навчально-виховного процесу багато в чому визначатиме практичний результат, з яким людина входить в самостійне життя і професійну діяльність.

Традиційно подібний вид проектування називається «соціальним проектуванням», яке в специфічних умовах педагогічних систем трансформується в такий різновид. Його стратегічною метою є організація процесу, що дає початок керованим змінам у соціальному середовищі, а основна задача – розробка стратегічних траєкторій розвитку особистості, створення ситуацій для розвитку особистісних функцій, реалізація соціально-педагогічних механізмів, що забезпечують ефективність процесу соціалізації.

Своєрідністю соціального проектування є допуск широкого діапазону варіацій на фоні розпливчатої функції властивостей соціальних об'єктів, багатоманітності їх зв'язків та неможливості повного врахування. До його особливостей відноситься також динамічність соціальних об'єктів і процесів, суб'єктивність оцінок і відношень, що в цілому визначає імовірнісний характер проектованої соціальної дійсності. Тим не менше соціально-педагогічне проектування – це повноцінний науково-дослідницький акт, що передбачає вивчення соціально-педагогічних закономірностей, використання комплексу дослідницьких процедур, створення соціально-педагогічних умов для успішної реалізації проекту. Притаманна йому стохастичність визначається мірою соціальної стихії, яка є неминучим фактором процесу соціалізації на сучасному етапі. Соціально-педагогічне проектування передбачає розуміння результату не лише як зміну соціального об'єкта, але й трансформацію самого суб'єкта – людину. У цьому випадку головними стають не успішність проекту як мета цілі, а тренування людських сил, їх самоактуалізація і вияви. Для педагогіки це важливо, бо на відміну від інших сфер соціального проектування тут фіксуються зміни, що відбуваються у самому вихованцеві і засвідчують його розвиток. Нарешті, не можна не відзначити ще одну особливість, яка полягає в тому, що проектування передбачає вивчення і врахування соціального замовлення, специфіку суспільно-політичного середовища, укладу життя, національних, регіональних, культурних факторів, що впливають на діяльність освітніх закладів.



Сказане переконує в багатоплановості теоретичних засад проектування, при цьому в практичній площині справа ускладнюється тим, що педагогічна наука має об'єктивні межі, за якими вступають в силу закони не педагогічного, а іншого порядку, впливати на які педагоги не в силах. Такою є межа, що розділяє «чисто» педагогічний і непедагогічний впливи, які чинить неконтрольований і некерований соціум. У технологічному плані – це найбільш слабка ланка у забезпеченні педагогічної підтримки процесу соціалізації, бо майстерності і професіоналізму педагога часто-густо протистоїть розгалужена сітка засобів масової інформації, деструктивна соціально-економічна ситуація в суспільстві. Вихід слід шукати в розробці проектної технології соціалізаційного процесу, в основі якого є різновиди діяльності в умовах спроектованої соціальної дійсності.

Важливо звернути увагу на процес алгоритмізації соціально-педагогічного проектування, в якому у відносно строгій послідовності відображені наступні процедури створення проекту: виявлення суспільної потреби у видозміні соціального об'єкту; визначення цілей конкретного проекту; збір об'єктивної інформації про передбачуваний проект; вибір засобів для його реалізації; перевірка провідних концептуальних ідей, що складають основу спроектованого об'єкту; організація моніторингу прогнозованих змін; остаточне прийняття рішення з реалізації розробленої концепції на практиці.

Із запропонованого алгоритму видно, що процес соціально-педагогічного проектування має достатньо складну структуру, причому всі елементи розміщені в ієрархічній взаємозалежності. Соціально-педагогічне проектування за своєю природою спрямоване на соціум; воно корелює з різними соціальними процесами, серед яких найбільший зв'язок спостерігається з моделюванням, конструюванням, технологічним втіленням, прогнозуванням, плануванням, алгоритмізацією. Отже, аналіз сутнісних характеристик проектування дозволяє логічно передбачити з допомогою порівняльного методу кінцевий результат, зіставивши його із згаданими процесами. Таким чином, предметом дефініційного аналізу будуть такі смислові діади: «Проектування і моделювання», «проектування і конструювання», «проектування і технологія», «проектування і прогнозування», «проектування і алгоритмізація».

Із теоретичного обґрунтування відмінностей між проектуванням і моделюванням виокремимо ті, що в більшій мірі відповідають специфіці педагогічної діяльності. Якщо модель в загальнонауковому, зокрема й педагогічному, смислі є «замінником», аналогом реально існуючого процесу, то проект визначає неіснуючі поки що об'єкти, а вірніше ті, що, є в уяві дослідника. Звідси моделі притаманна значно більша ступінь «об'єктивності», в той час як проект завжди є суб'єктивним. Важливіша відмінність моделі і проекту полягає в цілях їх створення. Модель створюється з метою вивчення об'єкта чи явища, одержання інформації про них, в той час як проект необхідний для конкретних дій перетворення об'єкта чи внесення коректив його взаємодії з іншими



системами. Таким чином, якщо з допомогою моделі означають, то з допомогою проекту видозмінюють і керують соціальним чи педагогічним об'єктом.

Другою діадою, що підлягає дефініційному аналізу, є проектування і конструювання. У найзагальнішому вигляді їх відмінність знаходиться в площині відношень між ідеальними і реальними об'єктами. Якщо проектування є ідеальним створенням нового об'єкта у вигляді суб'єктивного образу, то конструювання є реальним створенням компонентів об'єкта, яке виявляється в схемах, програмах, структурних блоках тощо. По суті, успішність конструювання того чи іншого об'єкта без попереднього проекту викликає великі сумніви, рівнозначно як і процес проектування без подальшої реалізації загублює смисл.

Наступною смисловою діадою є проектування і технологія. Із врахуванням того, що поняття «технологія» набуло полісемантичної значущості, визначимось в його педагогічних межах. Під педагогічною технологією розуміється інтерактивний процес організації діяльності, який здійснюється з допомогою різноманітних засобів і способів, що забезпечують вирішення проблем на етапі аналізу, планування, організації, оцінювання. У цьому контексті проектування логічно виступає специфічним видом діяльності, спрямованої на створення технологій чи забезпечення цього процесу. Це дозволяє розглядати проектування (зокрема й соціально-педагогічне) як одну із глобальних технологій сучасної культури, а саме – освітню, що забезпечує прогрес і поступальний розвиток людської цивілізації.

Значущість розмежувань між проектуванням і прогнозуванням полягає в тому, що вони дозволяють пов'язати два ідеальні процеси, спрямовані на їх об'єктивацію в реальній педагогічній дійсності. У педагогіці під прогнозуванням традиційно розуміється процес одержання випереджальної інформації про об'єкт, який базується на науково обґрунтованих фактах. Прогноз є іманентним елементом будь-якої проєктивної діяльності, зокрема і в педагогічній сфері, хоч ототожнювати ці процеси не можна. Їх принципова відмінність у тому, що прогнозування відповідає на питання: «Що можна отримати?», в той час, як проектування націлене на те, «Що має бути отримано?» в результаті реалізації проекту.

Діада, відтворююча зв'язки проектування з таким процесом, як планування, найбільшою мірою синонімічна. Дійсно, ідеографічно планувати – означає створювати деякий план, проєкт чогось. У цьому розумінні ці процеси можуть виступати синонімами, оскільки у їхньому смисловому полі утримується прообраз майбутньої реальності. Однак із позицій соціально-педагогічного підходу вони мають розмежування. Проектування більш широкий процес, бо включає в себе обґрунтування діяльності, описування об'єкта і способів реалізації наміченого. Планування ж обмежується конкретною дією, визначенням послідовності і порядку, що спрямовані на реалізацію якогось етапу, стадії, структурного фрагменту. План сам по собі, рівнозначно як і процедура його створення, не передбачають якоїсь новизни чи наукового відкриття. Він слугує



передбаченню творчої дії, притаманної проектуванню. Планування може бути віднесене також до одного з етапів складної проєктивної дії.

Нарешті, остання із заявлених смислових діад визначає співвідношення процесів проектування і алгоритмізації. Тут слід відзначити, що алгоритмізація – важливий процес, сутність якого – закріплення у свідомості і поведінці певного алгоритму логічної послідовності дій, спрямованих на пошук оптимального вирішення в незнайомому середовищі чи ситуації. Розмежування в тому, що процес фрагмента соціального середовища необхідний педагогу для створення виховних ситуацій, в які можна поміщати своїх вихованців, в той час як алгоритм спрямовується на вихованців для вироблення у них навичок поведінки в незнайомому соціальному середовищі. Алгоритмізація передбачає закріплення жорстких поведінкових стереотипів, що забезпечують успішність процесу соціалізації на її адаптаційному етапі, а проектування уособлює в собі елемент творчості і оригінальності у вирішенні нагальної проблеми.

Висновки результатів дослідження. Отже, соціально-педагогічне проектування є об'ємною і складною в технологічному плані педагогічною діяльністю, спрямованою на створення фрагментів соціальної дійсності, яка безпосередньо не може бути представленою в навчальному процесі. У відповідних умовах проектування стає засобом соціального і інтелектуального саморозвитку суб'єктів навчально-виховного процесу, що забезпечує суб'єктам виховання ефективність соціалізаційної траєкторії. Для педагога цей процес стає додатковим засобом професійного зростання і розвитку його проєктивних здібностей.

Процес, який не тиражується у вигляді типової методики, утримує в собі значний елемент суб'єктивізму. Цей суб'єктивізм визначається характерним мисленням, неповторним стилем роботи, своєрідними педагогічними стереотипами, особистісними вміннями, рівнем практичної підготовки педагогів, що користуються проектуванням.

Оволодіння процесом проектування призводить до актуалізації професійного і особистісного потенціалів самого педагога. Це виявляється у затребуваності ним таких якостей, як перенесення своєї суб'єктної позиції в молодіжне середовище, спільне переживання зі суб'єктами учіння колізій освітнього життя, відмова від стереотипного, не уособленого сприймання суб'єктів учіння і виховання, прагнення оволодіти молодіжною субкультурою. У підсумкові, ці процеси актуалізують одержання додаткового стимулу для саморозвитку і професійного удосконалення особистості педагога.

У процесі проектування особистісно-орієнтованої ситуації педагогу доводиться брати на себе виконання цілого ряду додаткових творчих функцій, зокрема таких, як драматизація ситуації, планування сюжетної лінії виховання, режисура ситуаційного процесу, творча імпровізація за ходом розгортання педагогічної ситуації. Іншими словами, педагог повинен не лише ставити перед студентом задачу, але й бути готовим виконати потрібну дію, вирішити колізійну



проблему. Проектування особистісно-орієнтованих ситуацій у сфері поза навчальної діяльності передбачає їхню контекстність з реальними життєвими обставинами.

Перспективи подальших розвідок. На нашу думку подальшого вивчення потребують проблеми проектування особистісно-орієнтованих ситуацій, що передбачає звертання до набутого досвіду суб'єктів учіння.

Література

1. Ильин В. В. Философия и история науки / В. В. Ильин. – М. : Изд-во МГУ, 2005. – 432 с.
2. Ильин В. В. Философская антропология: учебное пособие для вузов / В. В. Ильин. – 2-е изд. – М. : Книжный дом “Университет”, 2006. – 232 с.
3. Педагогический энциклопедический словарь / [гл. ред. Б.М. Бим-Бад ; редкол.: М. М. Безруких, В. А. Болотов, Л. С. Глебова и др.]. – М. : Большая Российская энциклопедия, 2003. – 528 с.
4. Полонский В. М. Словарь по образованию и педагогике / В. М. Полонский. – М. : Высшая школа, 2004. – 512 с.
5. Trow M. Reflections on the Transition from Elite to Mass to Universal Access: Forms and Phases of Higher Education in Modern Societies since WWII : International Handbook of Higher Education / M. Trow // Philip Altbach, ed. Kluwer. – 2005. – P. 78–98.



УДК: 378.147.371

ОЛЕНА ОГІЄНКО

м. Київ, Україна

ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ПРОЕКТНОЇ ТЕХНОЛОГІЇ У ЗАРУБІЖНІЙ ПЕДАГОГІЦІ ХХ СТОЛІТТЯ

TENDENCIES OF PROJECT TECHNOLOGY DEVELOPMENT IN FOREIGN PEDAGOGY OF THE 20TH CENTURY

Проаналізовано становлення та розвиток проектної технології навчання у зарубіжній педагогіці ХХ ст.; визначено її сутність та провідні тенденції трансформування. Подано трактування поняття «проектна технологія навчання» вітчизняними та зарубіжними вченими. На основі визначення сутності проектної технології навчання розкрито пріоритетні підходи до цього феномену. Перспективними напрямками подальших досліджень визначено обґрунтування особливостей застосування проектної технології навчання у сучасних закладах освіти розвинених країн.

Ключові слова: прагматична педагогіка, метод проектів, проектна технологія, навчальні проекти, експериментальні школи.

Проанализировано становление и развитие проектной технологии обучения в зарубежной педагогике ХХ века; определена ее сущность и ведущие тенденции трансформирования. Представлено толкование понятия «проектная технология обучения» отечественными и зарубежными учеными. На основании определения сущности проектной технологии обучения раскрыты приоритетные подходы к этому феномену. Перспективными направлениями последующих исследований определено обоснование особенностей использования проектной технологии обучения в современных учебных заведениях развитых стран.

Ключевые слова: прагматическая педагогика, метод проектов, проектная технология, учебные проекты, экспериментальные школы.

Formation and development of project technology in foreign pedagogies of the 20th century have been analyzed; its essence and the main tendencies of transformation have been defined. The definition of “project learning technology” by home and foreign scientists has been presented. On the basis of determining the essence of project learning technology, prior approaches to this phenomenon have been defined. Substantiation of peculiarities of project learning technology application in modern



educational establishments of developed countries has been considered to be one of the prospective trends of further research.

Key words: pragmatic pedagogies, a method of projects, project technology, training projects, experimental schools.

Постановка проблеми в загальному вигляді. У сучасних умовах реформування освіти України триває пошук інноваційних підходів до підготовки майбутніх фахівців. У цьому контексті особливе значення у сучасній педагогічній теорії та практиці відводиться компетентнісному підходу, що зумовлюється зміною парадигм, переходом від парадигми викладання до парадигми учіння. Це актуалізує значущість проектної технології навчання, спрямованої на активізацію навчальної діяльності студентів через дослідження проблемної ситуації та визначення засобів її вирішення у навчальній діяльності.

Оскільки проектна технологія навчання (метод проект) зародилась та активно використовувалось у зарубіжній педагогіці, тому для більш глибокого розуміння її сутності доцільним стає вивчення та переосмислення зарубіжного досвіду щодо впровадження та використання її на практиці.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Аналіз психолого-педагогічної літератури засвідчив, що дослідники вивчали різні аспекти зародження, становлення та розвитку методу проектів у зарубіжному та вітчизняному досвіді: історико-теоретичний аспект розглядається у роботах П. Архангельського, П. Блонського, С. Вудварда, Д. Дьюї, Б. Ігнат'єва, Е. Кагарова, В. Кіппатрика, М. Кнолла, Е. Коллінгса, Л. Кондратова, Л. Левіна, В. Стернберг, Ю. Олькерса, О. Пеньковських, С. Шацького, Е. Янжула та ін.; теоретичні засади проектної діяльності розкриваються у дослідженнях Д. Левітеса, І. Ляхова, Н. Матяш, О. Пехоти, Є. Полат, В. Радіонова, С. Сисоевої, Н. Чанилової та ін; технологія впровадження індивідуальних освітніх проектів у навчальний процес висвітлено у працях Н. Альохіної, С. Генкал, І. Єрмакової, Л. Сохань, Е. Сундукової та ін; аналіз деяких аспектів підготовки студентів вищих навчальних закладів через проектну діяльність знаходимо у працях С. Баташової, В. Веселової, О. Демченко, О. Зосименко, М. Елькіна, С. Ізбаш, О. Ільяшевої, М. Пелагейченка, Т. Резнік та ін. Разом з тим досить обмежено висвітлено тенденції розвитку проектної технології у зарубіжній педагогіці ХХ століття.

Формулювання мети статті. Звідси мета статті полягає у тому, щоб на основі ретроспективного аналізу становлення та розвитку проектної технології навчання у зарубіжній педагогіці ХХ століття визначити її сутність та провідні тенденції трансформування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Дослідження співвідношення понять «проект», «проекткування», «метод проектів», які розкривають сутність проектної технології навчання, дозволило визначити пріоритетні підходи до цього феномену. У цьому контексті привертає увагу дослідження німецького



педагога М. Кнолла, який, досліджуючи генезу «методу проекту», визначив такі етапи у його розвитку: 1590–1765 рр. – започаткування проектної діяльності в навчанні у Європі; 1765–1880 рр. – проект посідає суттєве місце у процесі навчання, відбувається його «перенесення» до Америки; 1880–1915 рр. – активне використання проектів на уроках «Праці» та у загальноосвітніх школах; 1915–1965 рр. – переосмислення проектного методу та його «перенесення» з Америки назад до Європи; 1965 – до т.ч. – повторне відкриття проектної ідеї та третя хвиля його міжнародного визнання та поширення [9, с. 58].

Цікавим є досвід англійського педагога Сесіль Редді наприкінці 80-х років XIX ст., який застосував метод проектів у навчальному процесі коледжу в Аботс-Гольмі для виховання дітей аристократії. Організація педагогічного процесу коледжу була спрямована на виховання людей із сильною вдачею, здатних до самостійного практичного життя. Педагог залучав учнів до створення певних проектів, під час здійснення яких учні мали можливість застосовувати теоретичні знання, яких вони набували у процесі навчання. Наприклад, складаючи та здійснюючи проект ремонту містка, учні використовували та поглиблювали знання з геометрії, фізики та інших дисциплін. Саме застосування методу проекту дозволяло учням ставити перед собою конкретне практичне завдання та складати проект його здійснення й втілення у життя. Отже, метод проектів був одним з елементів структурної організації педагогічного процесу коледжу, хоча сам термін не вживався і не мав певного педагогічного обґрунтування [3, с. 239].

Великий внесок у розвиток ідеї проектної діяльності у навчанні зробив Кельвін М. Вудворд, декан політехнічного університету у Вашингтоні, який 1879 р. відкрив Першу школу Ручної праці в Сент-Луїсі. Можна вважати, що саме він «переніс» метод проекту з Європи до Америки. На той час в американській системі освіти склалися сприятливі умови для впровадження цієї технології навчання, оскільки система освіти США не була обмежена державним централізмом, а американські умови життя давали повний простір розвитку педагогічної ініціативи. І саме ця освітня технологія відповідала вимогам до підготовки майбутніх фахівців: «Америці не потрібні мрійники та ідеалісти, Америці потрібні практичні діячі, сміливі та самостійні, які здатні досягати поставленої мети» та філософській традиції прагматизму.

Засновниками теорії прагматизму були американські філософи І. Пірс (1839–1914) і У. Джемс (1842–1910), які вважали, що філософія не повинна бути відокремленою, абстрагованою від життя, вона повинна стати основою вирішення реальних проблем, які постають перед конкретною людиною у різних життєвих ситуаціях. Все, що слугує дії, що допомагає людині знайти вихід з конкретної ситуації, прагматизм вважає істинним, урівнюючи у цьому відношенні поняття науки та вимислу. З цієї точки зору прагматизм підміняє істину утилітарно поняттям «вигоди», користю, а апеляція до досвіду, життя, фактам протиставляється науковому знанню та пізнанню [1, с. 33].



Яскравим представником прагматизму в педагогіці був професор Колумбійського університету Джон Дьюї (1859–1952), який обґрунтував концепцію «прогресивізму» та прагматизму щодо навчання та виховання.

Закладаючи основи прагматичної педагогіки, Д. Дьюї виходив із таких філософських міркувань: розум не є самодостатньою сутністю, відірваною від людського організму в його цілісності; те, що ми називаємо розумом, формується у процесі соціального досвіду; головним у діяльності людини є процес становлення, а не буття як статичного стану; «основним інструментом» індивіда є інтелект, за допомогою якого він розв'язує проблеми, що виникли. Звідси, за Д. Дьюї, основними положеннями концепції педагогічного прагматизму є такі: здібності людини закладені природою, а школа має створити умови для їх розкриття; знання мають сприяти пристосуванню людини до навколишнього середовища і бути практично спрямованими; головне – це не кількісні характеристики знань, набутих учнями у школі, а вміння використовувати їх у певній ситуації; навчання через досвід; максимальне використання можливостей сьогодення; важливо підкорити зміст навчання розв'язанню практичних проблем, що відповідають нахилам та підготовці дитини; у свою чергу, розв'язання проблем потребує поєднання розумової і фізичної праці, що має розвивальну і суспільну цінність [2; 3, с. 241].

Вирішальне значення для розвитку ідеї проектів мав сформульований Д. Дьюї головний принцип навчання – «навчання через дію», за яким сутністю процесу навчання є відкриття, тобто постійне, реальне втілення чогось нового. Саме вона стала основою розробленого вченим «методу проблем».

Дослідження засвідчує, що незважаючи на досить широке використання проектів у навчальному процесі, тільки у 1908 році поняття «метод проектів» вперше використав американський педагог Д. Снедден, який впроваджував так званий «домашній проектний план» щодо навчання дітей у сільській місцевості.

Проте тільки коли у 1911 році Американське бюро виховання узаконило термін «метод проектів», а у 1919 році американське шкільне відомство надрукувало рекомендації «Проектний метод у справах освіти», він набуває статусу методу навчання, і «метод проектів» починають розглядати як технологію прогресивного навчання, як взірцевий механізм нової освітньої психології, відповідно до якої діти не є лише «ємністю» для наповнення знаннями, вони повинні залучалися до набуття знань з метою розвитку ініціативи, творчості та розсудливості [8, с. 122].

Для обґрунтування теоретичних засад методу проектів багато зробили послідовники Дж. Дьюї – В. Кілпатрик та Е. Коллінгс.

Професор У. Х. Кілпатрик у своїй ґрунтовній праці «Метод проектів» запропонував першу класифікації проектів відповідно до мети, характеризуючи метод проектів як метод планування доцільної діяльності у зв'язку з вирішенням певного навчального завдання у реальній життєвій ситуації, як діяльність, яка



«виконується від щирого серця», з високим рівнем самостійності та зацікавленості учнів [4].

Подальшого узагальнення досвід роботи за методом проектів дістав у працях відомого американського вченого Е. Коллінгса. Чотири взаємопов'язані між собою ідеї визначають його позицію щодо побудови школи, яка працює за методом проектів: для того щоб школа мала змогу правильно виконувати свої функції, учні повинні самі проектувати те, чим вони будуть займатися; справжнє навчання ніколи не буває одностороннім або відокремленим; у школі спочатку обирають вид проектної діяльності, а вже потім – навчальні предмети, необхідні для її виконання; програма – це сукупність організованих дослідів, пов'язаних між собою, адже все вивчене в одному ряді дослідів має стати основою для наступної серії дослідів [5].

Зазначимо, що на початку ХХ ст. проектний метод вважався специфічною американською освітньою стратегією і знайшов визнання світової педагогічної спільноти. Так, у Німеччині ідеї проектної діяльності були покладені в основу концепції загальної освіти Б. Отто, який визначав проект як засіб зв'язку теорії з практикою. Подальший розвиток метод проектів з німецькою назвою «Vorhaben» («задум») отримав працях Ф. Карсена, Г. Кершенштейнера, О. Хаазе та інших. Ф. Карсен розглядав «проект» як кращий метод, що має потенціал піднести суспільство на вищий щабель культури, тоді як О. Хаазе вважав його однією з форм початкової освіти. Педагог-реформатор А. Рейнвейн наголошував на тому, що «проект» виконує роль методичного ядра самовиховання. Проте всі вони були однакові в тому, що за такої системи навчання учні працюють більш зацікавлено й наполегливо, стають більш відповідальними й соціальними [7; 10].

Водночас «проект» став майже єдиний метод, у межах якого учні мали повну свободу вибору. Це викликало занепокоєння як у «консерваторів», так і у «прогресивістів». Сам Джон Дьюї критично ставився до такого захоплення методом проектів. Він вважав, що немає сенсу вибудовувати всю освіту на основі проектного методу, тому що він короткотривалий, непостійний, тривіальний, що є явно недостатнім для повноцінної освіти. Поступово метод проектів перестає бути домінуючим у навчальному процесі. Проте елементи «методу проектів» активно запроваджувалися у так званих експериментальних школах, які були осередком пошуку шляхів реорганізації змісту, форм і методів шкільної освіти й виховання у країнах Західної Європи та США [6; 7; 10; 11]. Так, у Франції було створено кілька зразкових ліцеїв (ліцеї-пілоти), у навчально-виховній роботі яких використовувалися ідеї «методу проектів», а саме: опрацювання шкільної програми групами (командами) ліцеїстів; урахування індивідуальних здібностей та інтересів дітей; поєднання процесу навчання з навколишнім середовищем, учителем та іншими учнями [3, с. 242; 10].

Ідеї проектного навчання були покладено в основу функціонування Йена-план-школи П. Петерсена у Німеччині, у якій зміст навчального матеріалу



визначався інтересами учнів з урахуванням їх індивідуальних здібностей. Яскравим прикладом використання ідей проектної технології була школа О. Декролі «Ермітаж» (Бельгія). У навчальному процесі широко використовувався «метод центру інтересів», за яким вивчення різних шкільних дисциплін відбувається при вивченні певної теми відповідно до дитячих потреб. Застосування проектів у навчальному процесі давало можливість максимально враховувати інтереси дитини та розвивати її творчі здібності; пов'язувати навчальний матеріал із життям тих, хто навчається; визначати цікаві форми і методи оцінювання діяльності кожного учня. Необхідно зазначити, що ця школа і сьогодні входить до четвірки кращих за успішністю освітніх закладів Брюсселя [11].

Метод проектів частково використовувався і в початково-виховній роботі школи-інтернату С. Френе як засіб стимулювання процесу навчання (технологія вільної праці). Під час навчання широко практикувалася самостійна робота учнів, кожен з яких мав індивідуальну програму на день, тиждень або місяць, що виконувалась у тісній взаємодії з учителем. Ще одна особливість навчального процесу школи полягала в урахуванні життєвого досвіду учнів, що є невід'ємною характеристикою проектної діяльності [3, с. 245; 7].

Важливе місце метод проектів займав у Дальтон-школах Е. Паркхерст, основою яких стала співпраця учнів різних класів, вікових груп. Використання проектів було спрямоване на стимулювання самостійної роботи учнів у групах, розвиток здатності працювати разом.

У школах у Віннетке, які відкрив К. Уошберн, втілюючи систему індивідуалізованого навчання (Віннетке-план), групові проекти використовували для розвитку творчого потенціалу кожного учня.

У 80-х роках ХХ ст. популярністю користувався проект спільного або кооперативного навчання (університети штатів Балтимор, Міннесота та Каліфорнія), що є розширеним варіантом «методу проектів». Він сприяв вихованню таких якостей в учнів, як відповідальність за своє навчання і навчання інших членів групи, індивідуальна незалежність, соціальна взаємодопомога, оцінювання та перспективи поліпшення виконання завдання.

У цей час на Заході стали поширеними так звані відкриті школи, навчально-виховна робота в яких передбачала тісний зв'язок із навколишнім середовищем, урахування різних соціальних чинників та самоосвіти індивіда. У штаті Міннесота (США) одним із головних завдань педагогічного колективу експериментальної «відкритої школи» було проголошено перетворення навчання у радість, завдяки чому забезпечувалося формування індивідуальності дітей, розвиток їх активності, відповідальності, творчості, комунікабельності, самостійності. Навчальна підготовка тут здійснювалася за такими напрямками: підготовка до ділової діяльності; підготовка до суспільної діяльності; загальний культурний розвиток; формування навичок міжособистісного спілкування. За допомогою вчителя учень міг скласти індивідуальний план навчальної роботи й



одержати оцінку своєї діяльності. Проводилися різноманітні екскурсії на виробництво, у сільські господарства, контори з подальшим використанням зібраного матеріалу в навчальній роботі. Аналогічна робота здійснювалася і в громадських школах та «школах без стін» (Б. Шлезингер, США).

В Англії експериментальні «відкриті школи» було створено на початку 70-х років ХХ ст., де, відповідно до «методу проектів», не існувало чіткого розкладу уроків, традиційного навчального плану. Вчитель й учні спільно планували теми занять і час їх виконання (інтегрований день). Були відкриті групи старших і молодших учнів, які сиділи на заняттях поруч, що сприяло вихованню довірливого ставлення й турботливості старших учнів до молодших. Подібні навчальні заклади були створені у Німеччині, Франції та інших країнах [10; 11].

На початку ХХІ ст. проектна технологія навчання визнається педагогами як одна з особистісно-орієнтованих педагогічних технологій, в основі якої лежить визнання унікальної сутності кожного учня (того, хто навчається), його індивідуальності. При цьому змінюється роль учителя. Його основним завданням стає створення відповідного навчального середовища, у якому учень має можливість спиратися на свій особистісний потенціал. Тоді проектну технологію можна визначити як сумісну діяльність того, хто навчається, та того, хто навчає, що спрямована на індивідуальну самореалізацію учня та розвиток його особистісних якостей у ході виконання проекту.

Висновки результатів дослідження. Ретроспективний аналіз становлення та розвитку проектної технології навчання у зарубіжній педагогіці ХХ ст. дозволив зробити висновки щодо тенденції її розвитку та сутнісних характеристик. Розвиток проектної технології відбувався від розуміння її як універсальної у 20–30-х роках ХХ ст. – до усвідомлення комплексності у 60–80-х роках, коли метод проектів передбачав використання цілої сукупності проблемних методів: навчання у малих групах, «мозкова атака», дискусії, рольова гра проблемної спрямованості, рефлексія тощо – до переходу від методу проектів у 90-х роках до проектного навчання (навчання за допомогою проектування, навчання у проекті), проектного виховання та проектної освіти. Причому проектне середовище набуває властивості навчального середовища, а використання можливостей логічної побудови типових проектів виступає як основний засіб навчання; проектна технологія навчання знаходить все більше поширення в системі освіти різних країн, що зумовлено як соціально-економічними, так і педагогічними передумовами; основною тезою сучасного розуміння проектної технології є: «Все, що я пізнаю, я знаю, для чого це мені треба і де і як я можу ці знання застосувати»; проектне навчання може розглядатися як дидактична система, а метод проектів – як компонент системи, як педагогічна технологія, що передбачає не тільки інтеграцію знань, а й застосування актуалізованих знань та набуття нових; проектна технологія має широкі педагогічні можливості, може використовуватися у різних



галузях знань, при вивченні майже всіх предметів, підвищує навчальну мотивацію, розвиває пізнавальний інтерес, творчі здібності, сприяє більш глибокому засвоєнню навчального матеріалу, плануванню своєї навчальної діяльності, формуванню умінь і навичок практичного застосування одержаних знань, розвиває проектні уміння і навички, які є необхідними якостями особистості у сучасних умовах.

Перспективи подальших розвідок. Дослідження цього питання не вичерпує зазначеної проблеми. Особливо перспективним може бути визначення особливостей застосування проектної технології навчання у сучасних закладах освіти розвинених країн.

Література

1. Гаргай В. Б. Опыт педагогического проектирования на Западе и в России / В. Б. Гаргай // Сибирский учитель. – № 2 (32). – 2004. – С. 3–37.
2. Дьюї Д. Досвід і освіта / Д. Дьюї ; [пер. з англ. Марії Василечко]. – Л. : Кальварія, 2003. – 84 с.
3. Зосименко О. В. Періодизація становлення та розвитку проектного навчання / О. В. Зосименко // Педагогічні науки : зб. наук. праць СумДПУ ім. А. С. Макаренка. – Суми, 2006. – Ч. 2. – С. 238–245.
4. Килпатрик В. Х. Метод проектов. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Кильпатрик ; [пер. с англ. Е. Н. Янжул]. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
5. Коллингс Е. Опыт работы американской школы по методу проектов / Е. Коллингс [пер. с англ. С. Тюрберт] ; под ред. А. У. Зеленко, предисл. У. Кильпатрика. – М. : Новая Москва, 1926. – 289 с.
6. Boss S. Reinventing Project-based Learning: Your field guide to real-world projects in the digital age / S. Boss, J. Krauss. – Eugene, OR: ISTE, 2008. – 200 p.
7. Encyclopedia of educational reform and dissent / by Thomas C. Hunt, Thomas J. Lasley. – London: Sage Publications. 2009. – 1112 p.
8. Knoll M. Lernen durch Praktisches Problem Lösen: Die Projektmethode in den USA, 1860–1915 / M. Knoll // Zeitschrift für Internationale erziehung – und sozialwissenschaftliche. – Vorschung 8. – 1991. – P. 103–127.
9. Knoll M. 300 Jahre lernen am Projekt. Zur Revision unseres Geschichtsbildes / M. Knoll // Pedagogik. – 1993. – № 7–8. – P. 58–63.
10. Markham T. Project Based Learning Handbook: A Guide to Standards-Focused Project Based Learning for Middle and High School Teachers / T. Markham, J. Larmer, J. Ravitz; 2nd ed. – Oakland CA : Buck Institute for Education, 2003. – 196 p.
11. Newell R. J. Passion for learning: How project-based learning meets the needs of 21st-century students / R. J. Newell. – Manchester: R&L Education, 2003. – 136 p.



УДК: 37.014.521:282+37.014.529

FRANCISZEK DŁUGOSZ

м. Вроцлав, Польща

**LIQUIDATION OF CHURCH EDUCATION,
PRINTING HOUSES, LIBRARIES
AND PROPERTY NATIONALIZATION**

**ЛІКВІДАЦІЯ ЦЕРКОВНОЇ ОСВІТИ,
ВИДАВНИЦТВ, БІБЛІОТЕК
І НАЦІОНАЛІЗАЦІЯ ВЛАСНОСТІ**

Здійснено аналіз історичного періоду переслідування католицької церкви у Словаччині після 1945 року. Висвітлено основні сфери духовного життя Словаччини, які суворо переслідувалися та гнобилися комуністичним режимом на зламі 40–50-х років минулого століття. Подано історичний нарис ключових подій під час деспотичного комуністичного правління та висвітлено спроби ліквідації церкви та духовного життя. Описано кроки комуністичного уряду у напрямі встановлення матеріалістичного концепту освіти в дусі марксизму-ленінізму, наукового атеїзму та наслідування радянської моделі освіти в навчальних закладах усіх рівнів.

Ключові слова: Словаччина, католицька церква, духовне життя, переслідування, освіта, школа, ліквідація.

Выполнен анализ исторического периода преследования католической церкви в Словакии после 1945 года. Раскрыты основные сферы духовной жизни Словакии, которые сурово преследовались и угнетались коммунистическим режимом в конце 40 – начале 50-х годов прошлого века. Представлен исторический очерк ключевых событий времен деспотического коммунистического правления и попыток ликвидации церкви и духовной жизни. Описаны шаги коммунистического правления в направлении установления материалистического концепта образования в духе марксизма-ленинизма, научного атеизма и наследования советской модели образования в учебных заведениях всех уровней.

Ключевые слова: Словакия, католическая церковь, духовная жизнь, преследование, образование, школа, ликвидация.

The analysis of historical period of Catholic Church persecution in Slovakia after 1945 has been done. Key spheres of spiritual life in Slovakia, which were drastically persecuted by communist power at the turn of 1940s and 1950s, have been highlighted. Historical outlook on the key events during the oppressive communist



period has been given and attempts of the Church and spiritual life liquidation have been described. The Communist government steps in enforcement of materialist concept of education in the spirit of Marxism-Leninism, scientific atheism, and especially following the Soviet model in schools of all the levels have been highlighted.

Key words: Slovakia, Catholic Church, spiritual life, persecution, education, school, liquidation.

Постановка проблеми в загальному вигляді. After the communist takeover in February 1948, the Communist government power began to enforce materialist conception of education in the spirit of Marxism-Leninism, scientific atheism, and especially following the Soviet model in all schools. The practical liquidation of church education but also the religious life of youth took foremost positions in strategic documents as one of the paramount tasks. This trend of anti-Church school policy was immediately followed by attacks on the property of the Catholic Church and its sacral spiritual heritage.

Вклад основного матеріалу дослідження. Primary schools. Already during the Slovak National Uprising in September 1944 the Slovak National Council (SNC) passed the decree no. 5/1944 Coll. of SNC, by means of which it nationalized all church schools. It could be put into practice only after the "liberation" of Czechoslovakia. Nationalization of schools was confirmed by the SNC decree no. 32/1945 Coll. on nationalization. And so, in 1945 church schools became state property and so-called new orders were introduced in instruction, while priests and nuns could still teach for some time [1, c. 180].

Already in February 1950, the Secretariat of the Deputy of Education issued an amendment that clergymen, particularly monks and nuns should not teach the school subjects other than religion, particularly not the subjects in which their professional world view might come into conflict with the ideological doctrine of the subject in the spirit of Marxism-Leninism, thus the scientific world view at all.

After the February 1948 atheistic education and Marxist theory began to be promoted in schools. Teachers had to attend two-week boarding trainings during the holidays. All teachers (including religious men and women and professors of religion) took turns in dozens of trainings. Trainers were political workers, atheistic teachers who had been trained for this work in specific courses. Here, too, they asked signatures for the *false Catholic action*. This training was followed by other specialized political trainings for teachers of Slovak language, history and civics [2, c. 22].

The Central Institute for teacher and school staff training in Bratislava issued a certificate of final examination of the academic cycle. The test consisted of two parts, oral examination of Marxism-Leninism, pedagogy, psychology and a specialized subject and a written test.

The following year, teachers had to pass tests from the book by J. V. Stalin *Marxism in linguistics*. Lecturers, hardcore communists, "pushed" communist phrases



and atheistic education into teachers. This was the way how to break characters, how to imprint a new ideology which should get rid of all deposits of the former school and family education in teachers [3, c. 178].

District and regional educational committees were set up which regularly invited for trainings in the school year. Teachers were supposed to influence pupils in the lessons in this way. The culmination of work of teachers was a final exam at which students had to work out themes set by the Deputy of Education. For example: *We are changing nature, The way ahead is open, My native land, What will I become...* [4, c. 47]. Atheistic education was gradually introduced into all types of schools. Inspectors invited teachers to an "interview", they were curious if they had "coped" with religion.

The trend of secularization was strongly enforced throughout Czechoslovakia and Slovakia. This process resulted in elimination of religion from all spheres of social life, weakening individual religiosity, a gradual break with religion and more and more mass nature of atheism. The Party bodies and organizations relied mainly on the Socialist Union of Youth (SUY) and its integral part – The Pioneer organization of SUY in their work with children and youth.

At the meeting of 16 June 1950 the State Office for Church Affairs (SOCA) decided that 330 teachers – religious women in civil service would get decrees of dismissal. Following the dismissal of religious men and women from school service, pressure continued; teachers had to remove crosses from schools. Many of them did not. Instead of them it was done by school keepers and staff. Religion ceased to be a proper subject of school instruction [1, c. 181–183].

In 1950–1968, religion was taught in schools with great difficulty. It should be noted that only a priest of a given parish with state approval could teach religion in schools. Religion could be taught only in second through seventh grades in primary schools. Religion classes were only open to pupils whose both parents enrolled their child for religious education with a written application, personally handed in to the head teacher. As a matter of course they were then terrorized, dismissed from offices and otherwise intimidated. Only one hour a week could be taught and a minimum number of pupils could not be less than 40. Religion classes were monitored by district office inspectors, school head teachers and church secretaries. Pupils who were not enrolled properly according to their ideas could not participate in religious instruction. All pupils who attended religion classes at least for one year, had a record in personal files which made their admission to secondary school impossible [5, c. 179]. In special schools, schools for disabled and institutes for children, religion was prohibited.

Secondary Schools. At secondary church schools teachers and students began each new school year with a spiritual retreat. Together they celebrated Christmas and Easter in the Christian spirit and the end of a school year was completed with a solemn *Te Deum*. This tradition under pressure of the communist power began to fade away. And when teaching religion in secondary schools was forbidden by law, many students fell away from faith, became indifferent or even defected to atheists. The "re-trained"



teachers played a very negative role when they started to call believer school children "obscurants" and morons.

School directors were given unbearable power in the new political circumstances. For the career they did not hesitate to write in cadre materials of graduates sentences as: "unbalanced as to the religious question". This pressure forced young people to pretend disbelief. They also brought frustration to many for their further studies at university, although they had talent and good prospects [3, c. 178].

The Roman Catholic Episcopal Grammar School in Levoča was among the first nationalized schools in 1945. In this school, there was tension between Catholic students and headmaster Ľudovít Kňazovický, who removed crosses from classes and was involved in the cancellation of a small seminary. In both cases he met fierce resistance of most students. For his zealous atheisation, Ľudovít Kňazovický earned the post of a government assignee in the episcopal office in Spišské Podhradie [2, c. 24].

Universities. Unlike other countries (e.g. Poland), there were not church universities in Slovakia, except for theological colleges in seminaries. Like all other schools, universities were also moved into the hands of the state. All seminars and theological colleges had the same fate.

A systematic fight of communists and their minions of the liberal intelligentsia among Slovak (Šrobár etc...) against the Catholic Church had already started during the SNU, which is not accidental. The stroke aimed at one of its most sensitive places, church education. By the regulation of SNC no. 5/1944 Coll. of SNC church schools in Slovakia were nationalized. This regulation came into force, despite strong opposition of the episcopate and despite the fact that church schools ran in the Czech Republic until 1948.

At that time there were two teachers' training institution in the Spiš diocese. It was the Teachers' Training Institution for education of elementary school teachers in Spišské Podhradie – Spišská Kapitula, established by Ján Ladislav Pyrker, bishop of Spiš in 1819. The first director of this institution was Juraj Páleš. The institution trained many good Catholic-thinking teachers until 1950, when it was closed [1, c. 184]. The second teachers' training institution was the Teaching Academy for education of female teachers, established by Bishop Ján Vojtaššák in 1923 in Levoča.

The Institution was led the Sisters of the Divine Redeemer, who are kindly remembered by still-living graduates of the Institution. In protest, all of them left the school and went to the Marian Hill. When they returned, all the crosses from the walls were removed. One of the students fixed a nail to the wall with a shoe heel and hung the cross which she had brought from home. However, no protests helped, the state machinery was more powerful than the protests of young girls and following its nationalization in 1945 by the state authorities this institution was forcibly dissolved in 1950 [6, c. 248]. In this period only theological faculties in seminaries were church universities. They were dissolved in 1950 under the act no. 58/1950 Coll. by the regulation on theological faculties no. 112 of 14 July 1950 [7, c. 96].



Dissolution of small and big seminaries. An essential part of systemic pressure of state power on the Church was reorganization of theological schools which became effective in mid-1950s. After all limiting measures carried out against the Church it was showed that theological schools in the form and focus of instruction as it was in the meantime, represented important support of the Church and also a serious obstacle of implementation of church and legal political line of the Communist Party [8, c. 127].

A basis for reorganization of theological schools was laid by the act no. 58 of 18 May 1950 on universities. According to this act, theological schools were omitted from the scope of competence of the Ministry (of the Deputy) of Education and came into administration of the Slovak Office for Church Affairs.

On 14 July 1950 the Czechoslovak government under the act no. 58/1950 Coll. issued the regulation no. 112 on theological faculties. According to this decree all Roman Catholic theological studies in the Czech countries concentrated in the Roman-Catholic Faculty of Theology in Prague and as to Slovakia it was the St. Cyril and Methodius Roman-Catholic Faculty of in Bratislava. All other Catholic theological diocesan and religious schools were dissolved at the same time [3, c. 178].

Small Spiš Seminary. The Spiš episcopate had its bishop seminary in Spišská Kapitula from 1815. In addition, Spiš bishop Ján Vojtaššák also founded a small seminary in Levoča in the 30-ies. There was a gradual liquidation of both. It is natural that the small seminary was hit by the state as the first one. Its management was entrusted to the Jesuits. One of the Masters in Levoča at the time was also Pavol Hnilica. In 1948 there were 30 clerics and 40 other grammar school students [3, c. 178].

On 7 August 1948 the Deputy of Education, probably instigated by Ľudovít Kňazovický, headmaster of the grammar school in Levoča who lost his faith during his studies in Prague, issued a decree on nationalization of "...the boarding house administered by the Jesuits". It was a fabricated pretence because the Jesuits were only spiritual leaders and not administrators of the boarding house [2, c. 25].

The decree was delivered to the seminary on 22 September 1948 and rector P. Koloman Grieger, Jesuit read it to the seminarians on the following day. Diocesan Bishop Ján Vojtaššák took all steps to prove that it was a mistake; that it was not a boarding house, but it was a seminary still without the legislation for its liquidation. He protested not only at the local offices, but also personally at the Deputy where he was assured that this misunderstanding would be explained. This did not happen.

On 29 September 1948 a commission appeared in the seminary and took over the seminary into the hands of the state. When the Jesuits refused this request, they called the National Security Corps to assist and they forcibly took over the seminary. They appointed one of the school professors an administrator.

Immediately after this, Ján Vojtaššák again traveled to Bratislava, where, however, he did not succeed. On 3 October he discussed with the school director. Kňazovický refused to return the seminary therefore the Bishop excommunicated him with an immediate effect.



On 4 October the Jesuits returned to the seminary following the bishop's order, thus secular professors and the Jesuits supervised the seminary. When in the meantime the state admitted some students to the boarding house, the Jesuits also physically separated clerics from the others on 3 November. The state authorities however did not stand it and on 9 November they forcibly removed the Jesuits from the building and moved them to the Monastery of Friars Minor in Levoča. They used patients from a psychiatric ward of the Levoča hospital for moving them. Some clerics stayed to study at the state grammar school in Levoča, others went to other grammar schools [1, c. 185].

Big Spiš Seminary. The liquidation was preceded by approval of the government regulation of 14 July 112/1950 Coll. on theological faculties. At that time 30 seminarians were studying in the theological seminary. At the time of deciding on the fate of seminaries, the state tried to find out the number of studying clerics. Rector of the seminary, auxiliary bishop Štefan Barnáš, refused to provide the data to assignee Jozef Gebauer.

Štefan Barnáš was born on 19 January 1900 in Slovenská Ves (Kežmarok district). He came from a peasant family. He studied at the Piarist Grammar School in Podolíneč, Premonstratensian Grammar School in Rožňava and graduated in Košice in 1919. He began to study theology in Spišská Kapitula and continued in Prague with Ferko Skyčák, where he was sent by the Spiš bishop Ján Vojtaššák. He was ordained a priest on 29 June 1925 in Spišská Kapitula.

After ordination he became chaplain of Námestovo and from 1927 administrator in the parish of Liptovské Revúce. In 1931 he earned a doctorate in theology. On 1 September 1933 he became professor of dogmatics, apologetics, Christian philosophy, Hebrew and biblical archeology in Spišská Kapitula and at the same time he was the prefect of the priest seminary.

Gradually he took the following functions: pro-synodal examiner (1935), vice-rector of the seminary (1937), diocesan censor (1942), from 5 December 1945 rector of the seminary, religious diocesan judge (1949).

On 22 August 1947 he was appointed papal chamberlain while he served as diocesan director of Central Charity in Slovakia [9, c. 14].

The Holy See responded to many national mannerisms and also made a number of steps to strengthen the hierarchical structure in Slovakia and the Czech Republic. On 15 August 1949, apostolic administrator Ambróz Lazík and Vicar General Róbert Pobožný were consecrated bishops in Trnava. Shortly afterwards, in October 1949, the Holy See gave its consent to consecrate the rector of Spiš seminary Dr. Štefan Barnáš, auxiliary bishop of Spiš. The ordination took place without state approval of the Slovak Office for Church Affairs and quite secretly in the chapel of the Seminary of Spiš of St. John of Nepomuk on 5 November 1949. The main consecrator was Ján Vojtaššák Spiš Diocesan Bishop and the co-consecrator was Martin Kheberich, auxiliary bishop of Spiš. His episcopal motto were the words *Ut intelligam corde* (So that I could understand with the heart) [10, c. 219].



As an auxiliary bishop he only ministered the sacrament of confirmation twice, in Spišské Vlachy and Chrastie nad Hornádom. Dr. Barnáš was seized shortly after Bishop Ján Vojtaššák was interned. From 25 July 1950 he was interned in Mučeniky and sentenced to 15 years in prison.

On 9 May 1960 he was granted amnesty and sent to the priest home in Pezinok, where he remained until his death. He died on 16 April 1964 in the home for priests in Pezinok. He was buried on 20 April 1964 in his native village of Slovenská Ves.

In addition to his obligations arising from his priestly activities and different functions in the priest seminary and diocese, Dr. Štefan Barnáš devoted his free time to literary activities. He contributed with his articles and studies to the magazines *Duchovný pastier* (Spiritual Shepherd), *Katolícke noviny* (Catholic newspaper), *Kultúra* (Culture), *Verbum*, *Svoradov*.

Until 1939 he was an editor of the magazine *Svätá rodina* (The Holy Family). He was a member of cultural and religious associations. Except that he wrote two books *Philosophy in modern Protestant theology* and *Dialectical theology*. Both were issued in Spišská Kapitula in 1938. He signed his literary works with the pseudonym Dr. Spišský [3, c. 185].

Dr. Štefan Barnáš was a well-oriented and educated man, sensitive and simple man of ascetic type, strict to himself and very reserved. After Ján Vojtaššák and Ferko Skyčák he was the third greatest figure in the Spiš diocese. He was a deep thinker and pedagogue. The seminary, whose last rector was Bishop Štefan Barnáš, was nationalized on 14 August 1950. The state officially took over the building on 24 August 1950, carrying out a detailed inventory. The building did not stay in the ownership of the Regional National Committee (RNC) in Košice for a long time. In less than a month the SOCA ordered to transfer the entire seminary area to the army. Military garrison music moved in Spišská Kapitula. The soldiers destroyed many things, caused fire and burnt part of the museum deposit on the near Pažiť. Fortunately, they offered at least part of the seminary library to the Episcopal office [3, c. 185]. Prof. Dr. Ladislav Hanus was vice-rector of the seminary in those dramatic months and he described its liquidation in his memoirs:

"Comrades came to take over the building, sealed the door, left me out of the institution, no one talked to me. I literally stayed on the street, without any function, homeless. Elsewhere, however, he evaluated the seminary as follows: Even after the liquidation, the seminary stayed a unified corpus. For the seminary was liquidated just at its historical peak. It left the spiritual heritage - the message from which generations live on."

After the liquidation of the seminary, the seminarians of 5th and 4th year were ordained by Róbert Pobožný, Bishop of Rožňava following the consent of the diocesan Spiš bishop Ján Vojtaššák, who was at that time interned in the Episcopal office, therefore, he could not perform the consecration personally.



Some seminarians from the lower classes entered the military service and others ended up in labor camps. From 1952 new seminarians studied at St. Cyril and Methodius Faculty of Theology in Bratislava until the Spiš seminary restoration in 1990.

Seminaries in Nitra. In June 1949 the Episcopal office in Nitra received a missive that a small seminary had been nationalized. The clerics were allowed to finish the school year 1949/50. Edward Nécsey, Bishop of Nitra anticipated problems, therefore, he ordained the 5th year seminarians as priests on 16 April 1950. In June of that year, the bishop of Nitra was interned. At the beginning of July 1950, rector Msgr. Rudolf Formánek received a decree on the final nationalization of the seminary. Instead of seminarians, a museum moved in the historic building. The then communist authorities were making every effort to destroy the tradition of education of seminarians. Seminary Street was renamed to Castle Street, the Communist Party officers ordered to remove a shield with the cross from the facade of the building and with the name of the founder Bishop Augustín Rožkovany. None of the builders, however, was quick to act. When the site manager with an officer threatened them, the scaffolding collapsed. The cross on the front wall has remained until today [3, c. 185].

Seminary in Banská Bystrica. The liquidation of the Seminary of St. Francis Xavier in Banská Bystrica was associated with the death of the diocesan bishop Dr. Andrej Škrábik, who went into eternity on Sunday 8 January 1950. The death of Bishop Škrábik vacated the episcopal see of the diocese. The Communist power used that and assigned Ján Dechet, an excommunicated priest of the Diocese of Trnava, a chapter vicar. Priests and seminarians protested radically against the Dechet's nomination, which however indirectly helped the militant Church secretary Kováčová from RNC in Banská Bystrica. From her own initiative, Kováčová asked the SOCA to liquidate the local seminary – the nest of response and anti-socialist forces.

The State Security under the authority of the SOCA arrested rector of the seminary Juraj Koza-Matejovie, prefect Dr. Peter Kost'ov, spiritual director Ignác Chladný and Professor Augustín Dokupil.

The seminary in Banská Bystrica remained without representatives. Having consulted with professors and canons, vice-rector Paldauf recommended seminarians to go home. The seminary was repealed by the government regulation of 14 July 1950.

Seminary in Košice. After returning Košice from Hungary to Czechoslovakia in 1945, the administration of the Košice diocese was entrusted to Bishop Jozef Čársky. The seminary representatives went along with their bishop to Hungary. Due to war conditions the Bishop set up a seminary only in September 1945.

Studies in the Košice seminary were closed in June 1950. Seminarians could pass semester exams, but based on the public authority decision they could apply for a specifically organized course. Since they refused to participate, they were called up to special military units.

The seminary representatives and professors were gathered in the seminary chapel under the police surveillance at the end of the school year. The police argued



that they had to inspect the entire building because there had been hidden weapons. The weapons were not found, but the bishop's seminary was dissolved. As early as on 10 July 1950, the SOCA orally informed the Episcopal office in Košice on the decision that the Seminary of St. Charles Borromeo would be liquidated and its representatives placed into spiritual administration of the diocese.

On 11 and 12 July 1950 the minutes on a takeover of the building was taken in the seminary. The whole object in satisfactory condition was taken over by the Church department of the RNC in Košice. The Seminary was dissolved by the government regulation 112/1950 Coll. of 14 (26) July 1950. Only part of seminarians completed their studies in the only seminary in Bratislava. After the fall of communism on Maundy Thursday 1992, Bishop Mons. Alojz Tkáč first publicly expressed his intention to restore the seminary [3, c. 185].

Greek Catholic seminary in Prešov. ThDr. Vasil' Hopko was the last seminary rector until the fateful year 1950 when there was the liquidation of the Greek Catholic Church in Czechoslovakia. At that time the Theological Academy in Prešov forcibly closed down. Also the last academy dean and seminary rector ThDr. Miron Podhajecký and other professors were imprisoned. Shortly before 28 April 1950 the Seminary vice-rector ordered the seminarians to come back to their homes in their own interest.

Printing companies, libraries, artworks. In the territory of the Diocese of Spiš in 1950, there were the following printing companies: Printer in Spiš Seminary in Spišská Kapitula, which served primarily for seminarians to issue university textbooks, but also some magazines, in which the Seminary professors and seminarians published their articles, contributions and sermons. Much larger and more important as to its activity was the printing company Lev in Ružomberok. At the birth of this printer there were known personalities of the Spišská diocese such as: Ignác Grebáč Orlov, Andrej Hlinka, Štefan Mnohel, Ján Vojtaššák, Karol Kmeťko, Štefan Janovčík.

On 29 November 1916 the above mentioned as well as other activists of literary and cultural life gathered in Ružomberok at General Assembly where they established the Lev printer, named after the then Pope Leo XIII. This printer started its activities from the beginning of 1917. In fact it was a letterpress and stakeholders' association which was limited only to issuing Catholic magazines and prayer books from the then offices of Austria-Hungary [3, c.185].

After the establishment of the Czechoslovak Republic the situation changed significantly. In 1919, this printer was fragmented into four major cities: Trnava, Žilina, Nitra and Ružomberok while it retained the original name of Lev everywhere [1, c. 182]. After the split of this printer, the letterpress printer of Andrej Hlinka was founded in Ružomberok in 1919 under the name "Slovak" which began publishing books.

The first director of the printer was a known priest and poet Ignác Grebáč Orlov and later Jozef Ďaďo – pastor in Likavka. In addition to priests, laity also worked in this printer. Of these, the most famous were Karol Sidor and Milo Urban [3, c. 185].



The printer was moved to Bratislava in 1922. Only the letterpress printer as a company of the People's Bank remained in Ružomberok. In 1945 it went into state administration and continued to act as Lev in state administration. In 1949 it was taken over by the Dukla printing company in Prešov and from 1950 by the Printers of the Slovak National Uprising in Martin, where was the seat of the company. The works were in Ružomberok, the part of Rybárpole until 1990 [3, c. 185].

The Trnava printer Lev was sold in 1924 to the Society of St. Adalbert, which exists until today. Even during communism under the state supervision liturgical books, textbooks for seminarians, prayer books, especially The Unified Catholic Hymnbook and the well-known calendar The Pilgrim of St. Vojtech were printed here. The Printer Lev in Nitra and Žilina were gradually liquidated.

On 1 August 1975 Dr. Gustav Husák, President of the Czech-Slovak Republic along with other top politicians of Europe, the United States and Canada signed the Final Act on Religious Freedom, distribution of religious press and freedom of religion in Helsinki. The Act was published in the Collection of laws and regulations of 1975. But in vain, because after the Helsinki conference the atheisation propaganda was launched much more in all areas of life. There were various pressures on children in schools and parents. This decreased the number of children enrolled for religion classes in schools. In this period the State Security interrogated hundreds of priests for the so-called illegal spiritual activity, teaching religion in churches, meetings with youth, etc [7, c. 193].

The daily paper Frankfurter Allgemeine Zeitung of 18 March 1976 described the life in Slovakia as follows: The conclusions of Helsinki have been raising new rage of the communists and there is new victimization of priests and believers, isolation, intimidation, public ridicule, discrimination and even physical violence. Simply said, helplessness has prevailed among people [10, c. 219].

However, despite these remarkable events in the Church, the religious situation in our country did not change. Especially cruel were attacks on laymen who spread the so-called samizdat religious literature or brought it to Slovakia from abroad. Often it was from neighboring Poland, where the Church had relatively more freedom. From the Institute of St. Cyril and Methodius in Rome books were sent in parcels to the known addresses in Poland from where they were "smuggled illegally" across the field borders between Poland and Slovakia. Dozens of heroic men and women gave a nice testimony of their faith and proof of invincibility of the Catholic Church.

Holy Scriptures as the foundation of faith was discredited in the Communist pamphlets and various "scientific" publications were put in its place, as evidenced by the review of one such pamphlet in the newspaper Pravda: *"A few days ago the book Biblical "truths" and science by Bohuš Kuchár got on our market. This is another contribution to filling the gap that arose in issuing atheistic literature in the country.* Based on the Marxist-Leninist methodology the author deals with confrontation of some parts of the biblical texts with the results of scientific research from various scientific disciplines.



The right of the Church to proclaim or even to express own opinion was in the media denoted seditiously as politically motivated efforts of Vatican City to undermine the foundations of the socialist state: *"Anticommunism in its subversive activities against the scientific teaching of the working class and real socialism is increasingly relying on various religious communities, above all the Roman Catholic Church. Its connection with anti-communism is not accidental: clerical obscurantist ideology and reactionary social teaching have always been in an antagonist contrast to the Marxist-Leninist world view. The Church is a suitable ally because it uses virtually two-thousand year experience of besotting people and has thoroughly elaborated psychology of this action. Also apparent folksiness enables it to intervene in the current ideological struggle far more effectively than any other bourgeois philosophical orientations"* [3, c. 185].

Diocesan Museum. Part of the objects of the Diocesan Museum which was in the seminary and was not destroyed was taken by the museum in Košice and Levoča. Pictures got into the Gymnasium church in Levoča, where they are until now. The seminary altar with famous paintings of Martin Benka was given back to the Church intended for a new church in Poprad based on the permission of RNC in Košice of 28 November 1950, but it finally remained at the episcopal office.

Libraries. Big quantities of books were loaded on trailers and burnt.

Detailed guidelines were worked out for assignees of internment monasteries, emptied monasteries and lands stating what to do with libraries and archives and religious monuments.

After the February coup in 1948, the Jesuits realized what they probably could expect. Therefore, they took some preventive measures. They had one room arranged in the tower of the Gymnasium church in Levoča and secretly moved there their comprehensive and precious library with help of a number of clerics. Library survived all the time without major damage.

During the seminary liquidation many valuable things stayed with trustworthy families in Levoča and some things, such as the library of Marian Congregation, were taken by clerics and seminary inmates with the fact that when things returned to the original condition, they would return them to the place. However, only few of them were returned.

Soldiers destroyed many things. In particular they spread and destroyed the Seminary archive, part of which and part of the museum objects were burnt on Pažiť. They offered the seminary library to the Episcopal office, but when they did not show interest, they threw it under the tower clock where it lay for many years. In 50-ies it was moved to Levoča where it was in the County House building in the rooms of the former prison. From there it was taken over by Matej Vojtaš, director of the museum in Spišská Nová Ves in 1960 during the district liquidation and was entrusted by the Matica Slovenská to catalogue it. From there it got to the castle in Markušovce and



from Markušovce to the Matica Slovenská in Martin. The Matica returned it partially to the seminary in 1991 [3, c. 185].

Church lands and forests. The Church in Slovakia had considerable land property reaching back to the times of establishment of dioceses, monasteries etc. Already the first land reform in the interwar period under the act no. 215/1919 Coll. ordered confiscation of bigger land properties, but part of the Church land was exempt from force of legislation. So prior to the land reform, the Church in Slovakia had the land of 90 443 morgens (approx. acres), which was reduced to 65 564 morgens after the reform.

It is obvious that after passing the front, the Communists tried to confiscate as much as possible of the Church property. There were efforts to declare the Church a fascist organization so that it was subject to the so-called Beneš confiscation decrees no. 5, 12, 28 and 106/1945 Coll. and a decree no. 33/1945 Coll. SNC in Slovakia. This was applied, however, mostly to the land of German orders in Bohemia. But the state took over the Church property in May 1945 under temporary state administration based on the decision of the Deputy of Agriculture and Land Reform no 111/45-I of 23 May 1945 to “ensure their proper administration”. Moreover, the Communists had been preparing a new land reform since 1945, but due to the protest of Church authorities against including the Church land in the reform, they failed to enforce the law. The act on land reform revision no. 142/1947 Coll. set that the whole complex of the Church property was taken over by state administration of 1 October 1948. It concerned about 56 000 acres of land, of which 33 000 acres were agricultural lands and 22 000 acres were forest lands. The new legislation on land reform was passed only after the Communist putsch in February 1948. The new act was given the number 46/1948 Coll. and definitely confiscated all agricultural and forest Church property.

The property of the Spiš diocese consisted of 28 230 ha, of which 1 620 ha were arable land, 42 ha of gardens, 121 ha of meadowland, 19 ha of vineyards, 172 ha of pastures and 23,324 ha of forests [7, c. 96].

Висновки результатів дослідження. The true hell broke out in villages of whole Slovakia in relation to violent collectivization and taking away not only the Church but also private property. Many people lost their lives because they defended their property. The Communists at that time threw away their masks of religion's friends and started unselected atheistic propaganda. Due to this situation many people lost their jobs, particularly teachers and clerks.

References

1. Ďurica S. Slovenska a Slovákovi / S. Ďurica, M. Dejiny. – Bratislava : Slovenské pedagogické nakladateľstvo, 1995. – S. 180–185.
2. Vnuk F. Pokus o schizmu a iné proticirkevné opatrenia v rokoch 1949–1950 / F. Vnuk. – Bratislava : Ústav dejín kresťan-stva na Slovensku, 1996. – S. 22–25.



3. Dlucoš F. *Historia Ecclesiae Christi. Od Benedikta XV – po Benedikta XVI. Cirkev na Slovensku 5 (1914–1970)* / F. Dlucoš. – Ružomberok : Verbum – vydavateľstvo Katolíckej univerzity v Ružomberku, 2010. – S. 178.
4. Šmálik Š. *Veľký štyridsaťročný pôst Cirkvi na Slovensku* / Š. Šmálik. – Bratislava : Charis, 1996. – S. 47.
5. Pešek J. *Štátna moc a cirkvi na Slovensku* / J. Pešek, M. Barnovský. – Bratislava : Veda – vydavateľstvo SAV, 1997. – S. 179–180.
6. Miklovško F. *Nebudete ich môcť rozvrátiť. Z osudov Katolíckej cirkvi na Slovensku* / F. Miklovško. – Bratislava : Archa, 1991. – S. 248.
7. Dluhoš F. *Prenasledovanie veriacich Spišskej diecézy v rokoch 1948–1949. Spišské Podhradie – Spišská Kapitula : Nadácia Kňazského seminára biskupa Jána Vojtaššáka*, 2003. – S. 96.
8. Kmet N. *Postavenie cirkví na Slovensku 1948–1951* / N. Kmet. – Bratislava : Veda – vydavateľstvo SAV, 2000. – S. 127.
9. Dluhoš F. *Štefan Barnáš – Episcopus dolorum*. Levoča : MTM, 2006. – S. 14.
10. Letz J. *Barnáš, Štefan – biografické heslo*. In: *Lexikón katolíckych kňazských osobností Slovenska*. (Ed. J. Paš-teka). – Bratislava : Lúč, 2000. – S. 57–59.



СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ

УДК: 378 "71":33("19"/"20")

НАТАЛІЯ АВШЕНЮК

м. Київ, Україна

СОЦІАЛЬНО-ЕКОНОМІЧНІ ДЕТЕРМІНАНТИ РОЗВИТКУ ТРАНСНАЦІОНАЛЬНОЇ ВИЩОЇ ОСВІТИ НА ЗЛАМІ ХХ–ХХІ СТОЛІТЬ

SOCIAL AND ECONOMIC DETERMINANTS OF TRANSNATIONAL HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT AT THE TURN OF THE 21ST CENTURY

Розкрито сучасний стан глобального ринку освітніх послуг. Проаналізовано й охарактеризовано основні моделі транснаціональної вищої освіти, що розвиваються у контексті лібералізації торгівлі послугами. Визначено соціальні та фінансово-економічні чинники розвитку транснаціональної вищої освіти, а також здійснено аналіз національних стратегій провідних англійських країн щодо її функціонування. Окреслено нові проблеми в освітній галузі, які потребують подальших досліджень, зокрема щодо посилення інвестування у вищу освіту, розширення доступу до якісної вищої освіти й діяльності освітніх інституцій.

Ключові слова: глобалізація, моделі транснаціональної вищої освіти, ринок освітніх послуг, експорт освітніх послуг, прямі іноземні інвестиції.

Раскрыто современное состояние глобального рынка образовательных услуг. Проанализированы и охарактеризованы основные модели транснационального высшего образования, которые развиваются в контексте либерализации торговли услугами. Определены социальные и финансово-экономические факторы развития транснационального высшего образования, а также выполнен анализ национальных стратегий ведущих англоязычных стран относительно их функционирования. Определены новые проблемы в образовательной отрасли, которые требуют дальнейших исследований, а именно относительно усиления инвестиций в высшее образование, расширения доступа к качественному высшему образованию и деятельности образовательных институций.

Ключевые слова: глобализация, модели транснационального высшего образования, рынок образовательных услуг, экспорт образовательных услуг, прямые иностранные инвестиции.



Analysis of actual state of global educational services' market has been presented. The main modes of transnational higher education, which is developed in the context of trade services liberalization, have been characterized and analyzed. Social, financial and economical factors of transnational higher education development have been determined. Analysis of national strategies of leading English-speaking countries concerning functioning of transnational higher education has been carried out. New problems in educational sphere which need further investigations have been defined, in particular intensification of investments into higher education, expansion of access to qualitative higher education and activities of educational institutions.

Key words: globalization, modes of transnational educational services, market of educational services, export of educational services, foreign direct investments.

«Освіта – це дійсно окрема держава, сфера впливу якої не може бути визначена жодною людиною, і навіть національна влада не в змозі окреслити її кордони: сфера її впливу величезна і нескінчена»

Ш.М. Талейран [1]

Постановка проблеми в загальному вигляді. Підвищений рівень попиту на висококваліфікований людський капітал у розвинених країнах світу сприяв посиленню міграційних процесів, зокрема переселенню кваліфікованої робочої сили з країн, що розвиваються. Дослідження Міжнародної організації праці показали, що в Канаді, приміром, 70 відсотків новостворених професій вимагають фахівців з вищою освітою, а США, що має одну з найбільш розгалужених мереж вищих навчальних закладів (ВНЗ), не в змозі підготувати необхідну для власних потреб кількість висококваліфікованих робітників, особливо для знаннево-інтенсивних галузей економіки [5, с. 16]. У підсумку розвинені країни почали змагатися між собою за приваблення кращих студентів з різних куточків світу, що поступово переросло у так звані «битви за мізки», або «глобальне полювання за талантами» задля підтримання своєї технологічної й економічної конкурентоздатності [3, с. 39]. Усвідомлення розвиненими країнами того факту, що освітні програми поступово перетворюються на найкращий ресурс для подальшого рекрутингу кваліфікованого персоналу, стало поштовхом для прискореного розвитку транснаціональної вищої освіти (ТВО).

Основним індикатором цієї тенденції виступає доволі швидке зростання міжнародної академічної мобільності студентів. Так, згідно з результатами досліджень Інституту статистики ЮНЕСКО станом на 2007 р. понад 2,8 млн студентів навчалося в університетах за межами рідної країни, що на 4,6 відсотків більше, ніж у 2006 та у 2,5 рази перевищує чисельність іноземних студентів порівняно з 1975 р. [4, с. 36]. Зокрема, американські статистичні джерела свідчать про те, що більшість студентів, які приїжджають до країни на навчання (90



відсотків студентів технологічних та природничо-наукових спеціальностей з Індії та Китаю), воліють залишитися і у такий спосіб стають привабливим джерелом висококваліфікованої робочої сили [9, с. 39–70].

На думку канадської дослідниці Джейн Найт, вища освіта у контексті глобалізації набула, з одного боку, ринково орієнтованих ознак, ставши освітньою послугою, відповідно до умов Генеральної угоди про торгівлю послугами (GATS – General Agreement on Trade in Services: багатосторонній договір, що регламентує правила міжнародної торгівлі та інвестування у сфері послуг), а з іншого – функцій регулятора розвитку глобального освітнього ринку та ринку праці [6, с. 18].

Однією з найважливіших мотивацій в отриманні вищої освіти за транснаціональною моделлю є її потенційна здатність до розширення можливостей працевлаштування та отримання високих дивідендів з укладених у освіту особистих інвестицій. Фахівці – випускники престижних зарубіжних університетів мають пріоритети на ринку праці і в країнах, що розвиваються, і за місцем навчання у країнах з високим рівнем розвитку. Саме тому в умовах нестачі кваліфікованого людського капіталу студенти-мігранти є надійним джерелом рекрутингу робочої сили. Можливість працевлаштування іноземних студентів у вигляді спонукального мотиву відображена навіть у процедурах надання віз до окремих країн. Наприклад, запровадження у США візи "H-1B" (американська робоча віза, котра дозволяє будь-якій американській компанії працевлаштовувати іноземних фахівців строком до шести років.) дозволило впродовж 2000–2003 рр. залучити один мільйон висококваліфікованих працівників з інших країн. Австралія, Нова Зеландія та Велика Британія розробили спеціальні еміграційні стратегії, за якими особи з високою кваліфікацією мають певний набір преференцій при отриманні трудових віз та дозволів на проживання [11, с. 11].

Іншою мотиваційною спонукою виступає прагнення власне студентів з бідних країн отримати високоякісну професійну освіту. Лібералізація економіко-політичного життя країн, що розвиваються, у 90-х рр. XX ст. сприяла значному підвищенню рівня прямих іноземних інвестицій та зростанню кількості представництв зарубіжних компаній. А відтак попит на кваліфікованих фахівців з міжнародно-визнаними дипломами зарубіжних ВНЗ суттєво зріс, що у свою чергу стало міцним стимулом до розвитку ТВО. Свідченням цьому є перманентне збільшення потоків іноземних студентів до університетів країн – членів ОЕСР, що ґрунтується на переконанні про відмінну якість освітніх послуг, котрі надаються університетами цих країн. На підтвердження зазначеного звернемося до таблиці Інституту статистики ЮНЕСКО, котра засвідчує високий рівень академічної мобільності студентів до університетів США (21,4 % усіх іноземних студентів), Великої Британії (12,6 %), Франції (8,8 %), Австралії (7,6 %), Німеччини (7,4 %), Японії (4,5 %), та Канади (2,5 %) [4, с. 36–37].

З плином часу більшість країн, що розвиваються, успішно інтегрувалися у глобальний виробничий процес, а це, у свою чергу, спричинило потребу у



розвиткові людського капіталу, котрий відповідав би вимогам глобальної економіки та міжнародним стандартам якості виробництва. Ці країни розпочали процеси реорієнтації систем вищої освіти на відповідність вимогам глобального ринку праці. Одним із індикаторів цих процесів є зміна пріоритетів у розвитку університетських навчальних програм з традиційних навчальних дисциплін на інженерні, управлінські та інформаційно-телекомунікаційні галузі.

Іншим індикатором виступає повсюдне уведення у навчальні програми університетів курсів з вивчення англійської мови. Очевидно, що управлінці в галузі освіти і професійної підготовки усвідомили важливість та необхідність володіння англійською мовою за умов глобалізації ринків праці та крос-культурної комунікації. Так, в одному зі звітів ОЕСР зазначається, що «Англійська мова є пріоритетною у сфері бізнесу та професійного розвитку, а також єдиною глобальною мовою науки, досліджень та академічної літератури» [7, с. 20].

Отже, усі зазначені чинники більшою чи меншою мірою впливають на процеси ре-орієнтації вищої освіти на відповідність кваліфікаційним вимогам глобального ринку праці та глобалізації освітньої галузі в цілому.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Актуальність заявленої проблематики в міжнародному контексті посилилася у зв'язку з поглибленням інтересу до глобального розвитку освітньої галузі, зокрема у роботах європейських (Н. Варгез, Г. де Віт, К. Хилари) американських (Ф. Альтбах, С. Джонстон, Ю. Ітон, Дж. Олдерман), канадських (Дж. Найт, Д. Робінсон) російських (Г. Лукічов, В. Мясніков, С. Тангян), українських (М. Лещенко, В. Луговий, О. Локшина, В. Кремень, Н. Ничкало, А. Сбруєва, Ж. Таланова) науковців. Проте окреслення соціально-економічних чинників розвитку ТВО в кінці ХХ – на початку ХХІ ст., на нашу думку, потребує додаткового обґрунтування.

Формулювання мети статті. Метою статті є критичне осмислення стану вищої освіти в умовах глобалізації та економічної лібералізації останнього двадцятиріччя. У руслі зазначеної мети основним завданням дослідження вбачаємо визначення соціальних та фінансово-економічних чинників розвитку ТВО, а також аналіз національних стратегій провідних англомовних країн щодо її функціонування.

Виклад основного матеріалу дослідження. Нині економіки більшості країн світу переживають зміни у розподілі обсягів внеску різних секторів до внутрішнього валового продукту та працевлаштування населення. Зокрема, за оцінками експертів, частка сектору послуг сягає 60 % глобального вироблення продукції, близько 75 % надання робочих місць та 25 % товарного експорту [10, с. 8]. Освіта займає у цьому секторі міцні позиції, адже її міжнародний фінансовий оборот оцінюється експертами Світової організації торгівлі (СОТ) у 40 млрд дол США і становить 3 % від загального експорту послуг [2, с. 48].

Проникнення ринкових механізмів у освітню галузь спричинило серйозне реформування її фінансових урегулювань. Зокрема, фінансування вищої освіти зазнало найбільших змін: змістилася сама його суть, оскільки воно поступово



перейшло з відповідальності інституцій на відповідальність самих студентів. Система фінансування, що ґрунтується на оплаті студентами свого навчання, посилила індивідуальну здатність останніх купувати освітні послуги, а також визначила шляхи виникнення й поширення приватного сектору в освіті та розвитку транскордонної освіти. А відтак, освіта, що традиційно вважалася суспільним благом, поступово перетворюється на товар міжнародних торговельних відносин, внаслідок чого формується ринок освітніх послуг. У певний спосіб торговельна політика, що базується переважно на здобутті прибутків не завжди гармоніє з національною політикою розвитку вищої освіти у більшості країн. Усе зазначене спонукає уряди національних держав й міжнародні організації до пошуку оптимальних шляхів вирішення наявних проблем та розробки узгоджених регуляторних стратегій щодо управління транснаціональною торгівлею освітніми послугами у глобальному масштабі.

Ретроспективний аналіз цього процесу, на нашу думку, дозволить детально охарактеризувати соціально-економічні чинники еволюції ТВО впродовж кінця ХХ – початку ХХІ ст. Варто нагадати, що у другій половині ХХ ст. держава відігравала домінуючу роль у фінансуванні економічного розвитку та освітнього прогресу. Відповідно, державні університети у багатьох країнах світу утвердилися як провідний засіб поширення вищої освіти. Однак економічна криза, що охопила світ у 1980-х рр., послабила фінансові можливості державного фінансування вищої освіти, що поступово набирала масового характеру. Більше того, структурні програми регулювання національних бюджетів, навіть у розвинених країнах, передбачали зниження державних витрат на освіту, а також переміщення інвестицій з системи вищої освіти на шкільну [10, с. 9].

Попри фінансові негаради соціальний попит на вищу освіту продовжував зростати, а неспроможність держави його забезпечувати призвів до появи нових форм її фінансування. Економісти поділяють реформи у цій сфері на дві категорії: 1) приватизація державних інституцій вищої освіти; 2) створення приватних ВНЗ.

Приватизація передбачала застосування принципів ринкових відносин у діяльності державних інституцій, у той час як власність інституції залишалася незмінною. У результаті використання приватизаційних заходів державні університети внесли у систему своєї діяльності методи розподілу та відшкодування витрат, а також сформували на своїй базі комерційні підприємства, що генерували прибутки, задля мобілізації ресурсів, необхідних для успішного функціонування установ.

Розвиток приватного сектора вищої освіти означав кількісне зростання і поширення навчальних інституцій недержавної форми власності, котрі не претендували на державне фінансування. Приватні університети, у більшості випадків, збирали оплату за навчання, що не лише покривала практично всі витрати, а й приносила додаткові прибутки [10, с. 9].



Дослідження показує, що глобалізація значно змінила цілі й орієнтації вищої освіти в багатьох країнах світу не зважаючи на стан їхнього економічного розвитку. Якщо у минулому університети розглядалися як інтегративна складова рушійних сил національного становлення держави, то нині вони здебільшого асоціюються з продукуванням висококваліфікованих фахівців для глобального ринку праці. Вища освіта стає привабливою галуззю для інвестування, а торгівля освітніми послугами приносить більше прибутків, ніж продукцією виробництва. Результатом цих процесів закономірно стає посилення конкуренції між провайдерами вищої освіти. Конкуренція завжди існувала у багатьох країнах на рівні державних університетів, але сьогодні ця боротьба набула іншого характеру: вона відбувається, з одного боку, між державними й приватними ВНЗ, а з іншого, – між національними та транснаціональними інституціями.

Ми погоджуємося з професором Міжнародного інституту освітнього планування ЮНЕСКО Варгезом Н.В. у тому, що знання як продукт та процеси виробництва знань стають територією конкуренції, відкритою до ринкових процесів [11, с. 14].

Водночас маємо зауважити, що знання, на відміну від університетів, котрі їх продукують, є універсальними. Натомість університети у традиційному їх сприйнятті мають амбівалентний характер: будучи інтернаціональними за змістом та формами комунікації, вони є національними за правом власності та правилами функціонування. Сучасні процеси інтернаціоналізації освіти передбачають у широкому своєму сенсі розповсюдження знань, компетентностей і цінностей, котрі мають універсальне застосування і глобальне визнання. Інтернаціоналізація проявляється переважно у транскордонній діяльності ВНЗ та міжнародній орієнтації навчальних програм, що пропонуються у локальному університеті. Глобалізація, з іншого боку, полягає у так званому «розмиванні» кордонів та меж національних систем освіти [8, с. 7].

Експансія приватного сектора в економічній сфері призвела до критичних зауважень на адресу державних освітніх інституцій, зокрема щодо неврахування ними потреб ринкової економіки при підготовці кваліфікованих фахівців. Натомість приватні корпоративні компанії розглядаються як надійні провайдери, що володіють інформацією про потреби виробничого сектора й орієнтуються на них у процесі професійної підготовки та розвитку персоналу. Розвиток приватних корпорацій з усталеною практикою підготовки спеціалістів сприяв становленню корпоративного сектора в освіті та впровадженню ринкових принципів в управління освітніми закладами.

Забезпечення і розвиток освітньої галузі в межах ринкових відносин базується на співвідношенні попиту і пропозиції освітніх послуг, а саме: попит на освіту визначається платіжною спроможністю населення, в той час як пропозиція з надання освітніх послуг відбиває можливості та прагнення державних чи приватних агенцій інвестувати в освіту. Процеси глобалізації прискорюють



утвердження ринкової ідеології в соціальному секторі як єдиної сили, що об'єднує економічну діяльність на національному та транснаціональному рівнях. Відповідно, освіта у контексті глобалізації набуває ознак прибуткового бізнесу, а саме: культурно-просвітницька діяльність за таких умов стає комерційним продуктом, громадянська спільнота перетворюється на споживачів, університети – на провайдерів, а студенти розглядаються як покупці освітніх послуг.

Визначальною у цьому аспекті стає науково-дослідницька діяльність університетів, що спрямована на продукування нового знання. В епоху економіки знань, університети перевтілюються в осередки економічної активності. Дослідження міжнародних організацій та провідних світових експертів свідчать про взаємозалежність між інвестуванням у знання та інноваціями, котрі підвищують конкурентоспроможність країни на світовому ринку. До прикладу, дослідницькі університети в США та їх докторські програми офіційно визнано рушійними силами глобалізації вищої освіти [7]. Більшість студентів, які прагнуть отримати диплом іноземного ВНЗ, особливо докторський ступінь, звертають увагу на зазначені характеристики під час вибору навчального закладу. Це, у свою чергу, стає чинником посилення академічної мобільності та залучення іноземних студентів до американських вишів, шість з яких очолюють світові рейтинги університетів.

Окреслені тенденції стали підґрунтям для експансії ринкової орієнтації у галузі вищої освіти та розквіту на цій основі її транснаціонального напрямку.

Аналіз наукової літератури за темою дослідження показав, що глобалізація розкрила перед системою вищої освіти декілька альтернативних шляхів розвитку, насамперед: 1) продовження політики надання вищої освіти через державні інституції, поступово скорочуючи доступ до неї; 2) розширення доступу до вищої освіти через державні та приватні національні навчальні заклади; 3) розширення доступу до вищої освіти через державні та приватні навчальні заклади національного та транснаціонального рівня.

Науковці акцентують на важливості вибору більшістю країн другого та третього шляхів, що значно прискорює запровадження ринкових механізмів у функціонування вищої освіти та урізноманітнює типологію (приватні, транснаціональні) провайдерів [11, с. 25].

Задля сприяння сталого розвитку транснаціональних провайдерів зазначені країни здійснюють поступове реформування регуляторних правил управління вищою освітою на своїй території, що торкаються переважно посилення фасилітативної, фінансової та контролюючої функцій. Національні підходи до регуляторної політики в галузі транснаціональної освіти, насамперед, щодо реєстрації й ліцензування транскордонних провайдерів, забезпечення якості вищої освіти, акредитації та визнання кваліфікацій безпосередньо формують характер діяльності інституцій вищої освіти, котрі надають освітні послуги міжнародного значення. За умов повсюдного розширення географії



експортування освітніх послуг за кордон, більшість країн зіткнулася з потребою врегулювання відносин у цьому секторі вищої освіти. Попри те, що переважна більшість англomовних країн вже запровадила чіткі процедури регуляторної практики щодо імпорту та експорту транснаціональної освіти, прагнення удосконалити систему забезпечення її якості надає цій проблемі статусу пріоритетної міжнародної тенденції. Красномовними прикладами інтернаціонального співробітництва у цій сфері слугують спільні угоди провідних міжнародних організацій, що поширюються як у регіональному, так і глобальному масштабах. До них за рядом ознак відносять: 1) «Кодекс професійної практики у наданні транснаціональної освіти» (ЮНЕСКО, Рада Європи, 2001 р.); 2) «Керівні вказівки щодо забезпечення якості транснаціональної вищої освіти» (ЮНЕСКО, ОЕСР, 2005 р.); 3) «Вища освіта перетинає кордони: довідник-порадник щодо транскордонної освіти» (ЮНЕСКО, Федерація навчальних інституцій, 2006 р.) [12, с. 7].

Вивчення зазначених документів показало, що вони покликані насамперед захищати інтереси студентів як споживачів освітніх послуг, а також допомогти національним органам управління освітою розробити регуляторні процедури для повноцінного функціонування транснаціональної освіти, зокрема в межах Генеральної угоди торгівлі послугами. Зокрема, експерти засвідчують наявність великої кількості транснаціональних провайдерів вищої освіти, котрі надають свої послуги на базі приватних навчальних інституцій. Ця співпраця у свій час дала відчутний поштовх до розвитку транснаціональної освіти, з одного боку, а з іншого – допомогла локальним приватним ВНЗ розробити ринково-орієнтовані навчальні курси (бізнес адміністрування, комп'ютерні науки, маркетинг, економіка та фінанси, комунікація), сприяти працевлаштуванню випускників, отримати конкурентну плату за навчальні послуги від студентів, а також призупинити відтік талановитої молоді закордон.

Висновки результатів дослідження. Підсумовуючи викладений матеріал, зазначимо, що ТВО розглядається фахівцями провідних міжнародних організацій та університетських асоціацій як певний тип освітньої діяльності, створений у відповідь на вимоги глобального ринку праці, котрий орієнтований на функціонування економіки знань й продукування знань. І провайдери (продавці освітніх послуг), і бенефіціарії (покупці освітніх послуг) обопільно зацікавлені в інвестуванні у ТВО, оскільки цей вид інвестицій є корисним та цінним для обох сторін. Адже прибутки від інвестицій для провайдерів і підвищена заробітна плата для володарів дипломів закордонних університетів є надійною рушійною силою, що прискорює експансію ТВО.

Однак, становлення й розвиток транснаціональної освіти провокує появу нових проблем в освітній галузі, які насамперед пов'язані з посиленням інвестування у вищу освіту (розподіл фінансування між державними та приватними, національними та іноземними навчальними закладами), розширенням доступу до якісної вищої освіти і діяльністю освітніх інституцій (визначення меж



запровадження ринкових механізмів тощо). На нашу думку, вони потребують детальнішого розгляду й окремих досліджень.

По-перше, швидке розростання сегмента вищої освіти за рахунок приватних і транснаціональних університетів свідчить про нагальну необхідність створення ґрунтовної регуляторної основи для управління діяльністю різнотипних провайдерів вищої освіти. Адже неврегульоване збільшення таких інституцій може мати непередбачувані наслідки у довготерміновій перспективі розвитку країни. Держава має зайняти активну позицію у розробці правил та процедур створення транснаціональних університетів, а також механізмів забезпечення якості та рівності їх функціонування.

По-друге, кількісне зростання транснаціональних університетів спричиняє посилення конкуренції між ними та національними ВНЗ. Цілком природно, що успішні студенти для розширення географії працевлаштування оберуть для навчання транснаціональні університети, а це, у свою чергу, значно послабить позиції місцевих інституцій вищої освіти на локальному ринку освітніх послуг.

По-третє, вузька орієнтація навчальних курсів на кваліфікаційні потреби ринку праці у транснаціональних університетах може призвести до обмеження у розвитку вищої освіти, що свідчить про необхідність запровадження регуляторних механізмів щодо формування курікулумів ВНЗ.

По-четверте, транснаціональну освіту часто пов'язують з таким явищем, як «відтік мізків», оскільки більшість студентів, які навчаються закордоном за програмами академічної мобільності, не повертаються на батьківщину. А відтак існує об'єктивна загроза, що поширення трудової міграції може зашкодити розвитку національних економік окремих країн.

Перспективи подальших розвідок. Зважаючи на низку окреслених проблем, які є нагальними для вирішення в Україні, вважаємо, що перспективними напрямами подальших досліджень є вивчення шляхів їх оптимального вирішення на основі поєднання кращих здобутків вітчизняного досвіду з прогресивними ідеями відповідного досвіду розвинених країн.

Література

1. Борисов Ю. В. Шарль Морис Талейран / Ю. В. Борисов. – М. : Международные отношения, 1989. – 328 с.
2. Alderman G. The Globalization of Higher Education: Some Observations Regarding the Free Market and the National Interests / G. Alderman // Higher Education in Europe. – 2001. – № XXVI (1). – P. 47–52.
3. Chanda N. The tug of war for Asia's best brains / N. Chanda // Far Eastern Economic Review. – 2000. – № 163 (45). – P. 38–45.
4. Global Education Digest 2009: Comparing educational statistics across the world. – UNESCO Institute for Statistics : Montreal, 2009. – 264 p.



5. ILO. Promoting employment: policies, skills, enterprises. – Geneva : ILO, 2004. – 171 p.
6. Knight J. Higher education crossing borders: a guide to the implication of the GATS for cross-border education / J. Knight. – Paris : UNESCO; Commonwealth of Learning, 2006. – 76 p.
7. OECD. Higher education to 2030: Globalization. – Paris : OECD, 2009. – 360 p.
8. Teichler U. The changing debate on internationalization of higher education / U. Teichler // Higher Education. – 2004. – № 28 (1). – P. 5–26.
9. Tremblay K. Student mobility between and towards OECD countries: a comparative analysis / K. Trambley. – OECD, International mobility of the highly skilled. – Paris : OECD, 2002.
10. Varghese N. V. GATS and Higher Education: the Need for Regulatory Policies / N. V. Varghese. – Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2007. – 26 p.
11. Varghese N. V. Globalization, economic crisis and national strategies for higher education development / N.V. Varghese. – Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2009. – 36 p.
12. Verbik L. National Regulatory Approaches to Transnational Higher Education / L. Verbik, L. Jokivirta // International Higher Education. – 2005. – № 41. – P. 6–8.



УДК: 378.147:811.161.2(1-87)+(477)

ОЛЕНА СЕМЕНОГ

м. Київ, Україна

**МОВНО-МЕТОДИЧНИЙ КУРС ДЛЯ МАГІСТРАНТІВ:
ЗДОБУТКИ І ПРОБЛЕМИ ЗАРУБІЖНОЇ
ТА УКРАЇНСЬКОЇ ВИЩОЇ ШКОЛИ**

**LANGUAGE-METHODICAL COURSE
FOR UNDERGRADUATES: ACHIEVEMENTS
AND PROBLEMS OF FOREIGN AND UKRAINIAN
HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS**

Охарактеризовано сучасні тенденції у вищій філологічній освіті США і Росії. Проаналізовано здобутки української та зарубіжної вищої школи у формуванні змісту і реалізації основних завдань мовно-методичного курсу для магістрантів. Акцентовано увагу на потребі формування практико-орієнтованих профільних компетентностей, зокрема методичної компетентності викладача вищої школи. Здійснено детальне вивчення науково-педагогічної літератури з проблематики дослідження та окреслено напрями подальших перспективних досліджень у цій сфері педагогічної науки.

Ключові слова: університет, магістерська програма, мовно-методичний курс, методична компетентність, освітні технології.

Охарактеризованы современные тенденции в высшем филологическом образовании США и России. Проанализированы достижения украинской и зарубежной высшей школы в формировании содержания и реализации основных заданий языково-методического курса для магистрантов. Акцентировано внимание на потребности формирования практико-ориентированных профильных компетентностей, в особенности методической компетентности преподавателя высшей школы. Детально изучена научно-педагогическая литература с проблематики исследования и очерчены направления последующих перспективных исследований в этой сфере педагогической науки.

Ключевые слова: университет, магистерская программа, языково-методический курс, методическая компетентность, образовательные технологии.

Current trends in higher philological education of the USA and Russia have been characterized. Achievements of Ukrainian and foreign higher educational establishments in shaping the content and implementation of the main tasks of language and methodology course for undergraduates have been analyzed. The need to



establish practice oriented core competencies, particularly methodological competence of a higher educational establishment teacher, has been substantiated. Detailed study of scientific and pedagogical literature concerning the problem of investigation has been done and trends of further perspective investigations in this branch of pedagogical science have been outlined.

Key words: university, master's program, language and methodology course, methodological competence, educational technologies.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Магістерська філологічна освіта як в Україні, так і в інших країнах далекого і близького зарубіжжя сьогодні вже не може розвиватися в рамках старих парадигм. Вища школа потребує викладача з розвиненими насамперед практико-орієнтованими профільними компетентностями. Йдеться, зокрема, і про методичну компетентність. Її основу складають знання методологічних і теоретичних основ методики навчання, концептуальних основ, структури і змісту засобів навчання (підручників, навчальних посібників тощо), уміння виконувати основні професійно-методичні функції (комунікативно-навчальну, розвивальну, гностичну та ін.), створювати програмно-методичне, дидактичне забезпечення, виконувати науково-методичне дослідження, залучати студентів до креативної діяльності. Усе це підвищує увагу освітян до якості змісту методичної підготовки в магістратурі.

Важливе місце в системі магістеріуму посідає мовно-методичний курс. Основна мета, яку ставлять перед собою викладачі цієї навчальної дисципліни з урахуванням сучасних підходів (особистісно-діяльнісного, аксіологічного, компетентнісного, культурологічного, контекстно-розвивального) – допомогти опанувати гуманістичні технології проведення занять з лінгвістичних дисциплін для розвитку мовної особистості студентської молоді. Оскільки університетська методика викладання лінгвістичних дисциплін розроблена значно меншою мірою, аніж шкільна, актуальною залишається проблема визначення змісту і структури інтегрованого курсу. Укладаючи програму мовно-методичного курсу, важливо зберегти національно-освітні традиції і разом з тим врахувати кращі надбання високорозвинутих країн світу. У цьому контексті важливий багаторічний досвід США та здобутки Росії, де простежується орієнтація на потреби ринку праці, дослідницькі і професійні програми підготовки магістрів, розвиток творчої індивідуальності студента. Необхідність розгляду цієї проблеми посилюється і тим, що в Росії з 1 січня 2010 р. у вищих навчальних закладах вводиться рівнева підготовка бакалаврів і магістрантів переважно у вигляді самостійних модулів, в Україні як учасниці Болонського процесу теж обговорюється і може бути незабаром уведений у дію проект «Закону про вищу освіту».

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній і зарубіжній педагогічній науці останнім часом проводяться наукові дослідження, що стосуються магістерської і зокрема філологічної освіти та моделі викладацько-



студентських відносин у США (Н. Бідюк, О. Зіноватна, Г. Клочек, Т. Кошманова, Л. Пуховська. І. Соколова) та Росії (Т. Балихіна, М. Маєвський, Н. Гончарова, Є. Ковтун, С. Родіонова, Н. Сергієва, О. Федоров). Однак питання збагачення змісту і розробки форм і методів складових професійної підготовки викладача як культуромовної особистості у вищих навчальних закладах залишається відкритим.

Формулювання мети статті. У межах статті подамо загальну характеристику сучасних тенденцій у вищій філологічній освіті США і Росії, розглянемо досвід української та зарубіжної вищої школи (американської та російської) у формуванні концепції, змісту, реалізації основних завдань мовно-методичного курсу для магістрантів. Цінними джерелами слугують державні освітні документи, монографічні і журнальні публікації, сайти американських і російських університетів, робочі навчальні програми українських вищих навчальних закладів з лінгвометодики.

Виклад основного матеріалу дослідження. Студіювання науково-критичної літератури, вивчення педагогічного досвіду підтверджує висновок про те, що сучасний етап реформування і вдосконалення вищої філологічної освіти у США і Росії характеризується рядом позитивних тенденцій. Мовна освіта в цих країнах має на меті формування національно свідомої мовної особистості, яка володіє ефективними комунікативними стратегіями, генерує національно-культурні надбання власного народу, вільно орієнтується в інформаційно-технологічному просторі. "Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти" (2001) окреслюють головні принципи мовної політики: перетворення багатого європейського спадку мов і культур із перешкоди у спілкуванні на джерело збагачення та розуміння; краще оволодіння сучасними мовами для полегшення спілкування, взаємодії, взаєморозуміння і співпраці; запровадження єдиних вимог для подальшої співпраці та координації національної політики в галузі викладання та вивчення сучасних мов [1]. Усе це складає той соціально-культурний простір, у якому формується високий рівень культуромовної особистості викладача.

У країні, яку визнають центром світової лінгвістики, підвищення рівня високої мовної культури є пріоритетним. Американська владна еліта добре пам'ятає про витоки державного становлення на основі розвитку політичної і мовної систем. Галузь знань «Педагогічна освіта» для бакалаврів у вищих навчальних закладах США представлена такими магістерськими програмами: магістр мистецтв у галузі навчання англійської мови; магістр мистецтв у галузі навчання викладання англійської мови; магістр наук з освіти з викладання англійської мови [2, с. 24–26]. Водночас магістерські програми спрямовані також і на професійний розвиток учителів-практиків. Професійна підготовка вдосконалюється на основі ідей неперервної освіти, спеціального «діалогу» вищої освіти з ринком праці, міжкультурного діалогу, сучасних інформаційних технологій та компетентісно-орієнтованого підходу; навчально-пізнавальна складова підготовки наповнюється інтегрованими курсами мови, функціональної



стилістики, аналізу тексту і масмедіа, психології спілкування і розвитку, спрямовані на формування когнітивізму, прагматизму, творчого і критичного мислення, розвиток пізнавально-ціннісної орієнтації особистості, її риторичної культури.

Сучасна стратегія російської національної школи спрямована на виховання духовно багаті, морально-орієнтованої особистості, яка шанує культуру і мову рідного народу. Основні тенденції інноваційної освітньої підготовки магістрів – забезпечення фундаментальної складової і прикладних аспектів філології, інтеграція філології з іншими гуманітарними дисциплінами, наступність освітніх програм, профілізація філологічної освіти з орієнтацією на завдання професійного, практичного, організаційного характеру, результативність навчання (набуття компетентностей) [3, с. 15].

Серед професійних вимог випускника магістратури, згідно з федеральним державним освітнім стандартом вищої професійної освіти з напрямку підготовки 032700 в Росії [9], визначають і такі: володіння комунікативними стратегіями і тактиками, риторичними, стилістичними і мовними нормами і прийомами, адекватне використання їх при вирішенні професійних завдань, володіння навичками кваліфікованого аналізу, коментування, реферування й узагальнення результатів наукових досліджень, проведених іншими вченими, вияв здатності до самостійного збагачення, критичного аналізу і використання набутих знань у сфері філології у професійній діяльності, володіння практичними навичками проектування, конструювання, моделювання структури і змісту освітнього процесу в галузі філології. Розроблені стандарти, переконують експерти [4, с. 67], поєднують два основних принципи: фундаментальність і системність, що дозволяють значною мірою зберігати глибину і високий рівень вивчення професійних дисциплін, а також варіативність, за якої створюються умови для індивідуалізації навчання кожного студента, що дозволяє самостійно обирати потрібну освітню траєкторію.

Зміст професійної підготовки до викладацької діяльності в Росії, як і в Україні регулюється державними нормативно-правовими документами. У США натомість це вирішує кожний штат. Отримати ліцензію на право викладати можна лише за умови завершення повного циклу магістерської підготовки (сам університет на відміну від українських чи російських не надає ліцензії, лише рекомендує для її присудження студентові) й успішного складання професійного іспиту в спеціальній Комісії штату з професійних стандартів.

Більш ретельно як у вищій школі США, так і в Росії збагачується й урізноманітнюється фундаментальна складова професійної підготовки магістра. Відомо, що у Брігемському університеті студентам пропонують курси з антропологічної лінгвістики, соціолінгвістики, лінгвокультурології [12], в університеті Дрексела (Філадельфія) – творче, доказове, аналітичне письмо [15], в університеті у Глазгоу – порівняльну філологію, текстову лінгвістику, комп'ютерні технології в



гуманітарних науках [14]. У російських університетах читають і такі навчальні курси: «Філологія в системі сучасного гуманітарного знання», «Сучасні проблеми філології», «Корпусна лінгвістика», «Теорія міжкультурної комунікації», «Антропологічна лінгвістика», «Лінгвістичне слов'язознавство», «Дискурсологія» [3; 5–7]. Названі курси відображають особливості сучасного стану науки про мову, формують цілісне уявлення про мовну картину світу, доповнюють, поглиблюють і розширюють знання з лінгвістики, сприяють розвитку формування російської мовної особистості в контексті оновлення філологічної освіти.

Основні ідеї нових філологічно-лінгвістичних напрямів мають знайти логічне продовження в лінгвометодичній підготовці. Аналіз магістерських програм вищих навчальних закладів США і Росії, а також навчальних програм з відповідного курсу Херсонського, Черкаського, Тернопільського, Чернівецького, Глухівського, Сумського університетів дає можливість виокремити орієнтовні підходи до читання мовно-методичного курсу. У рецензованих програмах акцентується увага:

- на розвиток компетенцій як професійного (мовна, лінгвістична, методична тощо), так і управлінського характеру;
- розгляд структурно-змістового наповнення лінгвістичних курсів у навчальних закладах різного рівня акредитації;
- поглиблений розгляд мовних рівнів (лексичного, фразеологічного, фонетичного, морфологічного, синтаксичного) сучасної літературної мови.

В українських університетах в цілому пропонують два останні підходи. Зокрема, у Глухівському національному педагогічному університеті імені Олександра Довженка до недавнього часу курс «Методика викладання української мови у вищій школі» подавали у вигляді поглибленого розгляду мовних рівнів (лексичного, фразеологічного, фонетичного, морфологічного, синтаксичного) курсу сучасної української мови. Це дещо звужує проблематику курсу й асоціює його з курсом методики навчання у загальноосвітній школі. У Черкаському національному університеті імені Богдана Хмельницького читають курс «Методика викладання мовознавчих дисциплін у вищому навчальному закладі», хоча змістове наповнення ширше – розгляд технологій викладання різних лінгвістичних, а не лише мовознавчих дисциплін. У Херсонському і Тернопільському університетах пропонують програму, що орієнтує студентів на розгляд структурно-змістового наповнення лінгвістичних курсів у вищих навчальних закладах різного рівня акредитації, а також у старшій профільній школі. Пояснюють розширення змісту курсу тим, що в магістратурі навчаються як бакалаври, що не проходили педагогічної практики в старшій школі, так і фахівці з дипломом спеціаліста. У Луганському національному університеті імені Тараса Шевченка у зв'язку з мізерною кількістю виділених годин (1 кредит) і потребою уникнути дублювання однакових тем («Навчальний план підготовки вчителів»,



«Студент-філолог крізь призму педагогічної психології», «Сутність і принципи модульного навчання» та ін.) лінгвометодику і лінгводидактику вищої школи опановують в інтегрованому курсі «Методика викладання філологічних дисциплін».

Натомість в університетах США увага прикута насамперед до розвитку компетенцій як професійного (мовна, лінгвістична, методична), так і управлінського характеру. Наприклад, програма магістр наук з освіти з викладання англійської у Державному університеті Беміджі [11] розрахована на студентів і ліцензованих учителів, які мають на меті підвищити рівень власних умінь у викладанні англійської мови. Така форма нагадує підвищення кваліфікації українських учителів в умовах післядипломної освіти.

Курс методики викладання рідної (англійської) мови виступає тут як метагалузь наукових знань. У програмі магістра мистецтв у галузі навчання викладання англійської в Державному університеті Джорджії окреслено коло психолого-педагогічних і методичних дисциплін: «Критична педагогіка», «Вступ до викладання у середніх навчальних закладах», «Принципи викладання англійської мови», «Теорія і методика викладання англійської мови», «Теорія і педагогіка вивчення англійської мови» [13]. У Брігемському університеті студенти опановують «Критичний аналіз тексту» [12], в університеті Дрексела (Філадельфія) – «Критичні роздуми», міждисциплінарний курс «Мовні студії: дослідження і викладання» [15]. Упродовж навчання кожний студент розробляє електронне портфоліо, у якому представлені документи, що засвідчують його професійне зростання.

Курси предметних методик у Росії перебувають у стадії розробки, хоча у вимогах спеціалізованої підготовки магістрів наголошено на потребі формування професійно-педагогічної, методичної компетентностей, професійно-практичних умінь і навичках викладання мови в закладах освіти. Модуль «Викладання філологічних дисциплін», який представили на обговорення освітянській громаді М. Маєвський і К. Колесіна (Південний федеральний університет), Т. Трошкіна (Казанський університет) [4, с. 70], проектується з урахуванням концепції багаторівневої університетської освіти й концепції шкільної освіти і реалізується в системі спеціалізованої теоретико-практичної підготовки. У цій системі знайшли місце, як показує аналіз програм Ростовського, Кемеровського, Башкирського, Алтайського державних університетів [3; 4; 7; 8; 10], такі дисципліни, як «Сучасні проблеми філологічної освіти», «Основи вузівської лінгводидактики», «Лінгвокультурологія і філологічна освіта», «Методика викладання російської мови у вищій школі», «Історія і методологія лінгвістики і освіти», «Система і методика викладання лінгвістичних дисциплін у ВНЗ», «Сучасні методи викладання російської мови», «Сучасні концепції викладання російської мови у вищій школі», «Технології навчання філологічних дисциплін».

Зокрема, курс «Сучасні проблеми філологічної освіти» (Кемеровський державний університет [5, с. 50–58]) присвячений розгляду питань удосконалення



змісту, принципів вибору сучасних освітніх технологій у галузі філологічної освіти залежно від вікових можливостей та особистих досягнень, сучасних засобів оцінювання результатів навчання студентів. Мета і завдання курсу «Система і методика викладання лінгвістичних дисциплін у ВНЗ» (Ростовський державний університет) [8, с. 12–13] – поглибити уявлення про систему лінгвістичних дисциплін у вищій школі, їх місце в освітньому процесі, особливості побудови і взаємозв'язку з іншими дисциплінами, з'ясувати основні форми занять, методику їх проведення і сучасні форми контролю. Окремий модуль складають власне питання самих лінгвістичних дисциплін: дисциплін, які подають мовну систему (за мовними рівнями – фонологія (фонетика), лексикологія, словотвір, морфологія, синтаксис); присвячені розгляду мови за хронологічним принципом (історія мови і сучасна російська мова); спрямовують на вивчення уживання мови, її функціонування (культура мови, стилістика, риторика, теорія мовленнєвої комунікації, лінгвістика тексту).

У курсі «Методика викладання російської мови у вищій школі» студенти, як видно з анотації, опановують найважливіші категорії лінгводидактики вищої школи в її сучасному стані [5]. Водночас низку питань розглядають крізь призму педагогічної діяльності у вищій школі і старшій ланці загальноосвітнього навчального закладу. Йдеться про розвиток мовної особистості передусім у текстовій діяльності, формування комунікативної, мовної, лінгвістичної і культурознавчої компетенцій. За таким же принципом побудована і програма курсу «Основи вузівської лінгводидактики» [10, с. 1256], мета якого – увести в сучасну проблематику лінгвістичної русистики, сприяти формуванню текстової, жанрової, стилістичної, лексикографічної, термінологічної компетенцій. Упродовж опанування курсу передбачають форми навчання, адекватні умовам кредитно-модульної системи, а процес навчання побудовано на педагогічній фасилітативній взаємодії.

Федеральний стандарт, освітньо-професійна програма з напрямку 032700.68 «Філологія» [9] і деякі навчальні курси [4; 8; 10] передбачають також і застосування випускником магістратури інноваційних технологій навчання, розробку навчальних планів, програм навчальних курсів та їх методичного забезпечення, включаючи навчальні посібники інноваційного типу і дидактичний інструментарій; розробку проектів, пов'язаних з профільною гуманітарною освітою в різних типах навчальних закладів, включаючи спеціалізовані гімназії, ліцеї, середні спеціалізовані і вищі ВНЗ. Державні вимоги, наголошують фахівці [4, с. 68], актуалізують більш пильну увагу освітянської громади до формування у майбутніх викладачів «конструктивно-технологічної (знання сучасних технологій навчання, уміння і здібності планувати, конструювати і реалізовувати різні види освітньої діяльності), операційно-педагогічної (володіння специфічними технологіями, методами і прийомами навчання, що забезпечують реалізацію освітнього процесу на високому професійно-педагогічному рівні), рефлексивно-



педагогічної (пов'язаної з вміннями критично оцінювати процеси і результати своєї педагогічної діяльності, вносити в неї необхідні корективи), кваліметричної (вміння розробляти і застосовувати найбільш об'єктивні, оптимальні засоби вимірювання навчальних досягнень учнів), креативної (вміння конструювати інноваційні форми творчої педагогічної діяльності). Таким чином, зростає необхідність майбутніх педагогів у знаннях особливостей професійного розвитку особистості, прийомів і технологій саморегуляції й самоосвіти, вміннях організувати діяльність з професійного самовдосконалення, потребі опанування культурою мислення, здатності до креативності.

Освітньо-професійна магістерська програма і в Росії, і у США передбачає також, щоб частка занять, які проводяться в активних та інтерактивних формах, складала не менше 40 відсотків. Лекції в російських університетах (лекція методологічна, лекція-інтеграція, оглядово-повторювальна, проблемна, інтерактивна лекція, лекція-конференція) виступають науково-теоретичною базою засвоєння прикладних питань вузівської лінгвометодики.

Креативно-інноваційна стратегія організації навчального процесу у вищій школі США спрямована на зміну лекційних стратегій; вони орієнтовані на співтворчість і співміркування лектора і слухачів. Запроваджуються лекції-діалоги, лекції-візуалізації, лекції-дискусії. Практичні заняття наповнені різноманітними формами й евристичними методами (мозкова атака, колективна записна книжка), навчальними дискусіями (круглий стіл, ток-шоу, засідання експертної групи, акваріум), імітаційними іграми. Використовують проблемні медіатехнології (аналіз сюжету, ситуацій, характерів персонажів, авторської позиції, зіставлення різних позицій), евристичні, дослідницькі методи (перевірка гіпотез, моделювання) з опорою на ігрові завдання, театралізовані постановки. Інноваційні заняття, розвинута система консультацій вимагають систематичної підготовки їх учасників, стимулюють розвиток творчої мислительної активності, вироблення здатності до глибокого аналізу фактів, критичних суджень.

Результативність мовно-методичного курсу перевіряють на іспиті або чи також випускною кваліфікаційною роботою: студентам надають вибір між магістерською дисертацією, дослідницьким проектом, який тісно пов'язаний з потребами шкільних закладів, твором-есе, учительським портфоліо, екзаменом тощо. Так, в університеті штату Теннессі пропонують обрати один з таких варіантів: магістерську дисертацію, проект з викладання англійської мови, публікацію трьох статей [16].

Орієнтовно такі ж вимоги передбачені у Федеральному державному стандарті Росії: магістерська дисертація, самостійне логічно завершене дослідження, пов'язане з вирішенням наукового або науково-практичного завдання; проект, присвячений вирішенню прикладного (практико орієнтованого) завдання у професійній галузі; портфоліо (сукупність статей, текстів доповідей, свідоцтв участі у грантових проектах за профілем майбутньої професійної діяльності [3, с. 15–20].



До речі, саме магістерська робота може засвідчити різницю в компетентностях бакалавра і магістра: бакалавр виявляє здібність проводити *під науковим керівництвом* локальні дослідження на основі існуючих методик в конкретній вузькій галузі філологічного знання, магістр володіє навичками *самостійного дослідження* системи мови, наприклад. Для цього в університетах дедалі активніше залучають студентів до діяльності науково-дослідних лабораторій, що вивчають питання лінгвоекології, лінгвокраєзнавства (Красноярський ДУ, Забайкальський ДПУ ім. М. Г. Чернишевського), проблеми мови і особистості (Волгоградський ДПУ), лінгвометодичної спадщини І. Срезневського (Рязанський ДПУ ім. С. Єсеніна), проводять лексикографічні дослідження (Нижньгородський ДУ), апробують нові технології навчання російської мови, в т.ч. інформаційні (Московський міський ПУ). Результатом участі студентів у наукових пошуках є набуття критичного, творчого мислення, а також розвиток особистісно-психологічних особливостей та аналітико-синтетичних здібностей.

Аналіз практичного досвіду і результати досліджень з розвитку магістерської філологічної освіти у США, Росії й Україні дозволили виділити низку проблем, які потребують вирішення в кожній країні. Університетська освіта «відзначається» в цілому, на жаль, обслуговуючим, а не випереджувальним характером, їй властива певна замкнутість і консерватизм. Експерти критикують занадто локальне формулювання назв курсів («Актуальні проблеми лексикології», «Історична стилістика»), деяку калейдоскопічність і недостатній взаємозв'язок з майбутньою практико-орієнтованою професійною діяльністю. Магістерські програми часто доволі слабо орієнтовані на комплексний модульний підхід, що включає теоретичне навчання, самостійну роботу, практику. Враховуючи зростаючу потребу інтерактивних форм занять, у російських та українських університетах важливо здійснити перегляд системи оцінних засобів, починаючи з поточної атестації і закінчуючи підсумковою державною атестацією. Дискутується і пропозиція вчених щодо складання іспиту у формі ділових ігор, вирішення ситуаційних завдань, що дозволить перевірити в комплексі набуті загальнокультурні і професійні компетенції. Усе це переконує, що магістратура для вітчизняних та російських університетів залишається справою клопіткою: слід більш чітко окреслити специфіку прикладних філологічних програм, коло практико-орієнтованих компетентностей, які формують у бакалаврів і в магістрів під час інтерактивних занять і виробничих (науково-педагогічних) практик. Магістратура має відрізнитися від бакалаврату насамперед рівнем самостійності прийняття фахових рішень завдань, що вимагають творчого підходу.

Висновки результатів дослідження. Уведення багаторівневої системи навчання потребувало перегляду кінцевих вимог до рівня підготовки випускників магістратури з напрямку «Філологічна освіта». Мовно-методичний курс, що розробляється в українських і зарубіжних університетах як з урахуванням традиційних підходів, так і з урахуванням практико-орієнтованого, загострює



увагу до формування методичної компетентності у взаємозв'язку (або як її складники) з лінгвістичною, комунікативною, науково-дослідною, когнітивною, соціокультурною, креативною, аксіологічною. Запропонована програма ґрунтується на сучасних підходах до творчої самореалізації особистості: компетентнісному, системному, діяльнісному (компетентність безпосередньо знаходить вияв у діяльності і пов'язана з виявом, постановкою і вирішенням багатьох проблем і задач), особистісно-орієнтованому, контекстному (занурення студентів у контексті професійної діяльності), акмеологічному (компетентність розуміють як безпосередній атрибут і одну з вершин професіоналізму, що визначає цілеспрямованість, прагнення, готовність і здатність особистості до здійснення педагогічної діяльності).

В університетах США увага прикута насамперед до розвитку компетентностей як професійного, так і управлінського характеру. Американське суспільство бачить сучасного педагога таким, який домагається високої якості праці завдяки своїм позитивним особистісним якостям та професійній майстерності. У російських університетах в цілому розроблені і «працюють» державні стандарти компетентнісної підготовки магістрів філології, що орієнтують на інноваційну професійну діяльність.

Перспективи подальших розвідок. До перспективних ідей, які варті до використання в українських вищих педагогічних навчальних закладах і подальшого вивчення в наукових студіях, відносимо посилення прагматичної спрямованості магістерської підготовки, інтерактивні форми і методи проведення занять, варіативність випускної роботи та підсумкової атестації.

Література

1. Загальноєвропейські рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / наук. ред. д. пед. н., проф. С. Ю. Ніколаєва. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Зіноватна О. М. Професійна підготовка філологів магістерського рівня в університетах США : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / Зіноватна Олександра Миколаївна. – Черкаси, 2011. – 300 с.
3. Ковтун Е. Н., Родионова С. Е. Филологическая магистратура в России: вчера и завтра / Е. Н. Ковтун, С. Е. Родионова // Информационный бюллетень Совета по филологии Учебно-методического объединения по классическому университетскому образованию. – НовГУ им. Ярослава Мудрого, 2010. – № 12. – С. 14–38.
4. Маевский Н. Н. Компетентностный подход к формированию профиля (модуля) «Преподавание филологических дисциплин» [Электронный ресурс] / Н. Н. Маевский, К. Ю. Колесина, Т. П. Трошкина. – С. 66–72. – Режим доступа: <philol.msu.ru/~umo/in/FILE278>
5. Основная образовательная программа высшего профессионального образования. Направление подготовки 032700.68 Филология. Магистерская



программа «Русский язык». – Кемерово : ГОУ ВПО «Кемеровский государственный университет, 2010. – 75 с.

6. Самигулина Ф. Г. Методические указания к курсу «Современные проблемы филологии» для магистров 2-го года обучения (по направлению 52.03.00 – «Филология», по программе подготовки «Русский язык») / Ф. Г. Самигулина. – Ростов н/Д, 2006. – 20 с.

7. Сергиева Н. С. Подготовка магистров филологии в университетах России: опыт, проблемы, перспективы / Н. С. Сергиева // Бюллетень Совета по филологии УМО по классическому университетскому образованию. – № 11. – Белгород, 2008. – С. 54–61.

8. Система и методика преподавания лингвистических дисциплин в вузе : программа курса для магистрантов филологических факультетов университетов по направлению 520300 – «Филология» / авт.-сост.: проф. Н. Н. Маевский. – Ростов н/Д, 2002. – 15 с.

9. Федеральный государственный образовательный стандарт высшего профессионального образования по направлению подготовки 032700 Филология. Квалификация (степень) магистр [Электронный ресурс]. – 2010. – Режим доступа: www.osu.ru/docs/magistrat/fgos/032700m

10. Федоров А. А. Филологическое университетское образование в России: инновационные аспекты основных образовательных программ / А. А. Федоров, С. Е. Родионова // Вестник Башкирского университета. – 2009. – Т. 14, №3 (1). – С. 1256–1262.

11. Bemidji State University: Department of English [Electronic resource]. – Mode of access: <http://bemidjistate.edu/academics/departments/english/graduate>

12. Brigham Young University-Hawaii [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.byuh.edu/>

13. Georgia State University: English Education (MAT) [Electronic resource]. – Mode of access: <http://msit.gsu.edu/1452.html>

14. Department of Educational Studies University of Glasgow [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.gla.ac.uk>

15. Drexel University [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.drexel.edu/>

16. University of Tennessee, Knoxville: Department of English [Electronic resource]. – Mode of access: <http://web.utk.edu/~english/grad/index.shtml>



УДК: 378.146

МИКОЛА СКИБА

м. Хмельницький, Україна

**ІМПЛЕМЕНТАЦІЯ КРИТЕРІЇВ
ЄВРОПЕЙСЬКОЇ ШКАЛИ ОЦІНЮВАННЯ ECTS
У СИСТЕМУ ВИЩОЇ ОСВІТИ УКРАЇНИ**

**IMPLEMENTATION OF EUROPEAN ECTS
ASSESSMENT CRITERIA INTO THE HIGHER
EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE**

Розкрито проблему оцінювання навчальної успішності студентів у вищих навчальних закладах України. Обґрунтовано необхідність імплементації критеріїв оцінювання за європейською шкалою ECTS. Визначено переваги впровадження критеріїв оцінювання ECTS у вищі навчальні заклади України. З'ясовано, що використання інтегральної шкали переходу дозволяє гармонізувати вітчизняну шкалу оцінювання, чітко фіксувати результати навчання студентів та видавати додаток до диплому європейського зразка.

Ключові слова: оцінювання, шкала оцінювання ECTS, критерії оцінювання, Болонський процес, система вищої освіти.

Раскрыта проблема оценивания учебной успеваемости студентов в высших учебных заведениях Украины. Обоснована необходимость имплементации критериев оценивания за европейской шкалой ECTS. Определены преимущества введения критериев оценивания ECTS в высшие учебные заведения Украины. Выяснено, что использование интегральной шкалы перехода позволяет гармонизировать отечественную шкалу оценивания, четко фиксировать результаты обучения студентов и выдавать приложение к диплому европейского образца.

Ключевые слова: оценивание, шкала оценивания ECTS, критерии оценивания, Болонский процесс, система высшего образования.

The problem of students' academic achievements assessment at higher educational establishments of Ukraine has been defined. The necessity of European ECTS assessment criteria implementation has been substantiated. Advantages of ECTS assessment criteria implementation into higher educational establishments have been defined. It has been found out that the usage of integral scale of transition makes it possible to optimize home assessment scale, strictly control results of students' studying and issue appendix to the diploma of European model.



Key words: assessment, ECTS assessment scale, assessment criteria, Bologna process, system of higher education.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Оцінювання є невід'ємною складовою навчального процесу, що виникло як специфічна процедура у педагогіці і постійно супроводжує розвиток освіти. Традиційно система оцінювання результатів навчально-пізнавальної діяльності студентів у вітчизняній вищій освіті виражається в її оцінці і базується на критеріальному підході. Головна особливість цього підходу полягає в тому, що він дозволяє співставляти рівень індивідуальних навчальних досягнень студента з запланованим до засвоєння повним обсягом знань, умінь, навичок (ЗУН), вимогами стандартів до окремих навчальних дисциплін, або групи дисциплін.

Зазвичай, оцінку успішності (навченості, продуктивності навчання) обраховують як відношення: $O = \Phi / \Pi \cdot 100 (\%)$, де O – оцінка успішності; Φ – фактичний обсяг засвоєних знань, умінь; Π – повний обсяг знань, умінь, що запланований для засвоєння. Отже, оцінка – чисельний аналог оцінювання. Оцінка – спосіб і результат, який підтверджує відповідність чи невідповідність знань, умінь та навичок студента цілям і завданням навчання. Важливо пам'ятати, що оцінка це не число, що отримується в результаті вимірювань і обчислень, а приписане оціночне судження (наприклад бал 5 відповідає оціночному судженню «відмінно»). Виставляючи оцінку, педагог має її обґрунтувати, керуючись логікою та існуючими критеріями.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема об'єктивного і правильного оцінювання у науково-педагогічній літературі досліджується такими провідними педагогами та освітянами як А. Алексюк, О. Барановська, В. Безпалько, О. Біляковська, І. Лернер, І. Підласий, Л. Семушина, Н. Тализіна, Д. Чернилевський, Є. Шиянова, Н. Ярошенко та інші. Проте у світлі сучасних тенденцій входження України у Європейський освітній простір виникає потреба коректної імплементації критеріїв оцінювання системи ECTS в українські вищі навчальні заклади.

Формулювання мети статті. Зважаючи на актуальність окресленої проблеми, у статті ставимо за мету окреслити основні умови правильного впровадження критеріїв оцінювання за європейською кредитно-модульною системою в вищі навчальні заклади України.

Вклад основного матеріалу дослідження. Діючи сьогодні критерії оцінювання залишились з часів панування у вищій школі концепції змісту освіти як сукупності ЗУН, отже базуються, в основному, на якісних показниках повноти, глибини, міцності, системності, оперативності, свідомості, узагальненості знань і умінь студентів [1, с. 27]. Крім цього враховуються такі додаткові показники як уміння студента пов'язувати зміст дисципліни зі змістом майбутньої професійної діяльності, обґрунтовано вирішувати професійні завдання, а також ступінь самостійності студента. На оцінку впливає не тільки правильність, але й чіткість відповіді студента, культура його мовлення (усна й письмова) тощо.



Розробка критеріїв і показників оцінювання є трудомісткою роботою, що ускладнюється багатодисциплінарністю підготовки фахівців різних напрямів і спеціальностей, і тому можна говорити про них лише узагальнено. Результати навчальної роботи студентів ВНЗ оцінюють за п'ятибальною шкалою відповідно до встановлених критеріїв (табл. 1).

Таблиця 1

**Характеристика п'ятибальної шкали оцінювання
навчальних досягнень студентів у вищій школі**

Оцінка	Бал	Критерій оцінювання навчальних досягнень
«Відмінно»	5	За глибоке і повне опанування змісту навчального матеріалу, в якому студент легко орієнтується, володіє понятійним апаратом, за уміння пов'язувати теорію з практикою, вирішувати практичні завдання, висловлювати і обґрунтовувати свої судження. Відмінна оцінка передбачає грамотний, логічний виклад відповіді (як в усній, так і в письмовій формі), якісне зовнішнє оформлення
«Добре»	4	За повне засвоєння навчального матеріалу, володіння понятійним апаратом, орієнтування у вивченому матеріалі, свідоме використання знань для вирішення практичних завдань, грамотний виклад відповіді, але у змісті і формі відповіді мали місце окремі неточності (похибки)
«Задовільно»	3	За знання і розуміння основних положень навчального матеріалу, при цьому виклад його не повний, непослідовний. Студент допускає неточності у визначенні понять та при використанні знань для вирішення практичних завдань, не вміє доказово обґрунтовувати свої судження
«Незадовільно»	2	Студент має розрізнені, безсистемні знання, не вміє виділяти головне і другорядне, допускається помилок у визначенні понять, перекручує їх зміст, хаотично і невпевнено викладає матеріал, не може використовувати знання при вирішенні практичних завдань
	1	За повне незнання і нерозуміння навчального матеріалу або відмову від відповіді (як правило, на практиці не використовується)

П'ятибальна вітчизняна шкала оцінювання була запроваджена у 1918 році і з того часу зазнала певних змін. Зокрема, оцінка «незадовільно» (бал 1) використовувалась дуже рідко, а починаючи з 50-х років все менше стала використовуватись і оцінка «незадовільно» (бал 2). Отже, фактично у вищій школі п'ятибальна шкала перетворилась у чотирибальну [2, с. 138]. Діапазон позитивних оцінок шкали звузився до трьох, що ускладнює процес оцінювання індивідуальних результатів навчання студентів. Такий стан речей неодноразово критикувався освітянами в педагогічній літературі [3, с. 19; 4, с. 306].

У вищій школі викладачі-практики часто для розширення діапазону чотирибальної шкали використовують додаткові проміжні оцінки у вигляді знаків «плюс» та «мінус» і реально отримують три градації п'ятірки, три – четвірки і три – трійки та двійку. Отже, неофіційно вони використовують десятибальну шкалу оцінювання. Відомий факт використання диференціації четвірки в дореволюційних



середніх навчальних закладах Росії, наприклад, Марійському інституті шляхетних дівичь: хороші знання, дуже хороші, вельми хороші [2, с. 138].

Зрештою загальноосвітня школа у 2000 році перейшла на 12-бальну шкалу оцінювання [5, с. 48]. Наступного 2001 року система професійно-технічної освіти запровадила також нову шкалу. Цікаво відзначити, що впродовж 2003-2004 років намітилась тенденція використання 12-бальної шкали оцінювання навіть окремими вітчизняними вищими навчальними закладами.

У світовій освітянській практиці існують різноманітні оцінювальні шкали результатів навчання, які успішно використовують як цифровий діапазон від трьох до ста балів так і літери [6, с. 29]. На рубежі XIX - XX століть у вищій освіті почала впроваджуватись стобальна, відсоткова шкала. Вона базується, як правило, на нормативній компоненті, що дозволяє оцінювати досягнення кожного студента відносно певної норми, за яку приймаються усереднені досягнення групи.

Модернізацію системи оцінювання в 90-х роках XX століття дослідники пов'язують з розширенням спектру державних освітніх закладів і інтенсивним розвитком недержавних та приватних шкіл [3, с. 189]. Інтеграційні процеси у вищій освіті під егідою Болонської Декларації, що пов'язані зі створенням єдиного європейського освітнього простору, об'єктивно зумовили необхідність об'єднати зусилля країн-учасниць для вирішення спільної проблеми – взаємовизнання результатів навчання студентів за кордоном. Результатом роботи експертів Європейської комісії впродовж 1988-1995 років стала шкала ECTS, розроблена на основі статистичних даних 80 навчальних закладів-учасників ECTS (табл. 2).

Таблиця 2

Шкала ECTS

Оцінка ECTS	Відсоток студентів, які зазвичай успішно досягають відповідної оцінки	Показник
A	10	«Відмінно» – відмінне виконання лише з незначною кількістю помилок
B	25	«Дуже добре» – вище середнього рівня з кількома помилками
C	30	«Добре» – в загальному правильна робота з певною кількістю грубих помилок
D	25	«Задовільно» – непогано, але зі значною кількістю недоліків
E	10	«Достатньо» – виконання задовольняє мінімальні критерії
FX	–	«Незадовільно» – потрібно попрацювати перед тим, як отримати залік
F	–	«Незадовільно» – необхідна серйозна подальша робота



Для успішного використання шкали ECTS у практичній роботі автори дослідження пропонують використовувати співвідношення оцінок ECTS з відомою шкалою Б. Блума відповідно до таблиці 3.

Таблиця 3

**Співвідношення рівнів шкал Б. Блума та ECTS
і діючої чотирибальної шкали успішності студентів**

Рівень	Шкала Блума	Шкала ECTS	Діюча чотирибальна шкала
	Показник	Оцінка	Оцінка
Оцінювання	Засвоєння і розуміння інформації певної навчальної дисципліни, що дозволяє студенту самостійно критично оцінити публікації або доповіді з певної тематики, а також якість засвоєння цієї дисципліни іншими студентами, об'єктивна самооцінка тощо	A – «відмінно»	5
Синтез	Здатність пояснювати феномен чи інформацію, створювати певні класифікації, відкидати неправильні припущення	B – «дуже добре»	4
Аналіз	Вміння аналізувати отриману інформацію, окремі елементи, висловлювати припущення, гіпотези та робити певні висновки на основі аналізу фактів	C – «добре»	
Втілення	Вміння визначати і застосовувати одержану абстрактну інформацію для вирішення практичного завдання	D – «задовільно»	3
Розуміння	Переклад на рідну мову і виклад чи наведення зрозумілих ілюстрацій та прикладів, власна інтерпретація наданої інформації	E – «достатньо»	3
Знання	Визначення, терміни, окремі факти, основні методики, класифікації і категорії, що відносяться до певної навчальної дисципліни	FX – «недостатньо»	2
Не досягнуто жодного рівня		F – «незадовільно»	

На нашу думку, використання в якості показників рівнів навчальних цілей характеристик основних етапів пізнавальної діяльності людини може здійснюватися шляхом удосконалення діючої шкали оцінювання результатів навчання студентів на основі застосування компетентнісного підходу.

Шкала ECTS є засобом переведення національних оцінок мобільних студентів в інші системи оцінювання в межах єдиного європейського простору вищої освіти (ЄПВО). Очевидно, що шкала ECTS є гнучкішою у порівнянні з вітчизняною. Вона дає чіткіше уявлення про ступінь досягнення студентами



основних освітніх цілей у процесі навчання за рахунок розширення діапазону оціночних категорій. Як видно з таблиці 2, однією з основних трудностей, з якою зіткнулись навчальні заклади при виконанні Наказу МОНУ №48 від 23.01.2004 року «Про впровадження педагогічного експерименту з кредитно-модульної системи організації навчального процесу», є встановлення співвідношення шкал оцінювання: ECTS та вітчизняної, а саме диференціація вітчизняних оціночних суджень «добре» на оцінки ECTS – B та C, «задовільно» на – D та E, «незадовільно» на – FX та F. Фактично чотирибальна вітчизняна шкала потребувала гармонізації із семибальною європейською. В той же час у Тимчасовому положенні згаданого Наказу запропоновано співвідношення трьох шкал: вітчизняної 4-бальної, 100-бальної та шкали ECTS (табл. 4) [4, с. 50].

Таблиця 4

**Співвідношення шкал оцінювання навчальних досягнень студентів
за рекомендаціями МОН України**

За шкалою ECTS	За вітчизняною шкалою	За шкалою навчального закладу (як приклад)
A	5 (відмінно)	90–100
BC	4 (добре)	75–89
DE	3 (задовільно)	60–74
FX	2 (незадовільно) з можливістю повторного складання	35–59
F	2 (незадовільно) з обов'язковим повторним курсом	1–34

Оскільки на той час у вищій освіті не було напрацьовано механізму переходу від вітчизняних оцінок до оцінок ECTS, то ВНЗ почали використовувати стобальну шкалу для опосередкованого оцінювання результатів навчання і переведення їх у вітчизняну чотирибальну систему оцінок та ECTS, методика використання яких є різною. Стобальна (відсоткова) шкала поширена у багатьох країнах світу, зокрема, США. Вона базується на системі показників (норм) – сумі балів від 1 до 100, що встановлені емпірично для різних оцінок. Використання цієї шкали передбачає накопичувальний принцип її застосування, в той час як 4-бальна критеріальна шкала оцінювання застосовується для визначення рівня навчальних досягнень студента відносно прийнятих у вищій освіті критеріїв шляхом присудження певної оцінки без додаткових обчислень і маніпуляцій з нею.

У результаті педагогічного експерименту на базі Хмельницького національного університету (ХНУ) в 2004–2005 навчальному році щодо практики опосередкованого оцінювання результатів навчання за нормативною стобальною (відсотковою) шкалою та переведення їх у вітчизняну чотирибальну систему оцінок та ECTS виявлено, що:



- знижується рівень мотивації досягнення високих навчальних результатів студентом після досягнення ним певної межі балів з навчальної дисципліни;
- збільшуються обсяги часу, що витрачає викладач на облік результатів навчання студентів та їх оцінювання, і як наслідок, процес оцінювання перетворюється на формальний;
- відсутній досвід використання 100-бальної системи оцінювання у вітчизняній вищій школі;
- утруднюється процес об'єктивного оцінювання навчальних досягнень студента у зв'язку з необхідністю присудження балів за різні види навчальних робіт та диференціації суми балів за різні ступені виконання цих видів робіт студентом;
- відсутні єдині адекватні критерії дискретного і загального оцінювання знань та умінь студентів з різних навчальних дисциплін, що призводить до суб'єктивності у процесі оцінювання результатів навчання студентів навіть у межах однієї дисципліни;
- чинні критерії оцінювання знань студентів з різних навчальних дисциплін науково не обгрунтовані.

Таблиця 5

Співвідношення чотирибальної шкали оцінювання навчальних досягнень студентів та шкали ECTS, запроваджене у ХНУ

Оцінка ECTS	Інтервальна шкала переходу	Вітчизняна оцінка	
A	4,75–5,00	5	ВІДМІННО – глибоке і повне опанування навчального матеріалу і виявлення відповідних умінь та навиків
B	4,25–4,74	4	ДОБРЕ – повне знання навчального матеріалу з кількома незначними помилками
C	3,75–4,24	4	ДОБРЕ – в загальному правильна відповідь з двома-трьома суттєвими помилками
D	3,25–3,74	3	ЗАДОВІЛЬНО – неповне опанування програмного матеріалу, але достатнє для практичної діяльності за професією
E	2,75–3,24	3	ЗАДОВІЛЬНО – неповне опанування програмного матеріалу, що задовольняє мінімальні критерії оцінювання
FX	2,00–2,74	2	НЕЗАДОВІЛЬНО – безсистемність одержаних знань і неможливість продовжити навчання без додаткових знань з дисципліни
F	0,00–1,99	2	НЕЗАДОВІЛЬНО – необхідна серйозна подальша робота і повторне вивчення дисципліни

Отже, сьогодні в університеті прийнята модель контрольно-оцінювальної системи навчальних досягнень, що базується на таких основних елементах: навчальні параметри, структура знанневих компонентів дисципліни, критерії, шкала



оцінювання, інтервальна шкала переходу до оцінок ECTS, форми підсумкового і поточного контролю. Відповідно запроваджене співвідношення вітчизняної шкали оцінювання та ECTS, яке дозволяє об'єктивно оцінити результати навчальних досягнень студентів через інтервальну шкалу переходу (табл. 5). Слід зазначити, що діюча інтервальна шкала переходу від вітчизняних оцінок до оцінок ECTS, яка використовується в університеті з 2005 року, коригувалась декілька раз з метою наближення співвідношення оцінок за шкалою ECTS.

Вона уточнювалась на підставі аналізу статистичних даних результатів екзаменаційних сесій, отриманих впродовж певних періодів навчання студентів, які навчаються за одним напрямом підготовки (або групою споріднених напрямів). Водночас, розробники інтервальної шкали переходу свідомі того, що ніяка її зміна не призведе до будь-яких позитивних результатів без розробки науково-обґрунтованих критеріїв оцінювання для різних предметних галузей, а також дотримання процедури об'єктивного прозорого оцінювання навчальних досягнень студентів.

На думку багатьох вітчизняних та зарубіжних педагогів (А. Алексюк, Є. Шиянова, Н. Тализіна, І. Лернер, І. Підласий, В. Беспалько), оцінювання може суттєво сприяти підвищенню якості знань, умінь та навичок студентів, однак якщо є недоліки в дидактико-методологічній організації навчання, то навіть найдосконаліша методика оцінювання не зможе покращити його результатів [6, с. 146]. Більше того, оцінювання потрібно інтегрувати в навчальний процес на етапі його планування. В такому випадку викладач може суттєво підвищити ефективність навчального процесу за рахунок заздалегідь сформульованих кінцевих результатів навчання і об'єктивної інформації щодо їх досягнення студентами.

Зауважимо що, у переважній більшості навчальних закладів Європи фактично використовуються національні шкали оцінок, а використання шкали ECTS є доволі обмеженим.

Висновки результатів дослідження. Отже, удосконалення підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів посилюється інтеграційними процесами в Європі, у яких задіяна Україна, як учасниця Болонського процесу. Намітилась тенденція поступового переходу до більш складних методик оцінювання та застосування багатобальних оцінювальних шкал, диференційованих підходів до оцінювання навчальних досягнень студентів. Перевірка ефективності запровадженої контрольної-оцінювальної системи навчальних досягнень студентів у ВНЗ України дозволяє стверджувати про очевидні переваги такого підходу: зникає одночасне використання різних систем оцінювання у вітчизняній вищій школі, процес контролю базується на добре відомій викладачам чотирибальній шкалі оцінювання; зменшується час на процедури оцінювання і підведення підсумків з дисципліни. Використання



інтегральної шкали переходу дозволяє гармонізувати вітчизняну шкалу оцінювання та шкалу ECTS; без додаткових зусиль і витрат часу фіксувати результати навчання студентів за прийнятою Болонською декларацією шкалою ECTS та видавати додаток до диплому європейського зразка, що значно розширює можливості працевлаштування молодого фахівця на європейському ринку праці.

Література

1. Семушина Л. Г. Содержание и технология обучения в средних специальных учебных заведениях / Л. Г. Семушина, Н. Г. Ярошенко. – М. : Мастерство, 2001. – 272 с.
2. Педагогика и психология высшей школы : учеб. пособие. – Ростов н/Д : Феникс, 2002. – 544 с.
3. Чернилевский Д. В. Дидактические технологии в высшей школе : учеб. пособ. для вузов / Д. В. Чернилевский. – М. : ЮНИТИ-ДАНА, 2002. – 437 с.
4. Подласый И. П. Педагогика. Новый курс / И. П. Подласый. – М. : Владос, 1999. – 345 с.
5. Барановська О. Сучасна модель оцінювання навчальних досягнень учнів: переваги і недоліки / О. Барановська // Рідна школа. – 2000. – № 7. – С. 48–50.
6. Біляковська О. О. Дидактичні засади оцінювання навчальних досягнень старшокласників в умовах модульного навчання: дис... канд. пед. наук : 13.00.09 / Ольга Орестівна Біляковська. – К., 2008. – 236 с.



УДК: 377:15.457.7

ОКСАНА СЕРГЄЄВА

м. Хмельницький, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ ПЕРЕКЛАДАЧІВ-РЕФЕРЕНТІВ
В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ ТА УКРАЇНИ**

**PECULIARITIES OF INTERPRETERS' TRAINING
AT THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN AND UKRAINE**

Досліджено питання професійної підготовки перекладачів-референтів у Великій Британії і Україні та їхнього працевлаштування після закінчення університету. Визначено особливості вищої професійної освіти майбутніх перекладачів, напрями їхньої професійної підготовки та недоліки законодавчої бази підтримки діяльності професійних перекладачів. Здійснено аналіз загальноєвропейських програм підготовки майбутніх перекладачів-референтів у Великій Британії, який дає змогу українським ВНЗ перейняти позитивний досвід з метою поліпшення ефективності своєї діяльності у галузі підготовки вітчизняних перекладачів.

Ключові слова: напрями підготовки британських перекладачів, працевлаштування, усний перекладач, письмовий перекладач, програми навчання перекладачів, оплата праці перекладача.

Исследован вопрос профессиональной подготовки переводчиков-референтов в Великобритании и Украине и их трудоустройства после окончания университета. Определены особенности высшего профессионального образования будущих переводчиков, направления их профессиональной подготовки и недостатки законодательной базы поддержки деятельности профессиональных переводчиков. Выполнен анализ общеевропейских программ подготовки будущих переводчиков-референтов в Великобритании, который дает возможность украинским высшим учебным заведениям заимствовать позитивный опыт с целью улучшения эффективности своей деятельности в отрасли подготовки отечественных переводчиков.

Ключевые слова: направления подготовки британских переводчиков, трудоустройство, устный переводчик, письменный переводчик, программы обучения переводчиков, оплата работы переводчика.

The problems of vocational training of interpreters and translators in the United Kingdom and in Ukraine and the problems of the graduates' employment have been investigated. The peculiarities of higher vocational education of future interpreters and



translators, branches of their training and disadvantages of legislative basis of support of professional interpreters and translators' work have been defined. Analysis of European programs of training of future interpreters and translators in the UK that allows Ukrainian universities to adopt positive experience to improve their performance in the training of local translators has been carried out.

Key words: branches of training of British interpreters and translators, employment, interpreter, translator, interpreters and translators' training programs, translator's fees.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Ми живемо в епоху глобалізації, тобто об'єднання економічних, політичних і культурних систем у всесвітньому масштабі. Інформаційні та фінансові зв'язки стали більш вільними, товари та послуги, вироблені в одній частині світу, є доступними в інших частинах.

Професія перекладача також змінилася в результаті стрімкої глобалізації. Відстані та національні кордони зникають, а полімовність залишається. Індустрія перекладу стала частиною системи міжнародного зв'язку, розвиток якого відбувається надзвичайно швидко останнім часом. Зважаючи на цю особливість, професійна перекладацька діяльність вимагає постійного розширення предметних і мовних знань. Майбутній перекладач-референт розуміє необхідність увесь час займатися самоосвітою, отримувати нові знання, формувати уміння знаходити інформацію за допомогою різних джерел, самовдосконалюватися. Водночас будь-яке навчання, як самостійне, так і аудиторне, буде відбуватися успішно, якщо зміст професійної підготовки відповідатиме професійним і освітнім стандартам певного фаху чи спеціальності. Так, у процесі підготовки майбутніх перекладачів-референтів в основу змісту покладено професійні стандарти, що співвідносяться із загальними педагогічними принципами та завданнями вищої освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відомі вітчизняні та зарубіжні науковці Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, А. Алексюк, І. Задорожна, Ю. Кіщенко, М. Лещенко, О. Локшина, Є. Москаленко, О. Овчарук, О. Плахотник, Л. Пуховська, О. Рибак, Г. Степенко, І. Тараненко та інші досліджували загальнопедагогічний досвід зарубіжної професійної освіти. У другій половині ХХ століття особливості вищої професійної освіти Великої Британії досліджувалися Г. Андреевою, Н. Бідюк, Н. Воскресенською, Є. Лисовою, Т. Мойсеєнко, М. Соколовим та іншими. Початок ХХІ століття у вітчизняній порівняльній та професійній педагогіці став періодом ретельного вивчення педагогіки вищої освіти Великої Британії і, зокрема, професійної підготовки фахівців з перекладу. Дослідженнями у цьому напрямі займалися Т. Ганічева, Ю. Кіщенко, Р. Кріс, А. Парінов, Е. Пім, Б. Рубрехт, А. Янковець, Н. Яцишин та ін. Науковці досліджували загальні теоретичні та організаційні положення підготовки майбутніх перекладачів. Останнім часом потребує уваги науковців питання практичної спрямованості професійної підготовки та конкурентоспроможності фахівців з перекладу на ринку праці Великої Британії, а також можливість здобуття подвійної спеціальності (перекладач-



референт) та особливості вузькогалузевої професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Формулювання мети статті. У пропонованій статті ми поставили за мету проаналізувати окремі програми підготовки майбутніх перекладачів-референтів в університетах Великої Британії та України, а також дослідити практичні можливості використання досвіду підготовки перекладачів у Великій Британії у навчально-виховному процесі української вищої школи. Завданням статті є вивчення особливостей професійного навчання перекладачів.

Вклад основного матеріалу дослідження. Загальновідомо, що у наш час близько 215 ВНЗ готують перекладачів у Європі. У Великій Британії таких закладів 33, хоча до недавнього часу їх було лише п'ять. Дев'ятнадцять із сучасних університетів готують усних перекладачів (interpreters), решта – письмових (translators). Зокрема, програми підготовки усних перекладачів існують у Батському університеті, Единбургському університеті Геріота Вотта, Лідському університеті, у Лондонському столичному університеті, Міддлсекському університеті (м. Лондон), Манчестерському університеті, Ньюкаслському університеті, Солфордському університеті тощо. Програми підготовки письмових перекладачів існують в таких університетах: Шеффілдському, Суррейському, Бристольському, Суонсійському, Ворвікському, Вестмінстерському Лондонському, Естонському, Бірмінгемському, Батському тощо [4, с. 7–8].

Аналіз навчальних програм згаданих навчальних закладів, що готують перекладачів, дозволяє стверджувати, що навчальна підготовка з означеної спеціальності там зводиться лише до мовної підготовки, що, на нашу думку, є неправильним. Ці факти переконують у тому, що навчання професійно зорієнтованого перекладу можуть здійснювати лише перекладачі-практики вищої кваліфікації, яких у Великій Британії замало. Загальновідомо, що в університетах цієї країни викладачів перекладу поки що не готують. Очевидним є те, що лише знання іноземної мови недостатньо для вирішення цього завдання. Для покращення ситуації варто використовувати американський досвід, коли на посади викладачів перекладу беруть фахівців з вищою освітою на конкурсній основі за дуже жорсткими правилами, серед яких обов'язковою є довготривала практика у країні, мова якої вивчається [5, с. 123–132]. Результатом цих заходів є висока якість професійної підготовки фахівців в американських університетах.

Зауважимо, що у Великій Британії користуються досвідом європейських країн, тобто існують два напрями професійної підготовки перекладачів. По-перше, абітурієнт може вступити на перекладацький факультет одного з університетів. По-друге, можна навчатися в одному з приватних або державних інститутів іноземних мов. Кожний навчальний заклад розробляє і впроваджує власні програми професійної підготовки перекладачів. Узагальнюючи існуючі підходи в аналізі таких програм, зазначимо, що вони відповідають двом типам: вузькопрофесійному та загальнопрофесійному. Наприклад, у Лондонському



університеті іноземних мов програма підготовки перекладачів-референтів розрахована на три роки (лише студенти, які навчаються на російському відділенні, навчаються 4–5 років, оскільки спочатку протягом першого-другого року навчання вони здобувають початкові знання з російської мови). Під час навчання за програмою студент повинен обрати один з обов'язкових курсів. Перший полягає у тому, що студент вивчає дві іноземних мови та спеціальну дисципліну (право, природничі науки, техніка, економіка). Другий курс вимагає вивчення однієї іноземної мови та двох спеціальних дисциплін. Після завершення останнього року навчання студент допускається до складання письмового державного іспиту, який полягає у здійсненні перекладу складних текстів загальної тематики та текстів з фахової тематики з першої іноземної мови і навпаки. Водночас студент повинен написати твір іноземною мовою і скласти іспит з «юридичної та адміністративної термінології» англійською мовою. Після того як студент склав письмовий іспит, його допускають до усного іспиту, під час якого протягом 90 хвилин він повинен дати відповідь на запитання з країнознавства та фахової дисципліни, а також на загальномовні запитання. Він повинен перекласти два друкованих тексти та діалоги екзаменаторів. При цьому один друкований текст та діалог містить лексичний матеріал однієї з фахових дисциплін [3].

Студенти також мають можливість здати іспит на усного перекладача, що вимагає усного перекладу двох доповідей з англійської і навпаки і більш складного діалогу. Іспит з другої іноземної мови, що вимагає письмовий переклад другою іноземною і навпаки та диктант, студенти складають на передостанньому році навчання [1].

Суттєвим кроком в удосконаленні вітчизняної системи підготовки перекладачів-референтів може стати впровадження загальноєвропейської програми з розробки університетських курсів перекладу, як це робиться в університетах Великої Британії. Реалізацією такої програми є модульний курс перекладу. Проблемою вітчизняних вищих навчальних закладів є те, що цей досвід нелегалізований та існує на правах факультативних. Також важливим питанням впровадження британського досвіду є розвиток університетських програм з перекладу і відповідна легалізація та ліцензування професії. Одним з напрямів такого процесу є розробка основного курсу, який містить введення інформаційних технологій та міжнародної комп'ютерної мережі, інформацію з культурології, міжкультурної взаємодії, компаративістики. Завданням іншого рівня є створення курсів теорії та практики перекладу з англійської або основних європейських та слов'янських мов для студентів гуманітарних і технічних факультетів. Окремим напрямом впровадження британського досвіду в українську відповідну професійну освіту може стати підготовка перекладачів-референтів за фахом «усний та письмовий переклад». Курс обсягом у 1500 годин, побудований на основі сучасних освітніх стандартів, з урахуванням існуючих європейських програм з перекладу, сучасної методології, інформаційних технологій, передбачається для



студентів-майбутніх перекладачів. Створення спецкурсів з підготовки аспірантів, майбутніх дослідників і викладачів теорії та практики перекладу є одним з перспективних напрямів використання досвіду британських університетів, що готують перекладачів [2].

Окремо слід зауважити, що навчальні програми підготовки українських перекладачів є набагато ширшими та більш професійно спрямованими, ніж відповідні програми британських університетів. Так, наприклад, програма підготовки бакалаврів перекладу Чернівецького національного університету імені Ю. Федьковича включає вивчення 56 академічних дисциплін, серед яких 80 % – дисципліни професійного спрямування (усього 240 кредитів). З іншого боку, програма підготовки перекладачів університету міста Лідс містить лише 180 кредитів і включає 32 дисципліни, з яких 25 % мають обов'язковий характер, а решта є вибірковими. Таким чином, вітчизняний підхід до досліджуваної проблеми є більш ґрунтовним та повним, оскільки охоплює широкий спектр професійних знань і дає, поряд з професійною, академічну вищу освіту. Це спрямовано на всебічний розвиток особистості майбутнього фахівця, формування гармонійного розвитку як загальних, так і професійних якостей.

Незважаючи на майже досконалий теоретичний аспект українських програм, вони все ж таки мають певні практичні недоліки. На нашу думку, головним серед останніх є обмежене право студентів самим вибирати дисципліни для вивчення. Як відомо, усі програми містять три цикли (професійний, природничо-науковий і загальний), які, у свою чергу, поділяються на обов'язкові дисципліни, дисципліни вибору навчального закладу та дисципліни самостійного вибору студента. Але нині самостійність у виборі дисциплін у студента практично відсутня. За нього вибір здійснює навчальний заклад. На відміну від наших університетів, навчальні заклади Великої Британії пропонують студентам самим вибирати навчальні дисципліни, які вони бажають вивчати. Цей факт приваблює багатьох студентів з-за кордону, у тому числі й з України. Позитивним зрушенням у нашій освіті перекладачів-референтів було б надання студентам більших прав у виборі навчальних дисциплін, що могло би, враховуючи академічність української вищої школи, стати вагомим кроком у популяризації вітчизняної професійної підготовки не лише у себе в країні, а й в інших країнах.

Позитивним аспектом британських програм підготовки перекладачів (університети Лідса, Бірмінгема, Лондона, міста Бат тощо) є нарахування окремих кредитів за написання та захист курсових проектів (як правило, 15 кредитів за одну роботу). Відповідно за чотири роки навчання студент набирає 60 кредитів за цей вид навчальної діяльності. Наші програми, незважаючи на те, що курсові роботи також виділяють в окремий пункт, нараховують за них максимум 1,5 кредити, що не є достатнім і не відображає важливості цього виду навчально-пізнавальної діяльності. Курсові передбачаються навчальним планом лише на третьому і четвертому курсах, що є недостатнім для формування цілісної



особистості майбутнього перекладача. Британський майбутній перекладач повинен виконувати курсові роботи (dissertation, summer project) щороку. Такий підхід дозволяє організувати поглиблене вивчення професійних дисциплін, сформувані вміння і навички самостійного здобуття знань, розвивати інші професійно важливі характеристики майбутнього фахівця. Також написання курсових робіт, починаючи з першого року навчання, дозволить не лише збільшити кількість кредитів (відповідно збільшується професійна значущість та конкурентоспроможність майбутнього перекладача на світовому ринку праці), а й надати можливість викладачам охопити більший обсяг навчальної інформації з професійно значущих дисциплін. Ми вважаємо, що зважаючи на тенденцію скорочення обсягів навчального навантаження, такий підхід є оптимальним виходом з ситуації.

Привабливість української перекладацької освіти збільшиться, якщо впровадити британській досвід підготовки майбутніх фахівців не з однієї мови, а з двох або трьох. Сучасна ситуація на ринку праці в Україні складається таким чином, що перевага у прийнятті на роботу надається перекладачам, які володіють двома або трьома іноземними мовами, наприклад, англійською і німецькою, англійською і польською. Зміцнення економічних зв'язків з країнами Сходу актуалізує підготовку фахівців із знанням китайської, японської, корейської, хінді, арабської, тайської або малайської мов. Тому для забезпечення гарантованого працевлаштування своїм випускникам університети можуть розробити програми вивчення однієї європейської і однієї східної мови. Таким шляхом підвищення конкурентної привабливості на ринку надання освітніх послуг пішли Київські університети ім. Т. Шевченка, ім. М. Драгоманова, Львівський університет ім. І. Франка, Луганський університет ім. В. Даля та деякі інші. Звичайно, на цьому шляху виникає багато проблем, наприклад, нестача кадрів, навчальної літератури, відповідного методичного забезпечення, але інвестиції у вирішення таких питань є економічно доцільними та обґрунтованими.

Насамкінець необхідно зауважити, що британська практика підготовки перекладачів приваблює тим, що навчальний заклад гарантує своїм випускникам працевлаштування після закінчення навчання. На жаль, у нас таке явище має лише декларативний характер. Українська система стала б конкурентоздатною, якщо університети реально забезпечували працевлаштування випускників. Одним із важливих положень Болонського процесу є орієнтація ВНЗ на кінцевий результат: знання й уміння випускників повинні бути застосовані і практично використані на користь всієї Європи.

Висновки результатів дослідження. Результати дослідження підтверджують справедливості думки, що підготовка професійних перекладачів-референтів у Великій Британії здійснюється за європейськими стандартами, які є малоефективними в окремих питаннях. Існуючі програми професійної підготовки перекладачів в Україні мають великий потенціал, але відсутність юридичного



захисту професійності перекладачів на ринку відповідних послуг створює низку проблем з працевлаштуванням випускників.

Отже, підготовка майбутніх перекладачів-референтів відбувається відповідно до освітніх та професійних стандартів, які визначають методику та зміст навчального процесу. Універсальність цього процесу є одночасно і позитивним і негативним фактом, оскільки охоплює різні галузі знань, але не здійснює чіткої спеціалізації професійної підготовки майбутніх перекладачів.

Перспективи подальших розвідок. Серед пропозицій щодо поліпшення такої підготовки науковці висловлюють необхідність розмежування напрямів підготовки фахівців у відповідності до окреслених видів перекладу та галузевої спеціалізації. Допомогти у цьому допоможе впровадження досвіду британської освітньої системи підготовки перекладачів з урахуванням особливостей національної системи освіти, що є перспективним напрямом подальших досліджень.

Література

1. Константинова Н. А. Подготовка переводчиков в сфере профессиональной коммуникации – важный элемент интеграции национальных систем образования / Н. А. Константинова, И. Д. Михеев // Современные проблемы науки и образования. – 2006. – № 4. – С. 46–47.

2. Черноватий Л. Навчально-методичний комплекс для підготовки перекладачів з англійської мови серія dictum factum / Л. Черноватий // Наукові записки Харків. нац. ун-т ім. В. Н. Каразіна. – Вип. 89 (1) – С. 23–45. – (Серія: Філологічні науки).

3. Переклад як оновлена частина програми гуманітаризації вищої школи [Електронний ресурс] / Н. І. Бушманова. – Режим доступу: http://refs.co.ua/64601-Perevod_kak_obnovlennaya_chast_programmy_gumanitarizacii_vyssheiy_shkoly.html

4. Подготовка и работа профессиональных переводчиков в Англии [Електронний ресурс]. – Режим доступу: http://www.langinfo.ru/index.php?sect_id=862

5. Brennan J. The employment of UK graduates: comparisons with Europe and Japan / J. Brennan, B. Johnston, B. Little, T. Shah, A. Woodley. – London : The Open University Centre for Higher Education Research and Information, 2010. – 45 p.



УДК: 378.4(430-21):378.23

ОЛЬГА ТАРАСОВА

м. Хмельницький, Україна

**ПРОФЕСІЙНА ПІДГОТОВКА ФАХІВЦІВ-МІЖНАРОДНИКІВ
У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ США**

**PROFESSIONAL TRAINING
OF SPECIALISTS IN INTERNATIONAL RELATIONS
AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE USA**

Розкрито питання професійної підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин у Рочестерському університеті. Акцентовано на особливостях організації навчального процесу в університеті, а також на головних цілях та завданнях підготовки майбутніх фахівців-міжнародників. Визначено основні компетенції, якими повинні володіти дипломовані фахівці у галузі міжнародних відносин, відповідно до програмних документів Рочестерського університету. Наголошено на важливості та необхідності використання позитивного зарубіжного досвіду у підготовці кадрів для міжнародної діяльності на теренах України.

Ключові слова: професійна підготовка, фахівець у галузі міжнародних відносин, навчальні цикли, дисципліни, кредити, навчальний процес.

Рассмотрен вопрос профессиональной подготовки специалистов в области международных отношений в Рочестерском университете. Акцентировано на особенностях организации учебного процесса в университете, а также на главных целях и задачах подготовки будущих специалистов-международников. Определены основные компетенции, которыми должны обладать дипломированные специалисты в области международных отношений, согласно программным документам Рочестерского университета. Подчеркнута важность и необходимость использования позитивного зарубежного опыта в подготовке кадров для международной деятельности на территории Украины.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, специалист в области международных отношений, учебные циклы, дисциплины, кредиты, учебный процесс.

The problem of training specialists in international relations at the University of Rochester has been considered. The features of the educational process at the university, as well as the main objectives and tasks of future specialists in international relations training, have been pointed out. The basic competencies of certified specialists in international relations, determined in program documents of the University of Rochester,



have been described. The importance and necessity of using positive foreign experience in training personnel for international activities in Ukraine have been stressed.

Key words: professional training, specialist in international relations, educational courses, credits, educational process.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах сучасної зміни парадигми української вищої освіти, її реформування відповідно до демократичних принципів і вимог ринку та запобігання помилок доцільно звернутися до порівняльного розгляду професійної підготовки фахівців з міжнародних відносин у розвинених зарубіжних країнах, зокрема в США, виділити головні принципи, особливості організації навчального процесу в провідних американських університетах на прикладі Рочестерського університету. Накопичений досвід американських колег варто взяти до уваги при удосконаленні процесу підготовки фахівців-міжнародників в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. У вітчизняній педагогічній літературі нагромаджено значний обсяг знань про теорію і практику освіти у США. Різні проблеми, пов'язані з діяльністю вищої школи США на сучасному етапі, досліджували багато вчених: загальні питання організації американської вищої школи та історії її розвитку розглянуто в працях В. Акатьєва, Т. Георгієвої, Л. Філіпової, Т. Кошманової; педагогічні технології, методи і організаційні форми навчання у ВНЗ вивчають М. Кларін, А. Мітіна, І. Тагунова, В. Чорний, А. Алексюк, Т. Ільїна; оцінювання знань студентів у США досліджено І. Зварич; аспекти доступності американської вищої освіти висвітлено у працях С. Зарецької, Г. Семєко, Е. Каверіної.

Теоретичний аналіз наукових праць, у яких представлено результати проведених досліджень, показав, що проблема підвищення якості підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин на засадах позитивних ідей американського досвіду ще недостатньо досліджена й розроблена у теоретичному і практичному аспектах.

Формулювання мети статті. Зважаючи на недостатнє висвітлення у вітчизняній науково-педагогічній літературі питання професійної підготовки фахівців-міжнародників в університетах США, доречність використання набутого досвіду для проведення освітніх реформ в Україні, ставимо за мету статті висвітлити особливості професійної освіти майбутніх фахівців-міжнародників в університеті американського міста Рочестер.

Виклад основного матеріалу дослідження. Рочестерський університет був заснований 1850 року і на сьогодні є одним із провідних приватних університетів США. Його постійно включають до списку 40 найкращих університетів і коледжів США, 20 кращих приватних дослідницьких центрів країни і 30 університетів, які отримують найбільше коштів із федеральних фондів на підтримку досліджень та розвитку. Діяльність університету спрямована, насамперед, на підготовку



майбутніх фахівців, які були б здатні посісти гідне місце у світовій політичній та економічній спільноті.

В основі усіх інновацій Рочестерського університету лежить орієнтований на студентів навчальний план. Цей підхід скасовує поняття “обов’язковий курс” і дозволяє студенту самому обирати дисципліни, спираючись на індивідуальні інтереси. Перед тим як зробити остаточний вибір, студент може проконсультуватися із радником при факультеті щодо вибору того чи іншого предмета та його відповідності вимогам спеціальності. Таким чином, студенти не зобов’язані реалізовувати нав’язану концепцію освіти, вивчаючи предмети, що не входять до кола їхніх інтересів [5].

З першого курсу студенти мають можливість здійснювати спільні дослідження з професорами та іншими студентами і публікувати результати своєї дослідницької діяльності. Статистика свідчить, що більше 90 % студентів Рочестерського університету беруть участь у спільних дослідженнях або здійснюють власні дослідження, а частка студентів, які виявляють бажання здобути післядипломну освіту, становить 60 %.

Спеціальність «Міжнародні відносини» знайомить студентів із складним світом політики за межами Сполучених Штатів, а також забезпечує їх необхідними інструментами для його розуміння та аналізу. У світі, в якому держави та міжнародні організації з кожним днем стають все більш взаємозалежними, це розуміння є надзвичайно важливим для спеціалістів, орієнтованих на міжнародну діяльність. Спеціальність «Міжнародні відносини» формувалася на основі найкращих традицій факультету політичних наук Рочестерського університету, тому студентам пропонуються не поверхневі знання основних аспектів світової політики, а ґрунтовне аналітичне розуміння подій, що відбуваються в сучасному світі.

Проаналізувавши мету та завдання, визначені у програмних документах Рочестерського університету, можна виокремити наступні ключові положення. Фахівець з міжнародних відносин має бути підготовленим до кваліфікованої технічної, первинної аналітичної роботи та до виконання спеціальних робіт, пов’язаних із застосуванням знань у галузі світового господарства і міжнародних економічних відносин відповідно до здобутої спеціальності. Фахівець із міжнародних відносин може самореалізуватися у кваліфікованій виконавській діяльності в галузі міжнародних і міжнародних економічних відносин, а саме, у здійсненні зовнішньоекономічної та комерційної діяльності, веденні міжнародних валютно-кредитних відносин, обліку й аналізу в системі світових господарських зв’язків. Також фахівець-міжнародник може працювати в органах і установах міністерств закордонних справ на виконавчих посадах, у дипломатичних представництвах (віце-консул, аташе, референт, дипломатичний агент, дипломатичний кур’єр, секретар дипломатичного агентства). Крім того, фахівець із міжнародних відносин може займати посади працівників –



виконавців нижчого рангу в державних структурах і установах та у приватних структурах, що здійснюють діяльність у галузі міжнародних економічних відносин (міжнародні відділи фірм, міжнародні консультативні організації економічного профілю). Він має бути підготовлений до виконання таких робіт: консультацій з питань міжнародних відносин; аналізу зовнішньоекономічної політики держави; зовнішньоторговельної діяльності; міжнародної валютно-фінансової діяльності; управління в соціальній сфері; допоміжної діяльності у сфері державного управління; міжнародної туристичної діяльності; перекладу з іноземної мови [5].

Загальні вимоги, які ставить університет перед майбутнім фахівцем з міжнародних відносин, можна сформулювати наступним чином. Він повинен мати: професійні знання, бути переконаним у їхній соціальній доцільності й корисності, вміти застосовувати їх у своїй професійній діяльності, всебічно поглиблювати професійні знання з міжнародних відносин, які формуються на основі всебічних і ґрунтових знань з історії та теорії міжнародних відносин, світової економіки та економіки США, основних принципів і тенденцій розвитку міжнародних економічних відносин, розуміння процесів їх реалізації, вміти майстерно користуватися повним арсеналом засобів і прийомів у процесі вирішення будь-яких питань зовнішньополітичного й зовнішньоекономічного характеру. Крім того, фахівець із міжнародних відносин повинен мати відповідний рівень політичної, етичної та психологічної культури: мати чітко сформовані принципові засади світогляду як загальне усвідомлення про навколишній світ і своє місце в ньому; сформувати філософське, економічне, політичне мислення, розумітися на проблемах ринкової економіки, соціальних, національних, історичних та демографічних процесах розвитку суспільства, в питаннях зовнішньої політики США та інших держав (міжнародно-правових зовнішньоекономічних відносинах між державами); володіти питаннями розвитку стародавньої, нової, новітньої історії Світу, США, засвоїти закономірності та особливості культурного розвитку людства, брати участь у громадському житті, формуванні правової свідомості та цивілізованих взаємовідносин усіх членів суспільства. Фахівець-міжнародник повинен мати високий рівень культурного розвитку і бути ерудованим; розуміти національно-державні інтереси країни, забезпечувати їх у своїй професійній діяльності; досконало володіти своїм фахом; розширювати кругозір, постійно поповнюючи свої знання, вміти застосовувати їх на практиці; на високому рівні професійного спілкування вільно володіти англійською та однією-двома іноземними мовами [5].

У процесі навчання в університеті студент повинен опанувати: основні світоглядні теорії та концепції в галузі економічних та правових наук; етичні та правові норми, які регулюють відносини між державами, ставлення суспільства до навколишнього середовища; сучасні наукові методи досліджень, прогнозування та проектування; функціональні властивості іноземної мови, лінгвокраїнознавчі



особливості; основні аспекти перекладацької діяльності; особливості ділового мовлення та ведення діловодства (рідною та іноземною мовами). Для ефективного здійснення професійної діяльності фахівець у галузі міжнародних відносин повинен уміти: аналізувати сучасні проблеми розвитку суспільства; орієнтуватися в економічному середовищі, оцінювати стан і рівень макро- та мікроекономіки; застосовувати досягнення національної та світової культури у вирішенні професійних та життєвих завдань; використовувати принципи історичного підходу у процесі інтерпретації різних подій суспільного життя як минулого, так і сучасного; володіти розвиненою культурою мислення, вміти чітко і логічно висловлювати свої думки як усно, так і письмово; володіти навичками наукової організації праці, бути обізнаним із можливостями і методами застосування комп'ютерної техніки у професійній діяльності; бути спроможним самостійно опанувати нові знання, критично оцінювати набутий досвід; розуміти основні проблеми своєї дисципліни, що визначають конкретну галузь його діяльності; перекладати, реферувати та анотувати англійською та іноземною мовами ділові тексти; застосовувати міжмовні еквіваленти (кліше) в різних ситуаціях [2].

Задля досягнення програмної мети, студенти проходять чотирирічний курс навчання в університеті. Крім того, студенти-міжнародники мають можливість навчатися протягом одного семестру за кордоном та одержати ґрунтовні знання про особливості формування політики та культуру зарубіжних країн. Рочестерський університет пропонує спеціальну програму «Take Five» (запишись на п'ятий) – безкоштовний додатковий семестр або рік навчання за спеціальністю, а також забезпечує післядипломну освіту або навчання за двома спеціальностями одночасно для обдарованих випускників шкіл.

За період навчання студенти спеціальності «Міжнародні відносини» повинні успішно завершити щонайменше дванадцять навчальних курсів із мінімальним середнім балом 2,0. Дев'ять із них повинні бути із циклів дисциплін «Міжнародні відносини» або «Політичні науки». Мінімум два предмети з курсу викладаються іноземною мовою, що, у свою чергу, спонукає студентів до вивчення ще однієї мови [3].

До основних дисциплін, які вивчають студенти-міжнародники у Рочестерському університеті, належать наступні: вступ до міжнародних відносин; етнічна політика; війни та світовий лад; механізми міжнародних відносин; теорії міжнародних відносин; вступ до міжнародної політичної економії; антитерористична політика; конфліктологія та ін.

Напрямок підготовки «Міжнародні відносини» включає три спеціалізовані навчальні цикли: глобальна безпека, політична економія та розвиток, державне управління в країнах світу. Студенти мають обрати п'ять дисциплін, що входять до спеціалізованих циклів, щонайменше три з них повинні належати до одного циклу. Також студентам необхідно обрати три факультативні дисципліни із навчальних циклів з міжнародних відносин, політології, економіки чи історії.



Одна факультативна дисципліна може бути зарахована, якщо студент склав іспит APE (Advanced Placement Exam) з порівняльного державного управління або державного управління США [5].

Для студентів першого курсу спеціальності «Міжнародні відносини» обов'язковим є вивчення дисциплін «Вступ до порівняльної політології» та «Вступ до міжнародних відносин». Ці навчальні курси є базовими для спеціальності, але, крім них, студенти можуть також обирати й інші предмети, спрямовані на вивчення окремих аспектів міжнародної політики чи економіки.

Факультет політичних наук Рочестерського університету пропонує студентам ряд дисциплін, що висвітлюють різні аспекти міжнародних відносин шляхом вивчення внутрішньої та зовнішньої політики Сполучених Штатів, позитивістської політичної теорії, політичної філософії та політичної економії. Перераховані предмети є факультативними і обираються студентами за бажанням [5].

Як уже зазначалося, студенти повинні взяти участь у програмі навчання за кордоном протягом одного семестру. Як правило, для цього студенти обирають перший семестр третього курсу. Рочестерський університет пропонує програму навчання за кордоном у 26 країнах світу, зокрема в Аргентині, Австралії, Бельгії, Китаї, Франції, Італії, Індії, Польщі, Росії, ПАР та Сполученому Королівстві. Крім того, університет фінансує стажування студентів-міжнародників при урядах, міністерствах закордонних справ, відомих юридичних фірмах провідних європейських країн. При цьому кредити, одержані студентами після складання іспитів протягом семестру навчання за кордоном, зараховуються у їхній навчальний план. Важливо зазначити, що студентам, які протягом щонайменше двох років проживали та навчалися за кордоном у неангломовних країнах, необов'язково проходити стажування або навчатися протягом семестру в іншій країні [3].

Значна увага при підготовці фахівців з міжнародних відносин у Рочестерському університеті приділяється вивченню іноземних мов. Студенти повинні вивчати обрану ними іноземну мову протягом не менше ніж двох курсів. Проте ця вимога, як і вимога навчання за кордоном, може бути скасована за умови, що студент певний час мешкав в іншій країні.

Студенти спеціальності «Міжнародні відносини» кожного семестру зобов'язані виконувати курсову роботу обсягом 10–15 сторінок (приблизно 3,500 слів). У рамках курсової роботи має бути здійснене власне дослідження, що виходить за межі стандартного навчального матеріалу. Перед безпосереднім захистом курсової роботи студенти розробляють проект свого дослідження та подають його на розгляд Раді факультету [5].

Студентам із високим рівнем успішності, середній бал яких становить не менше 3,5, надається можливість виконувати індивідуальну науково-дослідну роботу під керівництвом консультанта з факультету. Зазвичай для цього обирають студентів 3 курсу, щоб вони мали достатньо часу на здійснення дослідження та оформлення його результатів до завершення навчання.



Щорічно найкращим випускникам університету присуджуються престижні премії за значні досягнення у вивченні міжнародних відносин (James D. McGill Memorial Prize) та за виявлену наполегливість у вивченні політології (Jay F. Birdsall Memorial Prize). Крім того, Центр працевлаштування, що діє при університеті, гарантує випускникам сприяння у пошуку роботи та проходженні стажування після завершення навчання.

У процесі дослідження виявлено особливості організації навчального процесу в Рочестерському університеті, які ґрунтуються на таких засадах:

1. Індивідуальний підхід до студента, який акцентує на особистості кожного студента (особистому досвіді, поглядах, інтересах, здібностях і потребах).

2. Єдність теорії та практики. У Рочестерському університеті професійну освіту майбутні фахівці-міжнародники здобувають у поєднанні вивчення теорії з набуттям практичного досвіду.

3. Використання гуманістичних педагогічних технологій. Освіта в Рочестерському університеті, як і в решти американських університетів, гуманістично спрямована, демократична, безперервна, варіативна та інноваційна, ґрунтується на дотриманні принципів доступності, поступовості, просуванні від простого до складного. На заняттях ефективними в досягненні конкретно поставленої мети є активні методи навчання (метод дискусії, проєктів), проблемне навчання, індивідуальний підхід до студента [1].

В університеті використовується модульна технологія навчання, заснована на принципі самостійної роботи студентів з навчальним матеріалом. Крім того, при підготовці студентів спеціальності «Міжнародні відносини» використовується технологія «портфоліо». Як відомо, в основі цієї технології лежить стратегія розвитку критичного мислення. Суть її у тому, що в процесі навчання збираються і групуються за рубриками роботи, виконані студентами. «Портфоліо» може оформлятися в «паперовому» чи електронному варіанті [4, с. 163].

Важливим аспектом у процесі підготовки майбутніх фахівців-міжнародників є використання навчальних тренінгів, які, у свою чергу, є формою інтерактивного навчання, метою якого є розвиток компетентності міжособистісної і професійної поведінки у спілкуванні.

4. В університеті використовується рейтингова система оцінювання, що базується на систематичному оцінюванні всіх робіт студентів, а також урахуванні коефіцієнтів різних видів робіт.

Висновки результатів дослідження. Ефективність моделі підготовки фахівців з міжнародних відносин у Рочестерському університеті є підставою для використання цієї моделі на теренах України. Система української професійної освіти спеціалістів у галузі міжнародних відносин у вищих навчальних закладах в сучасному її вигляді повинна бути спрямована на реалізацію змісту вищої освіти на підставі державних стандартів і кваліфікаційних вимог до фахівців відповідної спеціальності. Останнє дає можливість продовжувати освіту в



закордонному вищому навчальному закладі (у світлі Болонського процесу), отримати відповідну кваліфікацію за кордоном на основі певного закінченого циклу освіти. На нашу думку, все найкраще зі світового досвіду має впроваджуватися у навчально-виховний процес ВНЗ України й здійснюватися з урахуванням інноваційних технологій навчання, орієнтуватися на формування гармонійно розвиненої особистості, освіченої, здатної до безперервного оновлення своїх знань, професійної мобільності, швидкої адаптації до змін у соціально-культурній сфері, системі управління й організації праці у швидкоплинних ринкових відносинах.

Перспективи подальших розвідок. Зважаючи на актуальність та важливість надбань теорії та практики США з підготовки спеціалістів в галузі міжнародних відносин, вважаємо за доречне здійснювати подальші розвідки щодо можливостей впровадження кращих здобутків досвіду американських університетів з урахуванням особливостей українського освітнього простору.

Література

1. Гибкая система образования: американский опыт : каталог науч.-образовательных ресурсов МГУ 2004 г. [Электронный ресурс] / О. Волгин. – Режим доступа: http://www.prof.msu.ru/publ/book6/c67_02.htm
2. Graduate Student Manual [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.gen.ufl.edu/academics/graduate/gradmanual/gradmanual.pdf>
3. International Society for Technology in Education. NETS for Students [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.iste.org/standards/nets-for-students/nets-student-standards-2007.aspx>
4. Lantis J. The new international studies classroom: active teaching, active learning / J. Lantis, L. Kuzma, J. Boehrer. – Boulder, Co. : Lynne Rienner Publishers, 2000. – 305 p.
5. Major in International Relations – University of Rochester [Electronic resource]. – Mode of access: http://www.rochester.edu/college/psc/undergrad/ir_major.php



**ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ПЕДАГОГІВ
У ГЛОБАЛЬНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРИ**

УДК: 371.13

ЛЮДМИЛА ПУХОВСЬКА

м. Київ, Україна

**ТЕОРЕТИЧНІ ЗАСАДИ ПРОФЕСІЙНОГО РОЗВИТКУ ВЧИТЕЛІВ:
РУХ ДО КОНЦЕПТУАЛЬНОЇ КАРТИ**

**THEORETICAL FOUNDATIONS
OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT:
MOVEMENT TO A CONCEPTUAL MAP**

Проаналізовано сучасні підходи до дослідження професійного розвитку вчителів у світовому освітньому просторі. Охарактеризовано особливості методології сучасних порівняльних досліджень з проблеми професійного розвитку. Проаналізовано найавторитетніші сучасні видання, присвячені питанню професійного розвитку педагогів у світовому освітньому просторі. Визначено напрями, у яких має здійснюватися накопичення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів. Сформульовано рекомендації щодо розширення бази знань з професійного розвитку вчителів.

Ключові слова: професійний розвиток вчителів, модель професійного розвитку, світовий освітній простір.

Проанализированы современные подходы к исследованию профессионального развития учителей в мировом образовательном пространстве. Охарактеризованы особенности методологии современных сравнительных исследований с проблемы профессионального развития. Проанализированы самые авторитетные современные издания, посвященные вопросу профессионального развития педагогов в мировом образовательном пространстве. Определены направления, в которых должно происходить накопление базы знаний с непрерывного профессионального развития учителей. Сформулированы рекомендации относительно расширения базы знаний с профессионального развития учителей.

Ключевые слова: профессиональное развитие учителей, модель профессионального развития, мировое образовательное пространство.

Modern approaches to professional development research in the world education environment have been analyzed. Peculiarities of methodology of modern



comparative investigations in professional development problem have been characterized. The most competent modern editions dedicated to the issue of teachers' professional development in the world education environment have been analyzed. Directions in which accumulation of database in continuous teachers' professional development must be carried out have been determined. Recommendations concerning extension of database in continuous teachers' professional development have been formulated.

Key words: teachers' professional development, professional development model, world educational environment.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Висхідна установка формування новітньої парадигми розвитку освіти в Україні пов'язана з утвердженням нашої країни як європейської і світової цивілізації з власною ідентичністю, національним характером і культурою. Актуалізується потреба у розбудові сучасної національної системи освіти і виховання нового покоління, яке стане українським за спадщиною і культурною приналежністю та глобалізованим за рівнем фахової компетентності. Важливим джерелом такого розвитку є вивчення, аналіз, осмислення й запровадження на вітчизняних теренах передових ідей зарубіжної освіти й педагогіки.

Одним із ключових завдань сучасних освітніх реформ в усьому світі є створення умов для професійного розвитку вчителів. На початку ХХІ ст. світова спільнота зрозуміла, що вчительство – це не тільки «змінна величина», яка необхідна для успішного реформування освітніх систем, але й «найбільш визначний носій змін» у реалізації реформ. Ця подвійна роль вчителів у освітніх реформах – бути суб'єктом і об'єктом реформацій – робить професійний розвиток вчителів зоною виклику і посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Для позначення професійного розвитку вчителів (ПРВ) у світовій науковій літературі використовуються різні терміни, зокрема, розвиток вчителя (teacher development), розвиток кар'єри (career development), розвиток персоналу (staff development), розвиток людських ресурсів (human resource development), професійний розвиток (professional development), неперервна освіта (continuing education), освіта упродовж життя (lifelong learning) та інші. У зв'язку з тим, що зміст цих термінів частково збігається, вони тлумачаться авторами по-різному.

У широкому сенсі поняття «професійний розвиток» відбиває розвиток людини в її професійній ролі. У більш конкретизованих тлумаченнях професійний розвиток вчителя визначається як зростання його професійних досягнень в результаті накопичення практичного досвіду і систематичного перегляду власного викладання. Таке визначення вніс у науковий обіг А. Глеттхорн [1, с. 41], і воно стало базовим у кінці минулого століття. Вже тоді вчені відзначали, що професійний розвиток включає формальний досвід, який



отримується вчителем шляхом наставництва, відвідування професійних семінарів, майстерень тощо, а також неформальний досвід, такий, як читання професійної літератури, перегляд педагогічних передач та ін. За цією концепцією професійний розвиток учителів є ширшим поняттям, аніж кар'єрний розвиток, що відбувається «в результаті руху вчителя по кар'єрних шаблях у професії», а також ширшим від поняття розвитку персоналу, яке, за визначенням А. Глетхорна, включає «забезпечення учителів організованими програмами підвищення кваліфікації» [1, с. 41].

У дослідженнях інших вчених (Т. Гансер, Г. Філдінг) наголошувалось, що професійний розвиток передбачає систематичний перегляд учителем змісту і процесу, а також контекстів його педагогічної діяльності. Така перспектива є новою для учителів. Адже упродовж багатьох років єдиною доступною вчителям формою професійного розвитку було підвищення кваліфікації. Тільки в останнє десятиріччя професійний розвиток став розглядатися як довготерміновий процес систематичного надання можливостей та досвіду зростання і розвитку в професії.

Зусиллями вчених різних країн відкриваються все нові грані проблеми й уточнюється зміст поняття професійного розвитку. Так, авторитетний дослідник у сфері педагогічної освіти М. Фуллан розглядає вчителів як активний агент сучасних змін – від їх моральних потреб і цінностей залежить стрімке сьогодення [2]. Це положення розвивається в працях А. Харгрівса, який вважає, що професійний розвиток має включати «моральні цілі у викладанні, політичну обізнаність, гостроту і досвідченість учителів, відданість і відповідальність за свою працю» [3, с. 126].

Найбільш наближеним до нашого розуміння є визначення, запропоноване англійським вченим С. Дей: «Професійний розвиток включає весь природний навчальний досвід, а також ті усвідомлені й сплановані дії, які принесуть пряму, або опосередковану користь вчителю, групі учителів, або школі в цілому, що в результаті позначиться на піднятті якості шкільної освіти. Це – процес, у ході якого вчитель самостійно або разом із своїми колегами переглядає, оновлює, розширяє свої зобов'язання щодо моральної мети викладання, а також критично розвиває знання, вміння, хороше професійне мислення, планування і практику роботи з дітьми, молоддю й колегами на кожному етапі свого професійного життя» [4, с. 4].

Такі підходи до професійного розвитку почали пов'язувати з «новим іміджем» педагогічної праці, «новою моделлю» педагогічної освіти, «революцією» в освіті тощо. Так чи інакше, проте на цій хвилі професійний розвиток учителів отримав пріоритетність в урядовій політиці, а також в теорії та практиці педагогічної освіти. В одному з перших міжнародних досліджень-оглядів наукової літератури з проблеми професійного розвитку, проведеному за підтримки Інституту Планування Освіти ЮНЕСКО [5], здійснено не тільки аналіз і систематизацію широкого кола джерел, але й обґрунтовано перспективні характеристики феномена професійного розвитку учителів у світовому педагогічному просторі.



Спираючись на ідеї та висновки багатьох авторитетних вчених, автор дослідження Е. Віллегас-Реймерс виокремила такі положення:

– професійний розвиток вчителів базується на конструктивізмі, тому вчителі виступають суб'єктами активного навчання (А. Ліберман, М. Дадс, Л. Дарлінг-Хаммонд);

– професійний розвиток є довготерміновим процесом, тому що вчитель постійно навчається (Д. Кохен, Т. Гансер);

– професійний розвиток – це процес, який проходить у рамках певного контексту. Найбільш ефективна форма професійного розвитку пов'язана з щоденною діяльністю вчителя в школі. Школи трансформуються в громади, які навчаються і досліджують, в професійні громади тощо. Найбільші можливості для професійного розвитку вчителів надає їх навчання на робочому місці (“on-the job learning” activities), зокрема, навчання в групах, активне дослідження, портфоліо (Л. Дарлінг-Хаммонд, М. Кінг, Ф. Ньюмен);

– професійний розвиток вчителів нерозривно пов'язаний зі шкільною реформою, тому що він є процесом формування культури, а не лише озброєнням учителів новими вміннями реалізації навчальних програм. Вчителі мають отримати всі можливості і права професіоналів – суспільство має ставитись до них відповідно до очікувань стосовно учнів (Т. Гаскей, С. Лоукс-Хорслей);

– вчителі відчувають себе рефлексивними практиками, які входять в професію з певною базою знань і будуть набувати нових знань і досвіду, «дорощуючи» їх до попередніх. Тому роль професійного розвитку полягає в тому, щоб допомогти вчителям у створенні й реалізації нових педагогічних теорій і практик, а також у піднятті їх компетентності щодо педагогічної діяльності (М. Кохран-Сміт, С. Лутл, Д. Грейс);

– професійний розвиток вчителів реалізується в процесі співробітництва. Звичайно, при цьому мають бути можливості для автономної праці та рефлексії. Проте найбільш ефективний професійний розвиток відбувається в процесі взаємодії між учителями, а також між учителями, адміністрацією, батьками, іншими членами громади (Л. Дарлінг-Хаммонд, М. Клімент);

– професійний розвиток проходить у різних формах і «оправах». Не може форма або модель сама по собі бути кращою від інших, тому що вона впроваджується в іншому закладі, регіоні чи контексті. Школи і педагоги повинні оцінювати свої потреби, культурні особливості і практичні проблеми та здобутки для обрання найбільш відповідної моделі. Тому професійний розвиток вчителів – це постійний процес оптимального вибору і поєднання різних форм, методів, технологій, які найкраще працюють у конкретній ситуації і в конкретному місці (Дж. Скрібнер, Т. Гаскей) [5, с. 13–15].

Запропоновані характеристики (положення) професійного розвитку вчителів містять багато полемічних ідей. Оцінюючи їх, слід пам'ятати, що з часу її



видання минуло майже десять років. Висока актуальність проблеми професійного розвитку вчителів зумовила високий інтерес дослідників і появу великої кількості наукових праць з цієї теми. Проте ці роботи не тільки не прояснили картини дуже складного багаторівневого динамічного явища професійного розвитку вчителів, а й спонукають до постановки нових питань, наукових проблем, пошуків. Одна з них – проблема термінологічної визначеності.

Формулювання мети статті. Зважаючи на багатогранність тлумачення поняття «професійний розвиток» та дефініцій, пов'язаних з ним, у цій статті ми ставимо перед собою мету узагальнити існуючі підходи до наукового розуміння досліджуваного явища та проаналізувати теоретичні засади професійного розвитку вчителів на основі напрацювань вітчизняних та зарубіжних учених.

Виклад основного матеріалу дослідження. Часто про одне й те саме дослідники пишуть, використовуючи різні терміни. Наприклад, у багатьох роботах як синоніми використовуються терміни «система професійного розвитку» і «модель професійного розвитку». У вітчизняній науковій літературі модель тлумачиться як зразок, який відображає або відтворює об'єкт дослідження і здатен змінювати його так, що його вивчення дає нову інформацію стосовно цього об'єкта. Одна із основних вимог, що висувуються до моделі, це вимога адекватності, тобто її відповідність реальній дійсності, а саме за основними, суттєвими властивостями, параметрами [6, с. 516].

Дослідження свідчить, що західні автори досить вільно користуються цим терміном, особливо при розробці проблеми професійного розвитку фахівців. Так, на думку Л.Інгварсон, моделі є специфічними процесами і можливостями, що плануються для здійснення професійного розвитку вчителів з самого початку їх підготовки [7]. В зарубіжних наукових працях виокремлюється багато різних моделей професійного розвитку вчителів. Значного поширення в науковій літературі (за індексом посилань) отримав класифікатор Д. Спарка і С. Лоукс-Хослей, які обґрунтували п'ять моделей: 1) індивідуально спрямована модель; 2) наглядно-оцінна модель; 3) модель розвитку/покращення процесу навчання й викладання; 4) модель підготовки; 5) дослідницька модель [8].

Як бачимо, такий підхід до моделі ускладнює її співвіднесення з системою професійного розвитку педагогів, що потребує методологічної підготовленості дослідника цієї проблеми. Адже, на наше переконання, система потребує ширшої перспективи, включаючи взаємозв'язки між:

- метою, предметом і ціллю професійного розвитку;
- контекстом, у якому проходить професійний розвиток;
- особистісними і професійними характеристиками учасників;
- моделями, техніками, процедурами запровадження тощо;
- вартістю і здобутками від професійного розвитку;
- визначенням того, хто має приймати які рішення;



– процесом оцінювання ефективності професійного розвитку для різних категорій;

– визначенням інфраструктури для підтримки професійного розвитку тощо.

Отже, питання термінологічної співвіднесеності досліджень з порівняної педагогіки (в цьому випадку – проблеми професійного розвитку вчителів) є однією із провідних умов валідності наукового дослідження в цілому.

Наступною небезпекою при виконанні порівняльних досліджень з проблематики є те, що наукова продукція (доповіді, статті в академічних журналах, тематичні монографії і розділи в колективних монографіях тощо) насичена інформацією, ідеями і судженнями, які часто є суперечливими. Причиною цього є те, що вчені по-різному підходять до проблеми, зосереджуючись на тому чи іншому її аспекті, зокрема, на індивідуальному саморозвитку вчителів, викладанні того чи іншого предмета, національній політиці у сфері професійного розвитку, теоретичному розвитку тощо. Слід відзначити й іншу причину – використання авторами значної кількості підходів до досліджень, деякі з яких мають стійку дисциплінарну основу (соціологія, когнітивна психологія, професійна психологія), а інші – педагогічна освіта і підготовка, андрагогіка, політичні науки, науки про управління тощо – є міждисциплінарними. Така багатоманітність підходів до професійного розвитку вчителів була виявлена дослідниками ще в 90-х роках ХХ ст. і названа «концептуальним плюралізмом» [9].

У наступні два десятиріччя професійний розвиток учителів, як проблема педагогічної теорії та практики, пройшов шлях активної критики і розвитку в світовому освітньому просторі – від ранніх, позбавлених теоретичного підґрунтя підходів (atheoretical approaches) – через так званий «теоретичний рух» (theory movement) – до сучасних плюралістичних підходів (pluralistic approaches).

У сучасних умовах професійний розвиток вчителів віднесено дослідниками до непорівнюваних феноменів. Як підкреслюють Т. Гаскей і В. Хаберман у роботі «Професійний розвиток в освіті: нові парадигми і практики», в науковому полі вже накопичено значну кількість даних щодо відмінностей в професійному розвитку педагогів. Проте до цих пір немає розуміння щодо походження (природи) цих відмінностей. Поки що бракує систематичних зусиль вчених, спрямованих на концептуальне підґрунтя професійного розвитку вчителів, зокрема, на розкриття зв'язків теоретичних ідей з практикою тощо [10, с. 2–3].

Аналіз теоретичних досліджень у сфері професійного розвитку показує, що деякі вчені пропонують авторські типології, в основі яких їх власні припущення і власний фокус бачення проблеми. Наприклад, Д. Спаркс і С. Лукс-Хорслей виключають (заперечують) моделі державного та регіонального рівня [11], а Т. Гаскей і М. Хаберман пишуть про недостатню кількість моделей, а також вбачають суперечність між індивідуальними й інституційними моделями. М. Кохран-Смис і С. Літл зосереджуються на трьох різних концепціях навчання вчителів, що співіснують в просторі, в ідеях і підходах щодо покращення



викладання і навчання, а саме: а) знання для практики; б) знання, які отримуються в процесі практики; в) знання практики [12, с. 49], а С. Дей наголошує на важливості концептуалізації професійного розвитку вчителів – явища, яке визначається вченим, як «багатовимірний динамічний зв'язок між етапами біографічного й ситуативного досвіду, факторами середовища, кар'єрою, життям та освітою упродовж життя» [13, с. 41].

Таких прикладів можна навести десятки, проте для проникнення в сутність цих різноманітних комплексних проблем необхідно обґрунтувати широку рамку (структуру), або так звану концептуальну карту. Так, розробка такої попередньої структури допомогла відомому англійському вченому Р. Боламу виокремити чотири категорії досліджень з проблеми професійного розвитку: 1) дослідження, спрямовані на отримання знань для поглиблення розуміння проблеми, які включають критичний аналіз стану розробки неперервного професійного розвитку; 2) дослідження, спрямовані на отримання знань про педагогічну дію, які включають великий загальний праць з оцінювання тощо); 3) література для тих, хто приймає рішення щодо професійного розвитку вчителів, включаючи державний рівень; 4) література для вчителів-практиків, яка включає, в основному, методи і технології [14].

Необхідно відзначити, що напрацьовані за останні десятиріччя дослідження містять мало доказів впливу професійного розвитку вчителів на політику і практику їх діяльності. При цьому активно описуються схеми або програми професійного розвитку вчителів, які широко запроваджуються в світі. Тому у сучасних роботах наголошується на гострій необхідності зміцнення основи знань з цієї проблеми. З ґрунтовними положеннями щодо перспективного розширення і поглиблення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів виступила міжнародна група дослідників (Б. Авалос, Р. Болам, П. Хресті, М. Дадс, Х. Дей, Дж. Елліотт, С. Граундвотте-Сміт, С. Граді, К. Харлеу, А. Харріс, Г. Келчтерманс, Г. Ліндсей, Ф. МакМахон, Д. Мюїджіс, А. Пенні, Дж. Робінсон, Дж. Сакса, С. Шугруе, В. Тріпп, Дж. Літл), яка опублікувала «Міжнародний підручник з неперервного професійного розвитку вчителів» [15]. Про високу актуальність цієї праці свідчить те, що вона двічі перевидавалась (2004, 2008, 2009), ставши одним із найавторитетніших сучасних видань з проблеми професійного розвитку педагогів у світовому педагогічному просторі. Авторський колектив вважає, що нарощення бази знань з неперервного професійного розвитку вчителів має здійснюватись у декількох напрямках.

По-перше, це загальна потреба в тому, щоб *дослідження неперервного професійного розвитку вчителів пов'язувались якомога тісніше з процесом та результатами навчання учнів*. В абсолютній більшості досліджень ця проблема розглядається лише крізь призму вчителів, їх розуміння, ставлень, навчання і діяльності. Провідною причиною цього, на думку Т. Гаскей, є «могутній, динамічний вплив контекстів, який унеможливає об'єктивні судження про елементи



програм професійного розвитку». Вчений пропонує п'ять рівнів збору даних для дослідження: реакція учасників непевного професійного розвитку на цю проблему; навчання учасників; інституційна підтримка і зміни; використання учасниками нових знань і умінь; результати навчання учнів [15, с. 53]. Хоча зрозуміло, що професійний розвиток вчителів лише побічно впливає на результати навчання учнів (Х. Сілінс, П. Хеллінгер та інші).

По-друге, серйозною проблемою є те, що, на відміну від досліджень в природничих науках, *поле професійного розвитку за останні тридцять років відбиває лише частину потенціалу накопичених знань з переважним наголосом на численних розвідках щодо вступу вчителів у професію*. Лише зовсім недавно з'явився перший міжнародний огляд робіт з проблеми професійного розвитку вчителів, підготовлений в Міжнародному Інституті Планування Освіти ЮНЕСКО. Для того, щоб оцінити корисність різних методологій – оцінки навчальних досягнень, процесу оцінювання, економіки оцінювання, методів, потреб в оцінюванні тощо, – потрібно здійснювати такі систематичні огляди досліджень у сфері професійного розвитку вчителів.

По-третє, потребує *прояснення ролі теорії, з одного боку, та практики, з іншого, у професійному розвитку вчителів*. Автори багатьох досліджень переконані, теоретичне підґрунтя в дослідженні цієї проблеми виводиться з соціальних наук. Це очевидно, коли мова йде про проблеми оцінювання або аналіз політики тощо. Проте викликає сумніви використання цієї методології стосовно практики професійного розвитку вчителів (С. Аргуріс, Г. Ходгкінсон та інші).

По-четверте, існує стратегічна необхідність *покращення міжнародної та національних інформаційних баз даних щодо неперервного професійного розвитку вчителів*. У сучасних умовах існує обмаль інформації про масштаби поширення цього соціопедагогічного феномена, зокрема, про те, як фінансується неперервний професійний розвиток учителів, яка кількість курсів, який їх зміст, які заклади надають ці послуги і як проводяться курси тощо. В абсолютній більшості країн немає організації, яка б контролювала цю проблему на державному рівні. Тому й не дивно, що немає адекватної міжнародної бази даних щодо неперервного професійного розвитку вчителів.

По-п'яте, потребують *удосконалення порівняльні дослідження щодо неперервного професійного розвитку вчителів*. Зокрема, вони мають «вмонтовуватися» в контекст обґрунтування тенденцій розвитку освіти в цілому. Поки що є дуже мало досліджень, які б зв'язували проблему професійного розвитку вчителів з проблемою управління людськими ресурсами, професійною психологією, неперервним розвитком фахівців інших професій (Х. Томлінсон). Важливим напрямом розвитку порівняльних досліджень є вивчення, аналіз і порівняння досвіду як розвинених країн, так і країн, що розвиваються. Деякі підходи можуть бути унікальними, тобто притаманними лише одній країні або групі країн. Разом з тим можуть бути спільні тенденції розвитку, використовувані



методи, технології тощо, притаманні всім країнам. Як правильно наголошує Т. Гаскей, ігнорування впливу контекстних чинників є принциповою перешкодою на шляху до відкриття закономірностей і принципів професійного розвитку фахівців [15, с. 55]. Він рекомендує не шукати якихось спільних абстрактних елементів, а зосереджуватися на оптимальних контекстних характеристиках, таких, як використання інформаційних технологій, управління освітою тощо.

Для українських дослідників-компаративістів проблема професійного розвитку вчителів є новою. Побіжно вона досліджувалась у контексті проблеми підвищення кваліфікації вчителів. В умовах входження України у європейський і світовий науковий простори необхідно, щоб порівняльна педагогіка як наукова галузь посіла належне місце в структурі наук про людину, а порівняльні дослідження з проблеми професійного розвитку отримали пріоритетність і цільову підтримку. Важливим кроком уперед є прийняття в Україні *Основних наукових напрямів та найважливіших проблем фундаментальних досліджень у галузі природничих, технічних і гуманітарних наук на 2009–2013 роки* (наказ Міністерства освіти і науки України, Національної академії наук України від 26 листопада 2009 р.) За цим документом порівняльна педагогіка має свій числовий шифр (4.6.2.3.) і рекомендована як наукова галузь для проведення фундаментальних досліджень у наукових установах, організаціях і вищих навчальних закладах III–IV рівня акредитації.

Висновки результатів дослідження. У результаті дослідження зроблено висновок, що розвиток сучасної педагогічної науки вибудовується на нових методологічних основах, що має привести до появи нового покоління досліджень, які розглядають Україну в структурі європейського та світового освітніх просторів. Одним із ключових завдань на цьому шляху є створення умов для професійного розвитку вчителів, необхідного для успішного реформування освітніх систем. Зважаючи на ключову роль вчителів у процесі реформування системи освіти України, проблема їх професійного розвитку є зоною посиленого науково-практичного інтересу з боку теоретиків та практиків освіти.

Перспективи подальших розвідок. В умовах входження України у європейський і світовий науковий простори актуальності набувають порівняльні дослідження з проблеми професійного розвитку. Подальшими перспективами у цьому напрямі вважаємо питання забезпечення пріоритетності і цільової підтримки дослідження професійного розвитку вчителів у різних країнах світу на теоретичному та практичному рівнях.

Література

1. Glatthorn A. Teacher development : international Encyclopedia of Teaching and Teacher Education / A. Glatthorn ; ed. by L. Anderson. – London : Pergamon Press, 1995. – 198 p.



2. Fullan M. *The New Meaning of Educational Change* / M. Fullan. – Fourth Edition – New York : Teacher College, Columbia University, 2007. – 338 p.
3. Hargreaves A. *Development and desire: a post-modern perspective : professional Development in Education: New Paradigms and Practices* / A. Hargreaves ; eds. by T. Guskey and M. Huberman. – New York : Teachers Colleges Press, 1995. – 452 p.
4. Day S. *Developing Teachers: The Challenge of Lifelong Learning* / S. Day. – London : Falmer Press, 1999. – 239 p.
5. Villegas-Reimers E. *Teacher Professional Development: an International Review of the Literature* / E. Villegas-Reimers. – Paris : UNESCO, International Institute for Educational Planning, 2002. – 178 p.
6. *Енциклопедія освіти / Акад. пед. України ; голов. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.*
7. Ingvarson L. *Professional development as the pursuit of professional standards: The standard-based professional development system* / L. Ingvarson // *Teaching and Teacher Education*. – Vol. 14, № 1. – P. 127–140.
8. Sparks D. *Models of staff development : Handbook of Research on Teacher Education* / D. Sparks, S. Loucks-Horsley ; eds. by W. R. Houston. – London : Macmillan, 1990. – 291 p.
9. Bolman L. G. *Reframing Organizations: Artistry, Choice and Leadership* / L. G. Bolman, T. E. Deal. – Second Edition. – San Francisco : Jossey-Bass, 1997. – 178 p.
10. *Professional Development in Education: New Paradigms and Practices* / eds. by T. R. Guskey, M. Huberman. – New York : Teachers College Press, 1995. – 270 p.
11. Sparks D. *Models of Staff Development : Handbook of Research on Teacher Education* / D. Sparks, S. Loucks-Horsley ; ed. by W. R. Houston. – London : Macmillan, 1990. – 314 p.
12. Cochran-Smith M. *Beyond certainty: taking an enquiry stance on practice* / M. Cochran-Smith, S. L. Litle ; ed. by A. Lieberman, L. Miller / *Teachers Caught in the Action: Professional Development that Matters*. – New York : Teachers College Press, 2001. – 89 p.
13. Day C. *In-service teacher education in Europe: conditions and themes for development in the 21-st century* / C. Day // *Journal of In-service Education*. – 1997. – Vol. 23, № 1. – P. 38–54.
14. Bolam R. *Educational administration, leadership and management: towards a research agenda* / R. Bolam ; ed. by T. Bush, L. Bell, R. Bolam, R. Glatter, P. Ribbins // *Educational Management: Re-defining Theory, Policy and Practice*. – London : Paul Chapman Publishing, 1999. – 145 p.
15. *International Handbook on the Continuing Professional Development of Teachers* / ed. by C. Day, J. Sachs. – Reprinted 2008, 2009. – London : Open University Press. – 320 p.



УДК: 378.126+37.013(73)

НАТАЛЯ БІДЮК

м. Хмельницький, Україна

**СПЕЦИФІКА ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ
ДЛЯ РОБОТИ З ДОРОСЛИМИ У США**

**PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL PERSONNEL TRAINING
FOR WORKING WITH ADULT LEARNERS IN THE USA**

Розкрито специфіку професійної підготовки та діяльності фахівців, які працюють з дорослою аудиторією слухачів у США. Особливу увагу приділено аналізу змісту освітніх програм підготовки фахівців у галузі освіти дорослих у провідних американських університетах. Виявлено особливості професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослими, зокрема: варіативність і гнучкість освітньо-професійних програм; широка можливість вибору спеціалізацій; навчання за індивідуальними планами; значна кількість елективних курсів та великий обсяг самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів; створення умов для професійного самовдосконалення та самоосвіти.

Ключові слова: професійна підготовка, професійна діяльність, освіта дорослих, педагогічний персонал.

Определена специфика профессиональной подготовки и деятельности специалистов, которые работают с взрослой аудиторией слушателей в США. Особенное внимание уделено анализу содержания образовательных программ подготовки специалистов в области образования взрослых в ведущих американских университетах. Выявлены особенности профессиональной подготовки педагогического персонала для работы с взрослыми, в особенности: вариативность и гибкость образовательно-профессиональных программ; широкая возможность выбора специализаций; обучение за индивидуальными планами; значительное количество элективных курсов и большой объем самостоятельной учебно-познавательной деятельности студентов; создание условий для самосовершенствования и самообразования.

Ключевые слова: профессиональная подготовка, профессиональная деятельность, образование взрослых, педагогический персонал.

The problem of professional training and activity of specialists working with adult learners in the USA has been considered. Particular attention has been paid to the analysis of the content of educational programs for training specialists in the field of adult education at leading U.S. universities. There have been revealed the features



of training teaching staff to work with adults, such as: variable and flexible nature of the educational programs; free choice in specializations; training according to individual plans; a considerable number of elective courses and a great volume of individual educational and cognitive activities of learners; creating conditions for self-improvement and professional self-education.

Key words: professional training, professional activity, adult education, teaching staff.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Забезпечення якості професійної освіти різних категорій дорослого населення передбачає наявність досвідченого висококваліфікованого педагогічного персоналу, який має відповідну професійну підготовку у галузі освіти дорослих. Педагогічні працівники, які навчають дорослих та працюють з ними, окрім глибоких знань у предметній сфері, повинні володіти спеціальними знаннями і якостями, бути компетентними у своїй справі. Аналіз досвіду США не є випадковим, оскільки США – одна з країн, яка має незаперечні здобутки щодо професійної підготовки педагогічного персоналу для роботи з дорослою аудиторією слухачів завдяки науково обґрунтованій, гнучкій та варіативній системі вищої освіти (ВНЗ очолюють рейтинги найкращих університетів у світі). Втім вивчення та узагальнення досвіду США дасть можливість не лише запозичити позитивні надбання, але й запобігти помилкам у процесі реформування освіти дорослих в Україні.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблема формування і розвитку професійної майстерності та компетентності фахівців, які забезпечують якісну освітню підготовку всіх категорій дорослого населення та працюють з ними, висвітлена у дослідженнях вітчизняних та зарубіжних учених, зокрема Л. Алексеева, Т. Браже, С. Брукфілда, Г. Вершловського, Н. Гайдук, Р. Гемстри, С. Гончаренка, К. Гоула, Ю. Галагузової, Ю. Калиновського, Д. Кландініна, Л. Лук'янової, М. Ноулза, В. Поліщук, М. Сунцової, П. Феншама та ін.

Формулювання мети статті. Теоретичний аналіз наукових праць показав, що проблема професійної підготовки педагогічного персоналу для навчання та роботи з дорослим населенням ще недостатньо досліджена і розроблена у теоретичному і практичному аспектах. Це визначило мету статті: розкрити особливості професійної підготовки та професійної діяльності фахівців, які працюють з дорослою аудиторією слухачів на основі вивчення американського досвіду.

Виклад основного матеріалу дослідження. Практичний досвід США засвідчує, що контингент осіб, які працюють з дорослими слухачами, досить різномірний і охоплює фахівців з різних сфер людської діяльності – соціальної, культурної, освітньої тощо. Водночас багато людей, які працюють в системі «людина – людина», самі того не підозрюючи, щодня виконують андрагогічні функції. Таким чином, команда андрагогів складається з викладачів, консультантів, тьюторів, психологів, рекрутерів служб зайнятості, фахівців з інформаційних



технологій, адміністраторів, керівників центрів освіти дорослих, фахівців на виробництві, консультантів кадрових агентств, працівників соціальних, медичних і реабілітаційних центрів та інших осіб.

За статистичними даними Міністерства освіти США, лівову частку складають фахівці-професіонали (вчителі, викладачі, тьютори, соціальні педагоги), провідною діяльністю яких є сфера освіти. Відомий американський вчений у галузі освіти дорослих М. Ноулз виділив три рівні андрагогів відповідно до функцій, які вони виконують у навчанні дорослих, зокрема: *перший рівень* (firing-line level – рівень «гарячої лінії» – оперативний) складають вчителі, тьютори, супервізори, які безпосередньо, віч-на-віч, працюють з дорослими; *другий рівень* (the program-director level – керівники освітніх програм) представляють директори, декани, адміністратори, голови комітетів і комісій, керівники центрів, які відповідають за планування, організацію та виконання навчального процесу; *третій рівень* (the professional level – професійний рівень) утворює невелика група фахівців, які відповідають за розробку змісту навчання, підготовку матеріалів, впровадження новітніх технологій, забезпечення управління і координації на різних рівнях тощо. У розділі «Роль та місія андрагога», розкриваючи відповідь на питання «Хто є андрагог?», М. Ноулз зауважує, що у суспільстві існують сотні тисяч організаторів програм, директорів, менторів, адміністраторів, десятки тисяч офісних працівників, супервізорів, лідерів у різних галузях промисловості, тисячі вчителів, адміністраторів, бібліотекарів, сотні письменників, редакторів, ведучих шоу-програм і лише невелика кількість фахівців-професіоналів з освіти дорослих, саме тих, хто отримав спеціальну професійну підготовку з навчання дорослих і здійснив успішну кар'єру у цій сфері [2, с. 144].

Результати соціологічних опитувань педагогічних працівників навчальних закладів США показали, що частина викладачів потребує підвищення власного рівня професійної компетентності з проблем навчання дорослих. Слушними є застереження М. Гартмана, який наголошує, що більшість фахівців, які здійснюють навчання дорослих та працюють з ними, є непрофесіоналами, випадковими людьми (come-and-go people) і працюють у іншій сфері [1, с. 32]. З урахуванням цих застережень, у системі освіти дорослих США постійно здійснюються дослідження проблем об'єктивної необхідності переорієнтації педагогічних працівників на роботу з дорослою аудиторією слухачів, на ознайомлення з особливостями їх професійного навчання, організацією спеціального навчання з питань опанування технологій і методик навчання дорослих, застосування результатів психолого-андрагогічних досліджень у практичній діяльності, формування комунікативної культури та професійно важливих і особистісних якостей для роботи з дорослою аудиторією, а також підвищення у них мотивації до професійної діяльності, стимулювання їхнього професійного розвитку.

У контексті нашої проблеми доцільно розглянути освітню діяльність університетів США, що надають можливості для професійного становлення та



розвитку андрагогів: отримання спеціалізованих знань з андрагогіки, комплексу умінь і навичок, що забезпечують здійснення освітньої діяльності дорослих з урахуванням специфіки їх освітніх потреб, вікових і індивідуальних особливостей.

На основі узагальнення досліджених матеріалів виявлено, що професійна підготовка андрагогів охоплює допрофесійний (базову вищу освіту) та професійний (додаткову освіту) рівні і забезпечує можливості для удосконалення професійної компетентності шляхом участі у програмах підвищення кваліфікації. Освітні програми передбачають три рівні професійної підготовки: отримання ступенів бакалавра, магістра та доктора. Програми усіх трьох рівнів об'єднані спільними цілями і зберігають наступність в оволодінні знаннями, формуванні цінностей, набутті вмінь і навичок, необхідних для здійснення навчання дорослих.

Аналіз змісту професійної підготовки андрагогів на рівні бакалавра дозволив виділити у ньому інваріантний та варіативний компоненти. Інваріантний компонент навчальних планів реалізується у процесі вивчення загальноосвітніх та базових професійних дисциплін з підготовки відповідних фахівців. Варіативний дозволяє здійснювати спеціалізовану підготовку та задовольняти індивідуальні навчальні потреби та інтереси студентів. Власне завдяки вивченню великої кількості дисциплін за вибором досягається гнучкий характер навчальних планів. Загалом зміст підготовки андрагогів характеризується міждисциплінарним характером освіти, значним обсягом практичного навчання та вибіркових дисциплін, розвитком дослідницьких умінь. Одним із шляхів оновлення змісту освіти й навчальних технологій, узгодження їх із сучасними потребами, інтеграції у світовий освітній простір є орієнтація освітніх програм на компетентнісний підхід та розробка ефективних механізмів його впровадження.

Навчання в магістратурі триває два роки, якщо студенти працюють за повним тижневим навантаженням, і чотири – за неповним. Для отримання диплома магістра, незалежно від форми навчання, необхідно здобути не менше 30 кредитів, близько половини з яких припадає на дисципліни спеціалізації і вдосконалення рівня фахової підготовки у відповідних до обраного профілю закладах та установах. Характерними ознаками професійної підготовки андрагогів на цьому рівні є різноманітність видів спеціалізацій та їхнє логічне поєднання, варіативність та гнучкість професійно-освітніх програм, орієнтація на вимоги практики. Зміст навчання на отримання ступеня магістра передбачає опанування предметів теоретико-методологічного та методичного спрямування.

Вважаємо за доцільне коротко схарактеризувати окремі програми професійної підготовки андрагогів у різних навчальних закладах США.

Якісну професійну підготовку консультантів та фахівців у сфері освіти дорослих надає педагогічний коледж університету Іст Кароліна [3]. Факультет підготовки консультантів та спеціалістів у галузі освіти дорослих пропонує дві магістерські програми: «Освіта дорослих» та «Підготовка консультантів», за якими готуються консультанти та андрагоги-професіонали. Загальними вимогами вступу на навчання за цими програмами є академічні досягнення



бакалаврського ступеня, вступний тест, письмова робота, три рекомендаційних листи, співбесіда. Магістерська програма «Магістр гуманітарних наук в галузі освіти дорослих» (Master of Arts in Education in Adult Education) передбачає вивчення теоретичних, філософських, історичних і наукових засад освіти дорослих. Навчальним планом передбачено отримання щонайменше 36 кредитів у семестр, серед яких: 15 кредитів – на вивчення обов’язкових дисциплін, а саме: «Вступ до освіти дорослих», «Розробка програм для навчання дорослих», «Організація і управління освітою дорослих», «Стратегії навчання дорослих», «Дорослі як суб’єкти навчання»; 9 кредитів – на вивчення елективних дисциплін, пов’язаних з вивченням практичних проблем освіти дорослих: «Дорослий у ролі учня», «Геронтологія і освіта», «Роль громадських коледжів в освіті дорослих», «Семінар як форма навчання дорослих», «Ефективні технології навчання у коледжі», «Стратегії та проблеми навчання писемності дорослих», «Проблеми освіти дорослих», «Кероване навчання в освіті дорослих», «Комунікаційні навички та лідерство», «Андрагогічна практика», «Резидентура», «Семінар – випускна наукова робота»; 3 кредити – на наукову роботу з проблем освіти дорослих. Крім того, програмою передбачено отримання 9 кредитів на вибір студента з інших галузей науки: психології, бізнесу, медичних знань тощо. Обов’язковою вимогою після закінчення навчання є підготовка та презентація комплексного портфоліо.

Заслужують на увагу магістерські програми «Магістр наук у галузі консультування» (Master of Science Degree in Counselor Education) і «Спеціаліст в галузі освіти з консультування» (Educational Specialist Degree in Counselor Education), що спрямовані на підготовку професійних консультантів-практиків, об’єктом діяльності яких є доросла особистість та її розвиток. Отримання дипломів за цими програмами дає можливість випускникам працювати викладачами андрагогічних і педагогічних дисциплін в навчальних закладах, консультантами, експертами, тьюторами, науковцями працівниками управлінського апарату, методистами, інспекторами, соціальними працівниками в організаціях, на підприємствах виробничої і соціальної сфер. Серед загальних вимог, що висувуються до підготовки андрагогів у закладі, першочергового значення набувають такі: усвідомлення особистісної і соціальної значущості своєї професії; володіння цілісними уявленнями про освіту, науково-гуманістичним світоглядом про закономірності розвитку природи і суспільства; володіння системою знань і уявлень про дорослу людину як духовну особистість, яка саморозвивається; знання законодавчої бази, етичних і правових норм, що регулюють людські стосунки для використання в розробці соціальних проектів; володіння системою знань про закономірності і принципи освітнього процесу та уміння використовувати їх у своїй професійній діяльності; володіння системою знань про взаємозв’язок фізичного, психічного і соціального здоров’я людини і суспільства; знання форм і методів наукового пізнання, їхню еволюцію, володіння різними способами пізнання і освоєння навколишнього світу; розуміння ролі науки в розвитку суспільства; знання концептуальних основ і принципів



екологічної освіти та вміння реалізовувати їх у професійній діяльності; володіння сучасними методами пошуку, обробки і використання інформації; здатність в умовах суспільного розвитку до перегляду власних позицій, розробки та вибору нових форм і методів роботи; володіння організаційними навичками та вміннями, необхідними для самоаналізу, розвитку своїх творчих здібностей і підвищення кваліфікації; володіння культурою мислення, мови, спілкування.

Державний університет Буффало пропонує дві програми для підготовки фахівців у сфері освіти дорослих: Сертифікат в галузі освіти дорослих (Graduate certificate in adult education), що дає можливість отримати додаткову спеціалізацію в галузі освіти дорослих для професіоналів (які вже отримали ступінь бакалавра) і передбачає опанування чотирьох курсів магістерської підготовки (12 кредитів) для подальшого навчання на ступінь магістра. Магістерська програма для майбутніх фахівців у галузі освіти дорослих (Master of science in adult education) готує педагогів, організаторів освітніх програм для дорослих, ключовими компетенціями яких є: аналіз виконання трудових обов'язків персоналом; оцінювання освітніх потреб дорослого населення; розробка освітніх програм для дорослих; розробка науково-методичних матеріалів; оцінка ефективності програм; розвиток людських ресурсів, перепідготовка робочої сили. Серед практичних умінь, які випускники зазначених програм мають мати після закінчення навчання, можна визначити такі: вміння організувати навчання за принципом індивідуалізації та групового підходу; вміння визначати потреби дорослих і проблеми в навчанні; вміння розробляти зміст освітніх навчальних програм, здійснювати аналіз і коригування (у разі необхідності); вміння здійснювати оцінювання досягнутих результатів дорослих; вміння співпрацювати з представниками громадськості, роботодавцями, особами, відповідальними за суспільну і культурну діяльність тощо; вміння вести діалог із слухачами для забезпечення педагогічної взаємодії для можливої корекції змісту навчання, форм викладання (навчання) тощо; вміння здійснювати планування й управління освітнім процесом для розробки пропозицій щодо удосконалення та перспектив розвитку системи освіти дорослих [4].

Додаткова підготовка в галузі освіти дорослих передбачає отримання докторського ступеня, опанування програм підвищення кваліфікації, а також різні форми самоосвіти. Зміст навчання на отримання ступеня доктора наук в галузі освіти дорослих в цілому подібний до магістерського, відмінність полягає в поглибленому вивченні окремих предметів, написанні дослідницької роботи. У США існують три можливих варіанти отримання диплома доктора наук: 1) викладача, новатора, дослідника та адміністратора соціальних служб, який бажає працювати в системі розробки і реалізації спеціальних освітніх програм для дорослих; 2) дослідника у сфері освіти дорослих і викладача у сфері досліджень; 3) підготовка до кар'єри у сфері розвитку і розробки програм навчання дорослих, реалізації соціальної політики, організації різноманітних служб, виконання адміністративних функцій або викладання у цих сферах. У зв'язку із відсутністю у США стандартів підготовки докторів наук в галузі освіти дорослих на цьому



рівні освіти немає чітко визначеного терміну навчання та загальноприйнятих моделей навчального плану. Це радше альтернативні моделі, що відображають рівень досвідченості викладацького штату і філософію навчального закладу. Підготовка на рівні докторантури характеризується теоретичною спрямованістю навчання, розвитком дослідницьких умінь, міждисциплінарним характером освіти. Водночас зауважимо, що аналіз навчальної документації вищих навчальних закладів США показав, що підготовка докторантів до здійснення викладацької діяльності є менш престижною, ніж дослідницька.

У контексті проблеми цікавим є досвід наукової школи університету Міссурі, що активно впроваджує передові ідеї освіти дорослих у практику. Зокрема відомий вчений, професор, доктор у галузі освіти, координатор програм для освіти дорослих Дж. Геншке розробив модель професійної підготовки андрагогів, яка виправдала себе часом, є взірцем у педагогічному досвіді університету. В основу цієї моделі покладено такі базові елементи: андрагогічна теорія навчання дорослих; ставлення до дорослого як суб'єкта навчання; узгодженість теорії і практики; довіра у навчанні [5, с. 12].

Як зазначалося, до андрагогів також належать представники сфери управління: декани, керівники центрів освіти дорослих, менеджери програм для дорослих. Тривалий час в США вважалося, що адміністраторам і організаторам програм для дорослого населення досить мати лише загальні знання у цій галузі. На початку ХХІ ст. стало нормою, що новопризначені керівники університетських курсів, центрів, відділень повинні обов'язково отримати спеціальну підготовку з теорії і практики управління освітою дорослих. До прикладу, університет Вісконсін-Медісон [6] здійснює підготовку в галузі управління освітою дорослих з наданням магістерського і докторського ступенів. До дисциплін, що вивчаються, входять: «Організація центрів неперервної освіти», «Структурні підрозділи освіти дорослих», «Управління професорсько-викладацьким і технічним персоналом», «Робота рекрутерів (фахівців, які працюють з безробітним населенням)» та ін. Поряд з програмами на здобуття магістерського і докторського ступенів в галузі освіти дорослих університети США надають різноманітні форми підвищення кваліфікації: денні, вечірні, заочні, недільні курси, що працюють при університетських консультативних або наукових центрах, в яких є програми з теоретичним і практичним спрямуванням. Важливими є програми «Допомога дорослим у навчанні» і «Планування навчального процесу для дорослих студентів».

Північно-західний університет (штат Луїзіана) [7] пропонує програми отримання практичних навичок для навчання дорослих: «Практика навчання дорослих», «Методика навчання дорослих», «Організація і управління освітою дорослих». Зміст цих програм спрямований на розвиток практичних навичок та умінь з організації майстер-класів і семінарів, презентацій нових програм і моделей навчання дорослих; впровадження новітніх технологій навчання дорослих; розробку навчальних планів та програм; вивчення та аналіз освітніх потреб дорослих; оцінку ефективності освітніх програм для дорослих тощо.



Значна кількість вищих навчальних закладів США координує роботу Літніх шкіл, які пропонують курси інтенсивної підготовки тривалістю від 1–2 тижнів до трьох місяців. Особливою популярністю користуються програми підвищення кваліфікації без відриву від виробництва. Це короткострокові, вузькоспеціалізовані курси цільового призначення за спеціально розробленими навчальними програмами із залученням провідних науковців і фахівців. Провідними завданнями таких програм є формування умінь демонструвати власну ініціативу, творчий підхід до проблеми навчання дорослих, розвиток навичок поєднання ефективних та прогресивних форм і методів навчання, а також розвиток умінь доведення правомірності своїх педагогічних дій.

Аналіз освітніх програм підготовки і перепідготовки андрагогів дав можливість констатувати, що особливості у формуванні змісту підготовки андрагогів в галузі освіти дорослих за академічними програмами та програмами додаткової освіти полягають у формулюванні мети. В університетських довгострокових програмах акцент здійснюється на теоретичній підготовці, тоді як при навчанні на короткострокових курсах увага концентрується на практичних навичках. Важливою складовою цілісного освітнього процесу професійної підготовки майбутніх андрагогів є практична підготовка, яка характеризується варіативністю моделей проходження практики, існуванням спеціальних нормативно-методичних документів для практичного навчання функціонуванням інституту супервізії.

Додатковій освіті андрагогів також активно сприяють міжнародні та національні програми і фонди, що дозволяють проходити стажування у провідних ВНЗ світу і своєї країни. Наприклад, університет штату Джорджія [8] пропонує своїм співробітникам пройти стажування в більш ніж тридцяти країнах світу і отримати додаткову підготовку з адміністрування, організації і методики навчання дорослих, форм роботи з різними категоріями дорослих учнів (дорослі з обмеженими можливостями, особи третього віку, безробітні та інші).

Значну роль у неперервній освіті андрагогів і розвитку їхньої професійної майстерності відіграє самовдосконалення, самоосвіта, основними формами якої в США є участь андрагогів у роботі професійних асоціацій, конференцій; вивченні професійної літератури; написанні монографій тощо. Найбільш відомими професійними асоціаціями андрагогів є *Американська Асоціація фахівців в галузі освіти дорослих* та *Американська Асоціація фахівців в галузі освіти дорослих і неперервної освіти*, які, окрім функції об'єднання, здійснюють неформальне керівництво розвитком і розповсюдженням ідей освіти дорослих.

Основним джерелом самоосвіти андрагогів є професійна науково-методична література (монографії, збірники наукових праць, навчальні посібники, документи, журнали, інтренет-ресурси). Серед журналів з проблем освіти дорослих, що публікуються в США і Канаді, найбільш популярними та визнаними є «Adult and Continuing Education Today», «Canadian Journal for the Study of Adult Education», «International Journal of Lifelong Education», «Journal of Continuing Higher Education», «Canadian Journal of University Continuing Education»,



«Community Education Journal» та інші. Вагоме значення для самоосвіти фахівців у галузі навчання дорослих мають дослідження та монографії відомих сучасних дослідників, зокрема Р. Робінсона «Допомога дорослим навчатися та змінюватися», П. Реннера «Аварійний запас інструктора», Р. Фогарті «Дорослий учень: окремі аспекти, які ми знаємо» та ін.

Висновки результатів дослідження. Таким чином, підготовка фахівців для сфери освіти дорослих здійснюється через інститути вищої освіти, магістратуру і докторантуру, мережу програм додаткової професійної освіти на базі університетів, а також за допомогою різноманітних джерел для самовдосконалення і самоосвіти. Результати дослідження підтверджують, що професійна підготовка андрагогів у США реалізується на основі особистісно-орієнтованої моделі освіти, характерними особливостями якої є: варіативність і гнучкий характер освітньо-професійних програм з орієнтацією на вимоги практики; можливість вільного вибору студентами спеціалізацій; навчання за індивідуальними планами, значний обсяг елективних курсів та самостійної навчально-пізнавальної діяльності студентів; використання у навчальному процесі інноваційних технологій навчання. Формування змісту професійної підготовки педагогів здійснюється на основі використання андрагогічного підходу, принципах пріоритету самостійного навчання і спільної діяльності, досвіду, актуалізації результатів навчання, індивідуалізації, системності, контактності, елективності, інноваційності, усвідомленості, інтеграції навчання.

Перспективи подальших розвідок. Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо детальне дослідження окреслених принципів і їх інтегрованого використання у процесі якісної реалізації програми освіти дорослих.

Література

1. Brookfield S. Training educators of adults: the theory and practice of graduate adult / S. Brookfield. – London ; New York : Routledge, 1988 – 344 p.
2. Knowles M. S. Towards a Model of Lifelong Education / M. S. Knowles. – 3rd ed. – N.Y., 1972. – 302 p.
3. Official site of East Carolina University [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.ecu.edu/cs-educ/coad/>
4. Official site of Buffalo State University of New York [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.buffalostate.edu>
5. Henschke J. A. Modeling the preparation of adult educators / J. A. Henschke // Adult learning. – Vol. 9 (3). – 1998. – P. 11–14.
6. Official site of the University of Wisconsin-Madison [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www-wisc.edu>
7. Official site of Northeastern University [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.northeastern.edu/>
8. Official site of the University of Georgia [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.uga.edu>



УДК: 811.371.134

ЛІЛІЯ МОРСЬКА

м. Тернопіль, Україна

**СУЧАСНІ ВИМОГИ ДО ВИКОРИСТАННЯ
ІНФОРМАЦІЙНИХ ТЕХНОЛОГІЙ
У ПРОФЕСІЙНІЙ ПІДГОТОВЦІ ПЕДАГОГА:
ЗАРУБІЖНИЙ ДОСВІД**

**MODERN REQUIREMENTS TO THE USAGE
OF INFORMATIONAL TECHNOLOGIES
IN PROFESSIONAL TRAINING
OF A TEACHER: FOREIGN EXPERIENCE**

Проаналізовано сучасні вимоги розвинених країн світу, які висуваються до освітян щодо їхньої готовності використовувати інформаційні технології у навчальному процесі. Визначені вимоги екстрапольовані на реальний стан використання інформаційних технологій в Україні. На основі здійсненого дослідження автором розроблено стандарт готовності сучасного вчителя іноземних мов до використання інформаційних технологій у професійній діяльності. Обґрунтовано структурні компоненти навчального процесу з використанням інформаційних технологій як такого, що здійснює управління навчально-пізнавальною діяльністю студентів.

Ключові слова: професійна підготовка педагога, інформаційні технології, стратегії підготовки, інформаційна компетенція.

Проанализированы современные требования развитых стран мира, которые выдвигаются к просвещенцам относительно их готовности использовать информационные технологии в учебном процессе. Определенные требования экстраполированные на реальное состояние использования информационных технологий в Украине. На основании проведенного исследования автором разработан стандарт готовности современного учителя иностранных языков к использованию информационных технологий в профессиональной деятельности. Обоснованы структурные компоненты учебного процесса с использованием информационных технологий как такого, который осуществляет управление учебно-познавательной деятельностью студентов.

Ключевые слова: профессиональная подготовка педагога, информационные технологии, стратегии подготовки, информационная компетенция.

Current requirements to the readiness of educational professionals to use information technologies in the teaching process as posed in the developed countries



have been analyzed. The defined requirements have been projected onto the present day reality of information technology use in Ukraine. On the basis of the investigation the author has elaborated the standard procedure of a foreign language teacher's readiness to use information technologies in his/her professional activity. Structural components of the study process with information technology implementation as well as the one which governs the cognitive activity of the students have been substantiated.

Key words: professional education of a teacher, information technologies, training strategies, information competence.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Покоління учнів, що приходять навчатися у школі, починаючи з 90-х років минулого століття, відрізняються від тих, що навчалися до них, і з роками ця різниця невпинно збільшується. Молодь відразу починає використовувати усі нові технологічні зміни, як тільки вони з'являються на ринку і стають доступними. Фактично відбувається спонтанне, експериментальне створення нових моделей освіти, оскільки очікування від навчання, з якими діти приходять до школи, вступає в протиріччя з тим, що думають з цього приводу вчителі.

Застосування цифрових технологій практично у всіх сферах суспільного життя (в тому числі в освіті) привело до того, що розробка нових педагогічних підходів для реалізації можливостей технологій щодо покращення ефективності навчального процесу стало надзвичайно актуальним. Ситуація на сьогодні виглядає так, що громадяни XXI ст. навчаються у класах XX ст. і вчать їх учителі, навчання, професійна свідомість і практика яких сформовані нормативними документами, розробленими ще у XX ст. для класно-урочної системи навчання.

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Саме тому у дослідженні А. Кравцової [6, с. 144] наголошується на тому, що підготовка вчителів у галузі використання інформаційних і телекомунікаційних технологій повинна спрямовуватися не тільки і не стільки на те, щоб підготувати компетентних користувачів ІТ, а головне, на вивчення вчителями питань, пов'язаних з використанням цих технологій у педагогічній науці та практиці. Дослідивши стан і зміст підготовки педагогів у галузі застосування ІТ у професійній діяльності у багатьох європейських державах, констатуємо той факт, що у європейських країнах сфера використання ІТ у шкільній освіті постійно розширюється. Це проявляється у регіональних і національних програмах розвитку освіти, значних інвестиціях у комп'ютеризацію, підготовку вчителів і розробку навчальних планів. Незважаючи на значні розбіжності у темпах перетворень, ІТ є важливим фактором, що визначає структуру й функціонування освітніх систем в освітній політиці усіх європейських держав.

Так, основні напрями діяльності Міністерства освіти Данії, спрямовані на реалізацію стратегічних завдань щодо впровадження та застосування у навчальному процесі ІТ, є такі [6, с. 55]:

1. Формування базових навичок у галузі ІТ.
2. Формування ставлення керівників до застосування ІТ.



3. Розробка нових принципів організації навчального процесу.
4. Створення електронної інфраструктури.
5. Розробка навчальних матеріалів в електронній формі.

Великобританія вважається одним із визнаних світових лідерів у галузі застосування ІТ в освіті. Британські вчені, освітяни й урядовці вважають, що за умови правильного використання цифрові технології здатні підвищити рівень освіти у їхніх школах і коледжах, стимулювати розвиток промисловості та комерційного сектору, дати можливість здобути освіту всім учням, особливо тим, хто в іншому випадку не міг би її здобути, а також значно підвищити рівень життя. За даними уряду Великобританії, до 2003 року майже 99 % усіх шкіл були під'єднані до мережі Інтернет, а одним із ключових завдань британський уряд вважає забезпечити високошвидкісний Інтернет для всіх шкіл – 2 Мб/с [7, с. 105].

У Великобританії протягом останніх двадцяти років щорічно проводиться найбільша у світі міжнародна виставка, присвячена використанню ІТ в освіті – ВЕТТ. Виступаючи на відкритті ВЕТТ 2003 року, Державний секретар Великобританії з питань освіти та зайнятості Ч. Кларк сказав: “Я хотів би, щоб політика уряду стосовно ІТ в освіті забезпечила ще більше їх застосування. Я вірю, що ІТ, якщо вони застосовуються належним чином, здійснюють величезний вплив на навчальну діяльність учнів. Це слід усвідомити та зрозуміти всім” [7]. Виражаючи позицію уряду, Ч. Кларк зазначає, що ІТ відіграють ключову роль у формуванні навчальних навичок, оскільки їх використання пов'язане з посиленням мотивації, стійкої концентрації уваги учнів, розвитком певних навичок мисленнєвої діяльності [5, с. 19].

У Сполучених Штатах Америки майже у кожному штаті регіональні управління освітніми справами розробили спеціальні стандарти для вчителя щодо сформованості належних вмій використання ІТ у професійній діяльності.

Оскільки в Україні сьогодні відбуваються значні євроінтеграційні процеси у соціально-економічній, політичній, освітній та інших сферах, неможливо, на нашу думку, залишати поза увагою досягнення європейської освітньої галузі щодо проблеми використання ІТ у навчанні.

Формування мети статті. Метою статті є проаналізувати вимоги, що висуваються до освітян щодо готовності до використання інформаційних технологій (ІТ) у професійній діяльності для розробки відповідних методик і технологій підготовки педагогів до навчального процесу в сучасних умовах.

Вклад основного матеріалу дослідження. Слід зазначити, що дослідження як зарубіжних, так і українських вчених підкреслюють той факт, що, незважаючи на всюдисуще використання засобів ІТ, у тому числі в освіті, головним для сучасного вчителя залишається володіння педагогічною теорією. Саме педагогіка визначає, які технології і яким чином слід використовувати вчителю для вирішення його професійних завдань. Технології, в тому числі інформаційні та комунікаційні, – всього лиш певний інструментарій, засіб, що використовується



певною педагогічною теорією. Комп'ютер чи Інтернет – це засоби, якими користується вчитель. У будь-яких технологіях закладені окремі можливості, але проявитися вони можуть лише в єдності з відповідними педагогічними прийомами. Поєднання педагогіки з новими технологіями створює могутній засіб, що допомагає вчителю ефективно вчити, а учневі – навчатися. Саме тому, на думку А. Кравцової [5, с. 153], при розробці навчальних програм підготовки майбутніх учителів до використання ІТ у професійній діяльності в центрі уваги повинна бути, в першу чергу, педагогіка, а не ІТ.

У розроблених експертами ЮНЕСКО [7] матеріалах подаються основні принципи ефективної підготовки вчителів у галузі застосування ІТ у професійній діяльності:

1. Використання ІТ повинно бути введене в кожний методичний елемент програми підготовки майбутніх учителів. Майбутні вчителі повинні оволодівати ІТ, самостійно використовуючи їхній потенціал і знаходячи різні способи їх застосування у своїй майбутній викладацькій діяльності. Якщо ж навчання застосування ІТ буде зводитися лише до єдиного спецкурсу і обмежуватиметься єдиним аспектом навчального процесу (технологічним або методичним), то такий підхід не забезпечить досягнення поставленої мети.

2. ІТ слід вивчати в педагогічному контексті. Не можна готувати студентів – майбутніх учителів – бути користувачами ІТ на базовому рівні інформаційної компетенції. Професійний рівень інформаційної компетенції передбачає вміння користуватися можливостями ІТ під час вирішення конкретних професійних завдань – для підвищення освітнього потенціалу учнів; цей рівень можна досягти за умови розуміння студентами того педагогічного контексту, в межах якого виконується певне завдання. Студенти повинні постійно відчувати доцільність і необхідність використання ІТ у практиці свого навчання. Вони повинні також переконатися в тому, що викладачі вміють ефективно пояснити можливості ІТ і застосовувати їх у навчальному процесі.

3. Студенти повинні оволодівати цілісними системами навчання на основі ІТ. Ці технології можуть використовуватися як для того, щоб підтримувати традиційні форми навчання, так і для того, щоб трансформувати цей процес. Презентація, виконана з використанням Microsoft PowerPoint, може сприяти ефективному проведенню лекції, але при цьому не відбуваються якісні зміни навчального процесу. Проте використання мультимедійних технологій для аналізу ситуацій, які раніше розглядалися на звичайних лекціях, може стати вдалим прикладом того, як практика навчання трансформується завдяки використанню ІТ.

У матеріалах ЮНЕСКО [7] наведені також рекомендації, які, на думку експертів ЮНЕСКО, повинні братися за основу при формуванні змісту підготовки вчителів до використання ІТ у професійній діяльності. При цьому зазначається, що основною метою такої підготовки повинно бути не безпосереднє використання ІТ, а підвищення рівня системи освіти в цілому. Ці рекомендації,



на думку вчених [5, с.155], відповідають основним вимогам сучасного суспільства до системи підготовки вчителів і відображають сучасний рівень розуміння суті процесів навчання, що здійснюються в нових освітніх моделях.

У рекомендованій експертами ЮНЕСКО опорній структурі навчального плану виділено чотири групи компетенцій, об'єднаних у чотири взаємодоповнюючі групи стратегічних факторів:

1. Соціально-політичний контекст та культурне середовище. Врахування факторів цієї групи дозволить досягти збалансованості у викладі матеріалу, присвяченому засобам забезпечення взаємодії соціальних груп та міжкультурної взаємодії у суспільстві за допомогою ІТ.

2. Інформованість керівництва. Врахування факторів цієї групи дозволить створити ефективні (щодо термінів та обсягу використовуваних ресурсів) цільові програми інтеграції ІТ у навчальних планах системи підготовки педагогічних кадрів та заручитися підтримкою адміністрації у всіх ланках системи освіти.

3. Концепція безперервної освіти. Врахування цих факторів дозволить створити правильну систему пріоритетів, що використовуватимуться при визначенні змісту навчальних планів й оцінюванні методів інтеграції ІТ у процес підготовки педагогів усіх рівнів.

4. Управління змінами. Врахування високих темпів динаміки процесів розвитку ІТ зумовлює необхідність створення механізму систематичного, регулярного перегляду змісту та структури навчальних планів.

Чотири групи ключових компетенцій:

1. Зміст і методика навчального процесу. Викладачі, що займаються підготовкою педагогічних кадрів, повинні:

– демонструвати розуміння можливостей і наслідків використання ІТ в межах навчального плану;

– планувати і організовувати навчальний процес (у т.ч. процедури атестації та моніторингу) з використанням відкритих і гнучких навчальних середовищ.

2. Співробітництво та використання мереж. Мета цієї групи передбачає засвоєння студентами (майбутніми вчителями) комунікативного потенціалу ІТ, що дозволяє винести навчальний процес за межі аудиторії.

3. Соціальні та санітарно-гігієнічні аспекти. Ця група компетенцій дозволяє студентам усвідомити, що використання ІТ веде до появи нових прав та обов'язків (наприклад, право на доступ до технологічних ресурсів, повага до прав інтелектуальної власності тощо).

4. Засвоєння ІТ. Ці ключові компетенції забезпечують усвідомлення вчителями необхідності постійного удосконалення своїх знань і вмінь у сфері ІТ.

Описані рекомендації експертів ЮНЕСКО можна використати для вдосконалення теоретичної та практичної підготовки студентів педагогічних вищих навчальних закладів України, яким належить працювати в умовах



переходу від традиційних моделей шкільної освіти до нових, що базуються на комплексному застосуванні ІТ. Сформульовані експертами ЮНЕСКО чотири групи ключових компетенцій можна врахувати при удосконаленні й модернізації змісту державних освітніх стандартів вищої професійної освіти, професіограм педагогічних спеціальностей та інших нормативних документів, в яких відображені вимоги до підготовки майбутніх учителів.

Відповідно до цього пропонуємо у зміст державного стандарту додати перелік компетенцій, необхідних вчителю іноземної мови для ефективної організації навчального процесу, серед яких належне місце відводиться інформаційній компетенції.

У багатьох урядових інформаційних нормативно-правових документах неодноразово зазначається необхідність підготовки майбутніх учителів до використання ІТ у професійній діяльності. Так, метою державної програми «Вчитель», затвердженої постановою Кабінету Міністрів України № 379 від 28 березня 2002 року, є визначення невідкладних і перспективних заходів щодо реалізації основних напрямів модернізації системи освіти з урахуванням вимог сучасного інформаційно-технологічного суспільства, забезпечення економічних і соціальних гарантій професійної самореалізації педагогічних працівників та утвердження їх високого соціального статусу в суспільстві. До числа пріоритетних і невідкладних у сфері технологічної модернізації педагогічної освіти та професійної діяльності вчителя належать завдання комп'ютеризації навчальних закладів, інформатизації навчально-виховного процесу [4].

Аналіз освітньо-кваліфікаційних характеристик і професіограм учителя іноземних мов, якими керуються у навчальному процесі окремі ВНЗ України (Тернопільський національний педагогічний університет імені Володимира Гнатюка, Чернівецький національний університет імені Юрія Федьковича, Київський національний лінгвістичний університет, Луганський національний педагогічний університет), згаданих вище нормативно-правових документів, що організовують і регламентують освітній процес в Україні, дає підстави сформулювати такі вимоги, що висуваються на цьому етапі розвитку українського суспільства та освіти зокрема, до студентів – майбутніх учителів іноземної мови:

1) володіння базовими знаннями про ІТ (про апаратні та універсальні інструментальні засоби цих технологій, особливості їх функціонування).

2) володіння знаннями про технічні та дидактичні можливості ІТ у його професійній діяльності, зокрема у навчанні учнів іноземної мови.

3) вміння користуватися засобами ІТ у процесі організації навчального процесу з іноземної мови.

4) вміння формувати необхідні для ефективного навчання іноземних мов з використанням ІТ вміння учнів користуватися засобами ІТ.

5) володіння належним рівнем інформаційної компетенції, що передбачає відповідно до навчальних завдань адекватне та систематичне використання ІТ у



навчанні учнів іноземної мови, використання наявного електронного навчально-методичного забезпечення і його модифікацію, а також розробку власних електронних навчальних ресурсів з іноземних мов.

6) вміння використовувати ІТ в управлінні навчальним процесом з іноземних мов.

7) вміння використовувати ІТ для здійснення наукової діяльності, підвищення власної педагогічної майстерності, реалізації принципу безперервної професійної освіти.

На основі зазначених вимог нами розроблено стандарт готовності майбутнього вчителя іноземних мов до використання ІТ у професійній діяльності.

Стандарт готовності майбутнього вчителя іноземних мов до використання ІТ у професійній діяльності

Учитель іноземних мов використовує інформаційні технології для інтенсифікації процесу навчання учнів іноземної мови, вмілого й ефективного доступу до інформації та маніпуляцій із нею, підвищення продуктивності своєї професійної діяльності та стимулу професійного розвитку, спілкування та ефективної співпраці з колегами по роботі, батьками учнів та іншими членами спільноти, а також для здійснення наукової діяльності у галузі викладання іноземних мов.

Критерії та показники. Вчитель іноземних мов:

– уміє оперувати мультимедійним комп'ютером та його периферійними компонентами для встановлення та використання навчальних програм з іноземних мов;

– уміє користуватися термінологією, що стосується сфери використання інформаційних технологій у навчанні учнів іноземних мов;

– демонструє знання щодо використання інформаційних технологій у промисловості, підприємстві та соціально-гуманітарній сфері;

– демонструє базові знання про частини комп'ютера та його периферійних компонентів і вміє встановлювати програмне забезпечення;

– уміє створювати мультимедійні презентації, користуючись сканером, відеокамерою, звуковими та відео редакторами;

– уміє користуватись комп'ютером для редагування текстів, створення баз даних, дидактичних роздавальних матеріалів, доступу до електронної пошти та Інтернету, створення мультимедійних презентацій та інших сучасних інформаційних технологій задля підвищення продуктивності професійної діяльності та інтенсифікації навчального процесу з іноземних мов;

– уміє використовувати комп'ютер та інші засоби інформаційних технологій, такі, як інтерактивне навчання, аудіо та відео конференції та інші програмні засоби дистанційного навчання з метою підвищення продуктивності професійної діяльності та інтенсифікації навчального процесу з іноземних мов;



- знаходить та використовує відповідні адаптивні програмні засоби для реалізації диференційованого підходу у навчанні іноземних мов;
- уміє проектувати та проводити уроки з використанням інформаційних технологій, які відповідають навчальним потребам учнів у процесі вивчення іноземної мови та їхнім стилям навчальної діяльності;
- практикує доцільне та законне використання комп'ютерів та інших засобів інформаційних технологій у професійній діяльності;
- прагне до навчання протягом свого життя та стимулює до цього інших колег шляхом використання інформаційних технологій у професійній діяльності;
- досліджує, використовує, аналізує та оцінює ресурси інформаційних технологій: програмне забезпечення, прикладні програми і відповідну документацію;
- упроваджує науково-дослідницькі завдання з іноземних мов для учнів, що вимагають використання інформаційних технологій;
- використовує інформаційні технології для організації індивідуальної, парної, групової роботи та роботи у малих групах під час вивчення учнями іноземної мови;
- використовує інформаційні технології для реалізації різних підходів оцінювання навчальних досягнень учнів з іноземних мов;
- знайомить учнів з етичними та юридичними особливостями використання інформаційних технологій у процесі вивчення іноземної мови.

Використання інформаційних технологій в освіті, на думку Т. Г. Везірова [1, с. 68], сприятиме:

- 1) розкриттю, збереженню та розвитку індивідуальних здібностей учнів, притаманному кожній людині унікальному поєднанню особистісних якостей;
- 2) формуванню в учнів пізнавальних здібностей, прагненню до самовдосконалення;
- 3) забезпеченню комплексності вивчення явищ дійсності, нерозривності взаємозв'язку між природознавчими, технічними, гуманітарними науками та мистецтвом;
- 4) постійному та динамічному оновленню змісту, форм і методів навчання та виховання.

Таким чином, проникнення ІТ у сферу освіти дозволяє педагогам якісно змінювати зміст, методи і організаційні форми навчання.

Навчання з використанням ІТ можна представити (на основі розуміння понять «технологія», «технологія навчання» та «інформаційні технології») як єдність основних навчальних операцій, що послідовно та циклічно змінюють одна одну й утворюють певний технологічний процес. Ця єдність складається із таких основних компонентів:

- постановка мети й завдань навчального процесу з використанням ІТ;
- прогнозування ходу навчальної діяльності;



- прийняття рішення щодо остаточної структури та змісту навчальної діяльності, що передбачає використання ІТ;
- організація виконання прогнозованої діяльності;
- комунікація;
- контроль і корекція навчального процесу відповідно до поставленої мети та завдань.

Сучасна педагогічна наука трактує навчання як процес управління засвоєнням знань, управління пізнавальною діяльністю учнів [2, с. 25]. Він реалізується у замкненій системі управління і володіє всіма характерними особливостями системи управління: має мету навчання, об'єкт управління (тобто учні), управлінську ланку, де напрацьовуються управлінські впливи, які йдуть у напрямі до об'єкта управління, а також канал зворотного зв'язку.

Як управлінська ланка найчастіше виступає вчитель (наставник), а може виступати комп'ютер із закладеною в ньому навчальною програмою або інформаційно-телекомунікаційна система чи мережа, що функціонує за певною навчальною програмою. Управлінська ланка у процесі навчання організовує його функціонування. Це можна проілюструвати у вигляді структурної схеми (рис. 1.2).



Рис. 1.2. Структурна схема навчання з використанням ІТ як процесу управління пізнавальною діяльністю учнів

Для поданої схеми характерний певний формалізм, якщо користуватися нею у межах спрощення і не вимагати від трактування тих особливостей процесу навчання, які обумовлені властивостями його учасників – живих людей з



притаманним їм особливостями характерів і поведінки. Зрозуміло, що розумова діяльність людини не піддається опису жодною, чітко вимірюваною системою параметрів. Важливий компонент системи – вихідний результат навчання – теж не піддається характеристиці однозначно трактованими й вимірюваними величинами. Запропонована нами схема описує адаптивність системи навчання, що й зумовлює циклічність цього процесу, оскільки в раціонально організованому навчальному процесі за допомогою зворотного зв'язку певною мірою проявляється адаптація до змін компонентів системи.

Канал адаптації у схемі позначений як певний блок, що має два входи, через які надходить інформація про мету навчання та про його результати, і два виходи, через які здійснюється корекція впливу на об'єкт управління й управлінську ланку відповідно до отриманих відомостей.

Відомо, що в педагогічних системах провідним та системотвірним фактором є мета [3, с. 17]. Мета формує інформаційну основу навчання, служить основою для прогнозування можливих результатів навчання, виступає в ролі критерію щодо прийняття педагогічних рішень, обумовлює формальну структуру взаємовпливу учасників навчального процесу, служить еталоном для контролю й оцінювання навчальних досягнень, дозволяє створювати коректувальні та нові програми навчання. Таким чином, навчання означає процес постановки мети і відповідно до неї прогнозування навчальної діяльності, а на основі прогнозів – прийняття педагогічних рішень.

Висновки результатів дослідження. Навчання з використанням ІТ визначаємо як таку форму організації навчальної діяльності, де одним із учасників управлінської ланки виступають ІТ. Таке навчання відрізняється певною низкою ознак від традиційних форм організації навчального процесу, що використовують наочні аудіо-візуальні технічні засоби. Перш за все, це індивідуальний процес навчання, у якому учні несуть значно більшу відповідальність за хід навчання і здійснюють його у притаманному їм темпі. Таке навчання вимагає від учня активної відповіді і дає оперативне підтвердження правильності результату; воно гарантує значно частіші шанси досягнення успіху і тим самим здійснює сильніший стимул на навчальну діяльність учня. Навчальний матеріал предмета може бути запрограмований так, що його вивчення може відбуватися у певній формі.

Таким чином, ІТ, проникаючи у сферу освіти, дозволяють використовувати унікальні засоби та методи для покращення та інтенсифікації процесу навчання, організації нових форм передавання і контролю знань, формування умінь і навичок.

Перспективи подальших розвідок. Першочерговим завданням у досягненні зазначених завдань науковці світу вбачають у належній підготовці педагога до компетентного та стратегічного використання ІТ у навчальному процесі. Осучаснення розроблених концепцій, технологій і методик такої підготовки дасть змогу активізувати та суттєво підвищити якість освітнього процесу. Саме у цьому вбачаємо необхідність здійснення подальших наукових пошуків.



Література

1. Везиров Т. Г. Теория и практика использования информационных и коммуникационных технологий в педагогическом образовании : дисс... д-ра пед. наук : 13.00.08 / Везиров Тимур Гаджиевич. – Ставрополь, 2001. – 310 с.
2. Вихман В. В. Оценка и анализ эффективности применения информационных технологий в образовании: дисс... канд. пед. наук : 13.00.01 / Вихман Виктория Викторовна. – Новосибирск, 2004. – 132 с.
3. Выготский Л. С. Избранные психологические исследования в 6 томах / Л. С. Выготский. – Т. 2. – М. : 1956. – 605 с.
4. Державна національна програма «Освіта» (Україна ХХІ ст.). – К. : Радуга, 1994. – 61 с.
5. Кларк Ч. Информационные и коммуникационные технологии: революция в образовании / Ч. Кларк // Информатика и образование. – 2003. – № 4. – С. 3–7.
6. Кравцова А. Ю. Совершенствование системы подготовки будущих учителей в области информационных и коммуникационных технологий в условиях модернизации образования (на материале зарубежных исследований) : дисс... д-ра пед. наук : 13.00.02 / Кравцова Алла Юрьевна. – М., 2004. – 263 с.
7. Warschauer M. Network-Based Language Teaching. Concepts and Practice / M. Warschauer. – Cambridge : CUP, 2000. – 256 p.



УДК: 371.134 (439)

ІРИНА КОЗУБОВСЬКА, МАРІАННА ЛЕВРІНЦ

м. Ужгород, Україна

**ПОРІВНЯЛЬНИЙ АНАЛІЗ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ
МАЙБУТНІХ УЧИТЕЛІВ ІНОЗЕМНИХ МОВ
В УКРАЇНІ ТА УГОРЩИНІ**

**COMPARATIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL TRAINING
OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS
IN UKRAINE AND HUNGARY**

Досліджено питання вдосконалення підготовки майбутніх учителів іноземних мов. Здійснено порівняльний аналіз професійної підготовки вчителів іноземних мов в Угорщині та Україні. Визначено прогресивні ідеї угорського педагогічного досвіду. З'ясовано, що на сучасному етапі назріла нагальна потреба перегляду змісту і технологій підготовки та перепідготовки педагогічних працівників у зв'язку із наявністю певних недоліків в цій сфері. Виявлено ці недоліки та встановлено способи їх можливого усунення на основі використання прогресивних ідей досвіду Угорщини.

Ключові слова: професійна підготовка вчителя іноземних мов, Україна, Угорщина, зарубіжний досвід.

Исследованы вопросы усовершенствования подготовки будущих учителей иностранных языков. Осуществлен сравнительный анализ профессиональной подготовки учителей иностранных языков в Венгрии и Украине. Определены некоторые прогрессивные идеи венгерского педагогического опыта. Выяснено, что на современном этапе назрела крайняя необходимость пересмотреть содержание и технологии подготовки и переподготовки педагогических работников в связи с наличием некоторых недостатков в этой области. Определены эти недостатки и установлены способы их возможного устранения на основе использования прогрессивных идей опыта Венгрии.

Ключевые слова: профессиональная подготовка учителя иностранного языка, Украина, Венгрия, зарубежный опыт.

Issues of professional training of foreign language teachers have been considered. The comparative analysis of professional training in Hungary and Ukraine has been done and the most important ideas of the Hungarian experience have been defined. It has been determined that nowadays there is an urgent need of reconsideration of content and technologies of training and requalification of teachers



because of some failings in this sphere. These failings have been determined and ways of their possible elimination on the basis of using progressive ideas of Hungarian experience have been defined.

Key words: professional training of foreign language teachers, Ukraine, Hungary, foreign experience.

Постановка проблеми в загальному вигляді. Інтеграція України у європейську і світову спільноту, розширення та поглиблення міжнародних контактів вимагає підготовки висококваліфікованих фахівців, які володіють не тільки ґрунтовними теоретичними знаннями і практичними вміннями зі спеціальності, але й здатні до продуктивного іншомовного професійного спілкування. Це, безперечно, актуалізує проблему вдосконалення системи професійної підготовки вчителів іноземних мов (ІМ).

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Відзначимо, що різні аспекти цієї проблеми досліджуються вітчизняними вченими (Н. Бідюк, І. Задорожна, Н. Микитенко, Л. Морська та ін.). Водночас, на нашу думку, недостатньо вивченим є зарубіжний досвід професійної підготовки вчителів іноземних мов задля його узагальнення і використання прогресивних ідей у вітчизняному освітньому просторі.

Формулювання мети статті. У статті нами обрано для вивчення досвід Угорщини, який майже не досліджувався вітчизняними вченими.

Вклад основного матеріалу дослідження. У процесі дослідження встановлено, що угорська та українська моделі професійної підготовки вчителів ІМ мають багато спільних та відмінних рис, зумовлених історично сформованими традиціями, особливостями національного, соціально-економічного, духовного розвитку держав, концептуальних засад освітньої політики. На сьогодні обидві країни тримають курс на інтеграцію національної освіти у європейський освітній простір, модернізацію системи вищої освіти, реалізацію вимог Болонського процесу та міжнародний обмін досвідом, що породжує необхідність оновлення цілей і змісту вивчення іноземних мов у середніх та вищих учбових закладах та професійної освіти майбутніх вчителів ІМ у зв'язку із їх особливим статусом у Європейській освітній системі.

Спільним для обох країн є прагнення сформувати систему педагогічної освіти, поєднуючи національні традиції з прогресивними ідеями зарубіжного досвіду, синтез яких покликаний виховати педагога нової генерації, здатного проводити професійну діяльність в умовах інформаційно-технологічного суспільства та полілогу культур, конкурентоспроможного педагогічного працівника, який орієнтується в умовах ринкової економіки.

Концептуальні засади розвитку педагогічної освіти та входження України в Європейський освітній простір регулюється законодавчою та нормативно-правовою базою: законів України «Про освіту», «Про дошкільну освіту», «Про



загальну середню освіту», «Про позашкільну освіту», «Про вищу освіту», Державна програма «Вчитель» тощо. Спільну основу для опрацювання програми професійної підготовки вчителів ІМ в Україні та Угорщині становлять Рекомендації Ради Європи [1].

У системах вищої освіти України та Угорщини назріла нагальна потреба у підвищенні якості підготовки педагогів, вихованні висококваліфікованих, відданих своїй справі вчителів, що зумовлено низкою чинників: навчальна успішність і вихованість учнів залежить значною мірою від якості роботи та професійної мотивації вчителя; від якості підготовки педагогів та їх професійної діяльності залежить успіх перебудови шкільної системи та системи освіти. Педагогічні працівники мають стати основною рушійною силою відродження та створення якісно нової національної системи освіти. У зв'язку із цим головна увага має бути зосереджена на підготовці нового покоління педагогічних працівників, підвищення загальної культури, професійної кваліфікації та соціального статусу педагога до рівня, що відповідає його ролі у суспільстві.

З метою вдосконалення професійної підготовки майбутніх вчителів ІМ в Угорщині було прийнято єдині вимоги до рівня підготовки педагогічних працівників та освітньо-професійну програму, у відповідності з вимогами ЄПВО, чого на сьогодні ще не вдалось здійснити у системі педагогічної освіти України.

Сьогодні підготовка вчителів ІМ в Україні здійснюється мережею закладів вищої освіти: класичними університетами, педагогічними інститутами, гуманітарними університетами, інститутами, педагогічними коледжами та педучилищами (реорганізуються у коледжі), які підпорядковуються декільком міністерствам та відомствам.

У педагогічних коледжах здійснюється підготовка вчителів ІМ за освітньо-кваліфікаційним рівнем бакалавра та напрямком підготовки «Освіта» зі спеціальностей «Дошкільна освіта» з додатковою кваліфікацією вихователя з правом викладання ІМ, а також «Початкова освіта» – вчитель початкових класів та ІМ.

У педагогічних університетах, інститутах та класичних університетах здійснюється підготовка вчителів ІМ за освітньо-кваліфікаційними рівнями бакалавра, спеціаліста, магістра за напрямом підготовки «Освіта» та спеціальністю «Мова і література» (із зазначенням відповідної іноземної мови).

В Угорщині підготовка вчителів ІМ здійснюється на базі педінститутів, інститутів та університетів. У країні запроваджено систему єдиних вимог галузевих стандартів вищої педагогічної освіти. Організація освітньої діяльності ВНЗ підпорядковується Міністерству освіти і науки, молоді та спорту.

Модернізація структури вищої освіти України передбачає реалізацію підготовки вчителів ІМ за освітніми рівнями «базова вища освіта» та «повна вища освіта» з присудженням освітньо-кваліфікаційних рівнів бакалавра та магістра. У нашій країні тривалість підготовки вчителів ІМ на рівні бакалаврату становить 4 роки, незалежно від спеціалізації, на рівні магістратури – 1–2 роки,



тоді як в Угорщині на рівні бакалаврату підготовка вчителя початкової школи та ІМ триває 4 роки, бакалавра мистецтв, філологів ІМ – 3 роки, а період навчання в магістратурі триває протягом 2–5 семестрів, після успішного завершення якої випускники одержують диплом вчителя ІМ.

В Україні започатковується підготовка педагогів до викладання двох навчальних дисциплін, тоді як в Угорщині напрацьовано багатий практичний досвід підготовки вчителів з подвійною спеціальністю, коли поряд із основною спеціальністю, що вивчається в обсязі близько 180 кредитних одиниць, вивчається додаткова в обсязі щонайменше 50 кредитів, вивчення якої можна продовжити та поглибити в магістратурі, таким чином здобувши дві педагогічні освіти.

Одним із цільових завдань розвитку педагогічної освіти України є вдосконалення системи відбору молоді для оволодіння педагогічною професією, зокрема спеціальністю вчителя ІМ. Як свідчить аналіз практики відбору абітурієнтів на навчання за напрямом підготовки «Освіта», спеціальність «Мова та література» (англійська мова, німецька мова тощо) у вищій навчальній закладі нашої країни, увага звертається, як правило, на рівень володіння ІМ. В Україні, фактично, майже відсутня діагностика індивідуально-психологічних особливостей вступників, мотивації вибору педагогічної професії. Водночас, як вказують результати численних досліджень, значний відсоток студентів філологічних відділень, здобуваючи педагогічну освіту, характеризуються низьким рівнем мотивації до педагогічної діяльності та не мають намірів працювати на педагогічній ниві.

Беручи до уваги сказане, можна стверджувати про наявність нагальної потреби діагностики вмотивованості професійного вибору вступників на відділення ІМ та вдосконалення системи формування професійно-педагогічної спрямованості майбутніх вчителів ІМ у нашій країні.

В Угорщині значна увага звертається на профорієнтаційну роботу з молоддю [2]. Проблема діагностики професійної придатності та професійного відбору майбутніх вчителів ІМ в Угорщині знайшла вирішення шляхом складання вступного іспиту до магістратури, головною метою якого є перевірка мотивації майбутніх вчителів ІМ та виявлення ціннісних орієнтацій, якими керуються абітурієнти, обираючи дану спеціальність.

Профорієнтаційна робота зі студентами відділень ІМ відбувається в процесі вивчення практично зорієнтованих курсів методики навчання ІМ, психології та педагогіки, які покликані сформувати мотивацію студентів-вчителів ІМ.

Оскільки в Угорщині на рівні бакалаврату філологи ІМ, незалежно від подальшої спеціалізації, навчаються за єдиним навчальним планом (за винятком курсів методики навчання ІМ, психології та педагогіки), професійний відбір наприкінці навчання у бакалавраті є цілком своєчасним з огляду на той факт, що основна професійно-педагогічна, методична та практична підготовка вчителів ІМ



відбувається в магістратурі. Незважаючи на те, що існуюча в Угорщині практика відбору педагогічних працівників ще не може вважатись досконалою, але її здійснення зводить до мінімуму проникнення випадкових осіб у сферу педагогічної освіти. Професійний відбір на педагогічні спеціальності в Угорщині має подвійну мету: кадрове забезпечення шкіл вчителями із сформованою мотивацією педагогічної діяльності і підвищення якості професійної підготовки вчителів та рівня освіти в цілому.

Вважаємо, поки в Україні не будуть зроблені конкретні кроки до опрацювання системи профвідбору вчителів ІМ та розвитку їх професійної мотивації, не варто сподіватись на якісне масове кадрове забезпечення шкіл вчителями ІМ із стійкою професійно-педагогічною спрямованістю.

Порівняльний аналіз змістового компоненту педагогічної освіти вчителів ІМ в Угорщині та Україні свідчить, що їх професійна підготовка забезпечується в процесі вивчення таких основних блоків навчальних дисциплін: фундаментального, психолого-педагогічного, методичного, інформаційно-технологічного, практичного та соціально-гуманітарного.

Серед базових дисциплін фундаментального блоку в Україні вивчаються практичний курс із основної і другої іноземної мови, історія ІМ, теоретична граматики, стилістика, лексикологія, лінгвокраїнознавство, зарубіжна література, лінгвістика, теорія і практика перекладу, загальне мовознавство.

В Угорщині чільне місце посідає забезпечення високого рівня сформованості мовленнєвої та комунікативної компетенцій студентів відділень ІМ. Так, практичні курси ІМ протягом першого року навчання у ВНЗ посилено готують студентів до мовного іспиту на рівні «С» (ускладнений рівень) Студенти, яким не вдається скласти даний іспит після 1-го курсу, не можуть продовжувати навчання. Поряд із цим, в Угорщині особливий акцент ставиться на розвиток культуровідповідної компетенції у професійній підготовці вчителів ІМ.

Розвиток психологічної та педагогічної культури студентів-вчителів ІМ у нашій країні відбувається на основі вивчення таких традиційних дисциплін, як дидактика, теорія виховання, історія педагогіки, загальна психологія, педагогічна і вікова психологія, а також порівняльна педагогіка, основи педагогічної майстерності та інших навчальних дисциплін, які вивчаються на етапі навчання в бакалавраті та практично відсутні у магістратурі, за винятком деяких дисциплін за вільним вибором студентів.

В Угорщині, на відміну від України, на рівні бакалаврату вивчаються суто практичні курси педагогіки і психології в межах 10 кредитів, головним завданням яких є орієнтація слухачів на професію вчителя ІМ та формування професійної мотивації, що відображено відповідним чином у назві навчального блоку – психолого-педагогічний профорієнтаційний блок. Цей блок навчальних дисциплін вивчають студенти за власним бажанням, які мають намір у подальшому здобувати педагогічну освіту в магістратурі.



Для прикладу, студенти магістратури університету м. Пейч вивчають такі дисципліни, як історію педагогіки, педагогічну майстерність, соціологію освіти, педагогічну діяльність, теорію навчання та учіння, розвиток особистості, планування та оцінювання педагогічного процесу, психологію особистості, професійне самопізнання, шкільну педагогічну культуру (за вибором), інформаційні технології в педагогіці, психологічні проблеми дихотомії навчання: учіння (за вибором), педагогічну психологію, шкільну систему освіти та розвиток школи тощо.

Як бачимо, вказані навчальні курси у професійній підготовці майбутнього вчителя ІМ мають більшу практичну зорієнтованість порівняно з психолого-педагогічними дисциплінами, які вивчаються у нашій країні. Таким чином, в Угорщині вивчення теоретично-практичних курсів педагогіки і психології в магістратурі здійснюється більш свідомою і мотивованою аудиторією, студентами, які за власною ініціативою здобувають диплом вчителя ІМ.

Методична підготовка посідає важливе місце у системах педагогічної освіти України та Угорщини. У нашій країні розвиток методичної компетенції вчителя ІМ забезпечується за рахунок вивчення курсу методики навчання ІМ, методики проведення позашкільної та позакласної роботи. На нашу думку, цінним здобутком професійної підготовки вчителів ІМ в Україні є методична спрямованість викладання фундаментальних навчальних дисциплін. Водночас за відсутності контрольного-регулюючого механізму та навчально-методичних розробок із вищезгаданої проблеми у достатньому обсязі принцип професійної спрямованості викладання фахових навчальних дисциплін із ІМ як спеціальності у більшості випадках залишається формальністю.

Формування методичної компетенції вчителя ІМ в Україні здійснюється протягом усього періоду навчання у ВНЗ в процесі вивчення дисциплін психолого-педагогічного циклу, проходження педагогічної практики та виконання науково-дослідницьких робіт із методики викладання ІМ [3, с. 82–86].

В Угорщині методична підготовка вчителя ІМ здійснюється протягом двох циклів навчання з різною питомою вагою вивчення курсів методики навчання ІМ, проходження педпрактики, підготовки кваліфікаційної роботи та портфолію з методики навчання ІМ. Протягом базового циклу студенти філологічних відділень, які мають наміри продовжити навчання в магістратурі за педагогічним напрямком, слухають теоретично-практичні курси методики навчання ІМ та психолого-педагогічних дисциплін за вільним вибором, метою яких є ознайомлення студентів-вчителів ІМ з особливостями педагогічної діяльності та їх орієнтація на педагогічну професію. В межах методичного блоку приблизний перелік дисциплін включає наступні: методика навчання ІМ, методика навчання ІМ у початковій школі, індивідуальні відмінності у вивченні ІМ, іншомовне тестування, міжкультурна комунікація, інформаційні технології у навчанні ІМ, розробка навчальних планів та програм із ІМ, автономія учнів у вивченні ІМ.



Склавши вступний іспит до магістратури з методичного та психолого-педагогічного блоків, студенти, які здобувають диплом педагога, переходять до ґрунтового вивчення цих дисциплін. Завершується методична підготовка вчителів ІМ написанням магістерської роботи з методики навчання ІМ та формуванням портфоліо.

Порівняльний аналіз досвіду професійної підготовки вчителів ІМ у ВНЗ України та Угорщини вказує, що в Угорщині значно активніше відбувається розвиток навичок проведення науково-дослідницької діяльності протягом обох циклів навчання. Так, упродовж 1-го та 2-го циклів слухачі відділень ІМ вивчають низку курсів, спрямованих на формування навичок здійснення науково-дослідницької роботи: «Основи наукових досліджень», «Розвиток навичок письма англійського наукового стилю», «Вживання ІМ у професійних цілях», «Педагогічне дослідження» тощо. Розвитку культури наукової праці сприяють завдання пошуково-творчого характеру, які широко застосовуються у практиці організації семінарських занять, розповсюджене використання методу проєктів, написання курсових, кваліфікаційних робіт, спеціальні позапрограмі навчально-виховні заходи тощо. Студенти-вчителі ІМ в Угорщині зобов'язані виконати кваліфікаційну роботу професійно-педагогічної спрямованості, наприклад, присвячену вивченню проблем із методики навчання ІМ, в той час як у нашій країні студенти відділень ІМ можуть обирати теми курсових та кваліфікаційних робіт із будь-якої галузі лінгвістики.

Системи педагогічної освіти України та Угорщини володіють багатим доробком у сфері практичної підготовки педагогічних працівників. У нашій країні практична підготовка вчителів ІМ передбачає проходження безперервної педагогічної практики, починаючи з третього семестру. Традиційно з третього по шостий семестри студенти проводять спостереження на уроках ІМ у школі з подальшим аналізом побаченого під супроводом керівника педпрактики. З сьомого по дев'ятий семестри студенти проходять індивідуальну педпрактику, до змісту якої входить навчальна робота (складання плану уроку ІМ, мікрОВикладання та викладання, проведення аналізу відвіданих уроків за схемою, виготовлення наочних посібників тощо), позакласна робота із ІМ (спостереження і аналіз позакласної роботи, планування окремих видів групових та масових форм роботи та їх проведення тощо), дослідна робота (визначення рівня володіння ІМ учнями, проведення опитування учнів із метою вивчення їх особистісної спрямованості тощо, проведення досліджень, необхідних для написання курсових чи кваліфікаційних робіт із методики навчання ІМ тощо), виховна робота (планування на період педпрактики роботи з класом, проведення позакласних виховних заходів тощо) [4, с. 154–162].

Під час проходження практики студенти ознайомлюються та виконують різнобічні функції вчителя ІМ та класного керівника, а також беруть участь у суспільно-корисній роботі в школі. На початковому етапі шкільної педпрактики



студенти беруть участь у настановних зборах в університеті та школі, ознайомлюються з колективом класу, шкільною документацією, навчальним планом, визначають тематику і форми виховних заходів на ІМ, відвідують уроки та позакласні заходи вчителів ІМ, класних керівників та студентів-практикантів. На основному етапі педпрактики студенти проводять уроки ІМ згідно з конспектами уроків, узгоджених із керівником педпрактики, готують допоміжні засоби навчання, проводять позакласні та виховні заходи, беруть участь у методичних та педагогічних семінарах, готують доповіді, проводять дослідну роботу, дають психолого-педагогічну характеристику учня та класу тощо.

Відповідно до оновленої та переосмисленої у світлі Болонського процесу моделі підготовки педагогічних працівників практична підготовка вчителів ІМ в Угорщині відбувається протягом другого циклу навчання, тобто на відміну від української моделі, в Угорщині педагогічну практику проходять тільки ті слухачі відділень ІМ, які свідомо обрали педагогічний напрям освіти при вступі до магістратури. Якщо в Україні педагогічну практику проходять усі без винятку студенти, то в Угорщині, завдяки діючій системі профвідбору, практична підготовка вчителів ІМ дійсно сприяє покращенню якості професійної освіти та формуванню мотивації до педагогічної діяльності.

Суттєвою відмінністю між угорською та українською системами педагогічної освіти є необхідність складання комплексного іспиту в угорських ВНЗ із дисциплін психолого-педагогічного циклу та методики викладання ІМ до початку шкільної педпрактики. Студенти також проходять підготовку до та протягом педпрактики на основі спеціальних теоретично-практичних семінарів. Дуже важливим, на нашу думку, є той факт, що надалі студенти закріплюються виключно за тими вчителями ІМ, які здобули кваліфікацію ментора – керівника шкільної педпрактики у системі післядипломної освіти Угорщини. В Україні ще не набула поширення практика підготовки вчителів до роботи зі студентами-практикантами, тому не всі з них повністю готові до виконання функцій ментора (керівника практики).

У процесі професійної підготовки вчителів ІМ в Угорщині важливе місце посідає питання оптимального поєднання теоретичного та практичного компонентів організації навчально-виховного процесу вузу. У вищих навчальних закладах Угорщини практична підготовка педагогічних працівників, включаючи семінарські заняття із фундаментальних дисциплін та шкільну педпрактику, займає 65–70 % від загальної кількості кредитів, які необхідно здобути в магістратурі.

У подальшому в Угорщині підвищенню якості професійної підготовки вчителів ІМ та професійно-педагогічної спрямованості сприяє написання магістерської роботи з методики навчання ІМ, у якій випускники демонструють знання та розуміння явищ і процесів, пов'язаних із професійно-педагогічною діяльністю вчителя ІМ, вміння критично підходити до науково-фахової літератури, здобувати та застосовувати емпіричний досвід на практиці.



Важливим здобутком системи педагогічної освіти Угорщини є підготовка студентами портфоліо як частини магістерської роботи з методики навчання ІМ, що включає різноманітні автентичні матеріали, зібрані протягом педпрактики та семінарських занять із дисциплін професійного циклу, метою яких є демонстрація розвитку професійно-педагогічних компетенцій майбутнім вчителем ІМ.

У той час, як в Угорщині підготовка педагогічних працівників освітньо-кваліфікаційного рівня магістр передбачає посилений різносторонній розвиток професійно-педагогічних та методичних компетенцій вчителя ІМ, в Україні основний етап професійної підготовки вчителів ІМ завершується на рівні бакалаврату, коли студенти вивчають курси методики викладання ІМ та цикл психолого-педагогічних дисциплін. На освітньо-кваліфікаційному рівні магістра у нашій країні студенти проходять індивідуальну педпрактику та у поодиноких випадках прослуховують курси методичного спрямування за вибором.

Висновки результатів дослідження. Як свідчить аналіз досвіду професійної підготовки вчителів ІМ у нашій країні, на сучасному етапі назріла нагальна потреба перегляду змісту і технологій підготовки та перепідготовки педагогічних працівників у зв'язку із наявністю певних недоліків в цій сфері: переоцінка значення теоретичних знань і недооцінка ролі практичної підготовки; неузгодженість системи кваліфікацій із європейськими стандартами; відсутність належної профорієнтаційної роботи та відповідної системи профвідбору на спеціальність вчителя іноземних мов; низький рівень розвитку психологічної та педагогічної культури студентів – майбутніх учителів ІМ; недооцінка значення пошуково-дослідницької, навчально-творчої та самостійної діяльності студентів у професійному становленні майбутніх учителів ІМ; керівництво педагогічною практикою вчителями ІМ без відповідної підготовки до роботи зі студентами.

Перспективи подальших розвідок. Вважаємо, що вдосконалення професійної підготовки вчителів іноземних мов повинно передбачати збереження безперечних надбань вітчизняної системи педагогічної освіти, а також запозичення прогресивних ідей з практики підготовки педагогічних працівників у інших країнах, зокрема Угорщини, що потребує подальших досліджень.

Література

1. Загальноєвропейські Рекомендації з мовної освіти: вивчення, викладання, оцінювання / [наук. ред. С. Ю. Ніколаєва]. – К. : Ленвіт, 2003. – 273 с.
2. Rókusfalvy P. Pályaválasztás előkészítése / P. Rókusfalvy. – Budapest : Tankönyvkiadó, 1992. – 138 p.
3. Баркасі В. В. Формування професійної компетентності в майбутніх вчителів іноземних мов : дис. ... канд. пед. наук : 13.00.04 / В.В. Баркасі. – О., 2004. – 171 с.
4. Леврінц М. І. Особливості формування мотивації майбутніх фахівців в Угорщині : монографія / М. І. Леврінц, І. В. Козубовська. – Ужгород : «Мистецька Лінія», 2011. – 251 с.



УДК: 372.881.1+372.882

ЛЮДМИЛА БАЗИЛЬ

м. Київ, Україна

**СУЧАСНИЙ ПРОФЕСІЙНИЙ ПРОФІЛЬ
УЧИТЕЛЯ РІДНОЇ МОВИ І ЛІТЕРАТУРИ
У ЗАРУБІЖНОМУ ДОСВІДІ**

**MODERN PROFESSIONAL PROFILE
OF A NATIVE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER
ON THE BASIS OF FOREIGN EXPERIENCE**

Проаналізовано стан вирішення однієї із актуальних проблем освітньої політики зарубіжних держав, а саме – з'ясування суті ключових компетентностей особистості фахівця з рідної мови і літератури. Інтерпретовано найбільш знакові підходи зарубіжних дослідників до структури професійного профілю фахівця з позицій компетентнісного підходу на основі використання відповідних термінів. Представлено власну позицію щодо професійного профілю вчителя-словесника, побудовану на основі вивчення та аналізу позитивного зарубіжного досвіду. Особливу роль відведено професійній компетентності, що охоплює окремі структурні компоненти.

Ключові слова: учитель мови і літератури, компетентність, ключові компетентності, професійна компетентність, професійний профіль учителя мови і літератури.

Проанализирована одна из актуальных проблем образовательной политики зарубежных государств, а именно – выяснение сущности ключевых компетенций в профессиональном профиле специалиста по родному языку и литературе. Интерпретированы наиболее знаковые подходы зарубежных исследователей к структуре профессионального профиля специалиста с позиций компетентностного подхода. Представлена авторская позиция относительно профессионального профиля учителя-словесника на основе использования позитивного зарубежного опыта. Особенную роль отведено профессиональной компетентности, которая охватывает отдельные структурные компоненты.

Ключевые слова: учитель языка и литературы, компетентность, ключевые компетентности, профессиональная компетентность, профессиональный профиль учителя языка и литературы.

One of the urgent problems of the educational policy of foreign countries, namely defining the essence of core competencies in the professional profile of a



specialist in language and literature, has been outlined. The most peculiar approaches of foreign researchers to structure of professional profile of a specialist in terms of competence-based approach on the basis of using appropriate terms have been interpreted. The author's own position concerning professional profile of language teachers, formed on the basis of study and analysis of positive foreign experience, has been represented. Special attention has been paid to professional competence, which encompasses separate structural components.

Key words: language and literature teacher, competence, key competencies, professional competence, professional profile of teachers of language and literature.

Постановка проблеми у загальному вигляді. Одним із важливих факторів, що забезпечують розвиток, економічну стабільність і конкурентоздатність будь-якої країни, є освітня галузь. Зважаючи на те, що вітчизняна система освіти розвивається за законами, притаманними всій світовій спільноті, логічним і закономірним є науковий інтерес українських дослідників (Н. Абашкіна, Н. Авшенюк, В. Базуріна, В. Кудін, Н. Лащихіна, В. Луговий, Н. Ничкало, О. Полозенко, Л. Притула, Л. Пуховська, Т. Осадча, А. Турчин та ін.) до осмислення зарубіжного досвіду. Аналітичний огляд інформаційних джерел переконує: серед об'єктів наукових досліджень, присвячених осмисленню освітніх реформ розвинених і економічно стабільних країн, пріоритет надається проблемі фахової підготовки педагогічних кадрів нової генерації.

Упродовж останнього десятиліття в науково-освітньому просторі розвинених держав, серед яких Австрія, Велика Британія, Канада, Нова Зеландія, Німеччина, Франція, Угорщина, Румунія та ін., триває дискусія міжнародного значення щодо формування комплексу знань, умінь, компетентностей, необхідних людині для забезпечення її гармонійної взаємодії з динамічним інформаційно-технологічним суспільством. Особливо цінним здобутком для освітньої парадигми України є усвідомлення світових тенденцій і їхня екстраполяція у площину вітчизняної професійної освіти з позицій компетентнісного підходу, що передбачає визначення переліку компетентностей фахового профілю вчителя рідної мови і літератури.

Представники міжнародних організацій ЮНЕСКО, ЮНІСЕФ, ПРООН, Рада Європи, Європейська Комісія, Міжнародний департамент стандартів тощо ґрунтовно досліджують проблеми, пов'язані із розробкою компетентнісно орієнтованої освіти. Такий стан речей зумовлює акцентуацію уваги щодо розробки моделі компетентного вчителя-словесника. Причому важливе місце в ній має належати літературознавчій компетентності як структурному компоненту професійної майстерності. Пріоритетність літературознавчого компоненту у професійному профілі вчителя рідної мови і літератури аргументуємо необхідністю усвідомлення словесного мистецтва як потужного джерела формування молодих поколінь, потребою адекватного розуміння основних тенденцій сучасного літературознавства та літературного процесу для виконання мети і завдань шкільної літературної освіти.



Аналіз останніх досліджень і публікацій. Студіювання інформаційних джерел переконує, що проблеми, пов'язані з функціонуванням освітньої галузі у зарубіжних країнах є об'єктом наукових досліджень відомих учених. Так, Н. Абашкіна висвітлила питання професійної освіти у Німеччині; А. Кирда схарактеризував тенденції розвитку мети освіти в розвинених країнах світу й Україні; К. Корсак проаналізував системи вищої освіти десяти країн: США, Великобританії, Італії, Іспанії, Франції, Німеччини, Японії, Польщі та України; Л. М. Ляшенко висвітлив проблему реформування професійної освіти у Фінляндії; В. І. Луговий охарактеризував особливості системи країн «Великої сімки» – США, Італії, Канади, Великобританії, Франції, Німеччини та Японії; О. Глузман і Л. Пуховська вивчають системи педагогічної освіти у США, Великобританії, Німеччини, Франції; Г. Поберезька досліджує тенденції розвитку вищої освіти у країнах Західної Європи та в Україні в умовах євроінтеграції.

У дослідженнях учених проаналізовано освітні моделі й аргументовано доведено їхню залежність від особливостей культурного, соціально-економічного і політичного життя, історичних традицій, національного менталітету, традицій навчання і виховання молоді кожної із розвинених країн.

Формулювання цілей статті. Актуальною проблемою освітньої політики зарубіжних держав і «головною передумовою досягнення якості й життєвості освітніх результатів» [10, с. 139] визнано з'ясування суті ключових компетентностей особистості, аналіз яких й становить мету статті.

Вклад основного матеріалу дослідження. Оскільки компетентність учителя рідної мови і літератури виявляється у процесі його діяльності в різних контекстах (наприклад, у полікультурному, освітньому, соціально-економічному, політичному, професійному оточенні), постає необхідність у визначенні структури професійного профілю такого фахівця з позицій компетентнісного підходу на основі використання відповідних термінів.

Логіка думки зумовлює до з'ясування змісту «компетентність» як центрального поняття документів Міжнародної комісії Ради Європи й концепту сучасної освітньої політики зарубіжжя. Більшість закордонних учених у з'ясуванні феномену компетентності оперують положеннями системного підходу, тобто визначають компетентність як *певну сукупність умінь* (загальних або ключових, базових), пов'язаних із використанням знань у практичній діяльності, *стратегій* реалізації творчого потенціалу особистості, *фундаментальних шляхів* навчання майбутніх фахівців, *ключових кваліфікацій, кроснавчальних умінь* або навичок, *ключових уявлень* і опорних знань. За твердженням експертів Ради Європи, компетентність включає *здатність індивіда* застосувати знання й уміння, сприймати і відповідати на індивідуальні й соціальні потреби; *сукупність* ставлень, цінностей, знань і навичок. Працівники Міжнародного департаменту стандартів для навчання, досягнення та освіти (International Board of Standards for Training, Performance and Instruction (IBSTPI) розуміють компетентність як



спроможність особистості до кваліфікованої діяльності, виконання певних функцій, що передбачають досягнення конкретних стандартів у визначеній професійній галузі шляхом застосування наявних знань, навичок і відношень [3].

Експерти програми «DeSeCo» («Визначення і відбір компетентностей: теоретичні й концептуальні засади»), започаткованої у 1997 році представниками різних галузей (освіти, бізнесу, здоров'я, праці, міжнародних і національних установ) для систематизації й узагальнення досвіду різних країн, пропонують усвідомлювати феномен компетентності як *спроможність* особистості відповідати індивідуальним і соціальним потребам, виконувати окреслені завдання.

Європейські дослідники Дж. Куллахан, Г. Параш, В. Хутмахер визначають зміст компетентності як *сукупність загальних здібностей особистості*, що ґрунтуються на знаннях, досвіді, цінностях, набутих у процесі навчання. В. Долл наголошує на особистісно-діяльнісній характеристиці поняття й трактує його суть як *спроможність індивіда*, рівень володіння силою й волею, що допомагають адекватно діяти в різних ситуаціях [8]. Ж. Перре зацентровує увагу на *поєднанні складових компетентності* й висвітлює її природу як *взаємозв'язок* між навичками, уміннями, ситуативною діяльністю особистості. Експерти країн Європейського Союзу (Euridyce, 2002) у визначенні змісту концепту зосереджують увагу на *спроможності особистості* використовувати набуті знання й уміння, що забезпечує застосування навчальних досягнень індивіда в нових ситуаціях [12].

Отже, поняття «competence», запозичене із зарубіжного інформаційного простору у вітчизняній площині має два відповідники «компетенція/компетентність» і трактується з позицій системного, діяльнісного, особистісно зорієнтованого підходів. З'ясування семантичного значення зумовлене рівнем розуміння й усвідомлення питань, пов'язаних зі змістом освіти, соціальною галуззю суспільства, що передбачає формування у майбутніх учителів рідної мови і літератури комплексу навичок, необхідних для успішної життєдіяльності в цивілізаційному світі.

Згідно зі світоглядною позицією закордонних науковців саме певний комплекс компетентностей особистості вчителя, у тому числі і педагога-філолога, сприяє вирішенню життєво важливих проблем, оскільки дозволяє оперувати здобутими знаннями, надає можливість застосовувати їх в усіх ситуаціях буття людини.

На основі осмислення зарубіжного освітнього досвіду виокремимо основні компетентності, необхідні вчителю рідної мови і літератури для успішного існування у соціокультурному просторі й, безперечно, результативного виконання мети і завдань професійної діяльності. Оскільки вчитель рідної мови і літератури – це насамперед соціалізована особистість, то важливим є усвідомлення переліку ключових компетентностей, необхідних людині для існування в умовах певного соціуму, який істотно впливає на рівень результативності фахової діяльності.

Як відомо, в інформаційній площині існують різні міркування щодо визначення переліку ключових компетентностей і їх класифікації, а також певна



сукупність моделей щодо розуміння ролі кожної людини в суспільстві та системи їх взаємозв'язків. Проілюструємо найбільш знакові серед них. Згідно зі світоглядною позицією *Гелени Хейст* особистість слід розглядати у культурній, лінгвістичній і соціальній площинах. Відтак ключовими компетентностями вчителя рідної мови і літератури за переконаннями дослідниці будуть наступні: вміння адаптувати освітні технології й наукові інновації до відповідних умов соціальної практики; спроможність мати справу з різноманітною амбівалентністю; вміння керувати власними емоціями, почуттями і мотивами; зосереджувати особисту і професійну увагу на моральності, відповідальності й громадянськості. Отже, компетентний учитель рідної мови і літератури насамперед має бути впевненим у собі, здатним зосереджувати увагу на майбутньому й планувати його, вміти адаптуватися до змін, бути відповідальним, щоб сформулювати такі ж якості у своїх вихованців засобами словесного мистецтва.

За твердженням Жана П'єра Дюпуї, для успішного існування у суспільстві людині потрібні такі групи компетентностей: вміння долати труднощі; компетентності до співпраці (вміння передавати сенс того, що відбувається в житті із собою та іншими, вміння розуміти світ і знайти себе у ньому); перцептивні компетентності (вміння розрізняти відповідні і невідповідні якості); нормативні компетентності (вміння обирати ефективні засоби досягнення мети, вміння оцінювати запропоновані можливості, вміння робити моральні оцінки). Як бачимо, дослідник виокремлює базові цінності, що збігаються з принципами головних теорій моралі: досягнення успіху, вибір власного напрямку самореалізації у житті, розуміння себе та власного внутрішнього світу, глибокі особистісні відносини. У професійному профілі вчителя рідної мови і літератури важливими є вміння побудови індивідуальної життєвої стратегії та знаходження оптимальних шляхів її реалізації. Такі якості можуть бути перенесені на площину художніх творів, тобто вчитель, чітко усвідомлюючи власну життєву мету, стратегію, внутрішній світ, емоції і почуття зможе зрозуміти й проаналізувати ці ж самі компоненти у життєдіяльності письменника на основі усвідомлення дій і вчинків персонажів його творів та спрогнозувати світоглядні уявлення й поведінку вихованців.

На думку Філіппа Перрено, ключовими компетентностями особистості в цілому, а отже, й особистості вчителя-філолога є такі, що необхідні йому насамперед для виконання життєвих і соціальних ролей. Серед груп ключових компетентностей дослідник називає здатності людини визначати, оцінювати, захищати власні права й інтереси; індивідуально чи колективно створювати й реалізовувати проекти, розвивати стратегії; аналізувати ситуації і відносини; спільно діяти, поділяти лідерство, створювати й керувати демократичними організаціями, вирішувати конфлікти, розуміти, створювати й використовувати правила.

Зазначені професійно-особистісні якості педагога вважаємо необхідними компонентами процесів сприйняття, осмислення, усвідомлення, інтерпретації й



оцінки характеру вчинків і поведінки персонажів художніх творів, схвалення чи засудження дій і життєвих стратегій митців рідного слова.

В українській літературі існують полярні світоглядні позиції щодо вчинків письменників, зумовлених соціально-політичними, історико-культурними умовами чи обставинами особистого життя. Йдеться про такі постаті, як В. Винниченко, О. Довженко, Л. Костенко, М. Рильський, П. Тичина, М. Хвильовий, Ю. Яновський та ін. Суперечливі погляди висловлені у літературознавчому контексті щодо дій персонажів, зумовлених як об'єктивними, так і суб'єктивними факторами (наприклад, у таких творах: «Лихий поплутав», «Повія», «Хіба ревуть воли, як ясла повні?», Панаса Мирного, «Новина» Василя Стефаника, «Захар Беркут» Івана Франка, «Гола душа» Павла Загребельного тощо). За нашим переконанням, якщо вчитель-філолог чітко усвідомлюватиме зміст основних життєвих стратегій, розумітиме власні емоції, думки і почуття, то йому вдасться адекватно осмислити поведінку художніх образів твору, логічно правильно передати психологічний стан письменника у різних життєвих ситуаціях, що стали предметом художнього зображення, послідовно і доступно інтерпретувати авторський задум і думки митця.

Наведені позиції зарубіжних дослідників щодо визначення переліку ключових компетентностей ілюструють пріоритет індивідуально-особистісних і соціальних якостей людини, ігноруючи при цьому змістовим (інтелектуально-інформаційним) компонентом, необхідним для результативного виконання мети і завдань професійної діяльності вчителя-філолога. Відтак, слушною вважаємо позицію Франка Леві й Річарда Мурнейна. Сукупність ключових компетентностей науковці визначають крізь призму глобалізації, технологізації соціально-економічного розвитку держави. Серед компетентностей, необхідних для існування фахівця у суспільстві дослідники називають: читання, математичні уміння, що є основою для навчання протягом усього життя; здатність особистості до усної і письмової комунікації; вміння працювати продуктивно у різних соціальних групах, розуміти думки, почуття й емоції інших; здатність до співпраці з іншими людьми; знання інформаційних технологій. При цьому Франк Леві і Річард Мурнейн у виокремленні якостей особистості спеціаліста, необхідних для його належного буття, зміщують акцент на якості людини, які забезпечать успіх її життєдіяльності в умовах сучасного ринку праці. Головним фактором для Жана П'єра Дюпуї у виокремленні ключових компетентностей є філософія життя, тобто наповненість людського буття, його сенс; для Гелен Хейст – це психологічні особливості взаємодії людини і навколишнього середовища; для Філіппа Перрено – автономність індивідуальності у захисті власних прав у суспільстві [6, с. 120–126].

Крім наведених ключових компетентностей, важливим складником фахового профілю вчителя рідної мови і літератури вважаємо професійну компетентність. Зазначене поняття є об'єктом наукових досліджень К.-О. Бауера, С. Бломека, О. Бовна, С. Бріндта, А. Копки, М. Хубермана, Ф. Фуллера та ін.



Зарубіжні дослідники з'ясовують сутність професійної компетентності з позицій діяльнісного підходу й тлумачать зазначене поняття як спроможність особистості до педагогічної діяльності, що підсилюється теоретичними знаннями, моральними цінностями, гуманістичними принципами, здатністю до дослідницької чи пошукової роботи [4; 5; 6; 9]. Усвідомлення світоглядних позицій окремих зарубіжних дослідників засвідчує індивідуально-творчий характер цієї категорії, готовність учителя рідної мови і літератури до адекватного сприйняття та усвідомлення наукових і освітніх інновацій. Причому дослідники аргументовано доводять, що професійна компетентність є категорією динамічною, а її розвиток – то неперервний процес, що відбувається у площині фахової діяльності шляхом підвищення освітнього рівня, збільшення досвіду і саморефлексії. Ключовими компонентами розвитку професійної компетентності вчителя рідної мови і літератури у зарубіжних країнах визнано тріаду знань, дій і професійної етики [1]. На думку вчених, компетентні педагоги мають певні уявлення про структуру фахових знань і стратегію їх передачі вихованцям, тобто знання є сукупністю дидактичних, наукових і організаційних компонентів. Відтак дії компетентних учителів відрізняються динамізмом і мобільністю, оскільки такі спеціалісти сприймають інформацію швидше й адаптують її до власної фахової діяльності (йдеться про побудову освітніх дій, моделей, методик тощо). Таким чином, їм вдається швидше знайти ефективні шляхи розв'язання проблем, обумовлених професійною діяльністю, а отже, й швидше відреагувати у конкретних ситуаціях, оперативно прийняти правильне рішення у кожному з випадків. Як бачимо, компетентний учитель рідної мови і літератури у різних навчально-виховних ситуаціях, як правило, реагує успішно і педагогічно чутливо. Під професійною етикою вчителя рідної мови і літератури розуміють його ставлення до самого себе, своїх колег і учнів, до фахової діяльності і словесного мистецтва, що детермінується низкою визначених правил і обов'язків [5, с. 251].

Представники європейських країн-учасниць міжнародного проекту «DeSeCo» до сукупності основних компетентностей особистості фахівця віднесли такі: *предметна компетентність (subject-matter competence)*, що забезпечує передачу знань, незалежне оперування ними та їх інтерпретацію; *особистісна компетентність (personal competence)*, тобто обізнаність людини у власних індивідуальних можливостях і недоліках, що спрямовується на розвиток здібностей і талантів, спроможність до самоаналізу, мобільність і динамічність знань; *соціальна компетентність (social competence)* реалізується в готовності особистості брати на себе відповідальність за власні дії й учинки, умінням працювати в команді (що охоплює традиційне поняття робочої етики), брати активну участь і виявляти ініціативу в соціальних проектах суспільства; *методологічна компетентність (methodological competence)* – необхідна умова розвитку предметної компетентності. Характеризується гнучкістю, самоспрямованим навчанням, здатністю до незалежного розв'язання проблем, самовизначення [2, с. 3].



Отже, аналітичний огляд праць зарубіжних учених дозволив зробити такий висновок: формулюючи сукупність компетентностей фахівця, необхідних йому для успішної реалізації власної особистісної і професійної стратегії, слід виходити із об'єктивних запитів суспільства, соціальних потреб громадськості, специфіки професійної діяльності, дослідницького інтересу автора класифікації. Наведені групи компетентностей ілюструють суб'єктивні міркування науковців, обумовлені специфікою наукового пошуку. Більшість із наведених якостей, на нашу думку, є особливо важливими для професійного профілю вчителя рідної мови і літератури, оскільки найпершими вимогами до сучасного педагога-філолога у суспільстві визнано вміння «читати, говорити й розуміти думки і почуття інших».

З огляду на недостатність наведених міркувань зарубіжних авторів у висвітленні авторської позиції щодо побудови професійного профілю вчителя-філолога (маємо на увазі відсутність змістового компоненту компетентності, ігнорування специфікою професійної діяльності педагога філологічного напрямку), виникла потреба у подальшому дослідженні системи компетентностей словесника.

Відповідно до авторської позиції окреслені компетентності входять до структури професійного профілю педагога-філолога й тісно взаємодіють із його літературознавчою компетентністю. Зокрема, предметна компетентність виявляється під час формування у вихованців літературознавчої грамотності, вироблення філологічних умінь, розвитку літературно-творчих здібностей і підвищення рівня читацької культури. Особистісна компетентність сприяє формуванню в учителя готовності до самоаналізу, мобільного використання знань у різних професійних і життєвих ситуаціях, удосконалює здатність до рефлексії. Соціальна компетентність передбачає готовність учителя-філолога брати на себе відповідальність за власні дії й учинки, спрямовані на виховання школярів засобами словесного мистецтва, вміння працювати в колективі, як педагогів-практиків, так і учених-літературознавців, лінгвістів, істориків, брати активну участь і виявляти ініціативу в соціальних проектах суспільства (наприклад, «Мій друг – книга», «Літературна Полтавщина», «Літературні акценти», «Моє місто на карті майбутнього» та ін.) Методологічна компетентність – необхідна умова розвитку предметної компетентності. Так методологічно зорієнтована літературознавча діяльність можлива на основі сформованих умінь до пошуку, продумування й вибору найбільш оптимальних принципів, способів, методів, прийомів і засобів літературознавчої праці. Цей вид компетентності є підґрунтям для всіх видів фахової праці вчителя-філолога і розвиває його методологічну культуру. Методологічна компетентність характеризується гнучкістю, самоспрямованим навчанням, здатністю до незалежного розв'язування проблем, власного професійного самовизначення.

Осмилення й узагальнення світоглядних позицій зарубіжних дослідників стало підґрунтям до усвідомлення трьох базових концептуальних підходів у



з'ясуванні феномену ключових компетентностей: *багатофункціональність* (вирішення питань, пов'язаних із різними аспектами особистісного, соціального, професійного, культурного життя); *зв'язок із усіма галузями життєдіяльності людини* (йдеться про теорію соціальних полів особистості, що включають соціальні закони, норми і канони); *розумова діяльність* найвищого ступеня складності (мається на увазі абстрактне мислення, саморефлексія, дистанціювання особистості від соціальних процесів і системи власних цінностей задля ініціювання й відстоювання власної світоглядної позиції) [13, с. 38].

Висновки результатів дослідження. На основі висвітлення окремих аспектів зарубіжного досвіду підготовки вчителів рідної мови і літератури ми дійшли висновку, що головною проблемою фахової освіти у розвинених країнах є побудова моделі компетентного фахівця, який би повністю відповідав запитам економічно стабільного і цивілізованого суспільства, мав «власне обличчя» й індивідуальну стратегію реалізації життєвих планів. У фаховому профілі «компетентного вчителя-філолога» у зарубіжних країнах головними визнано такі індивідуально-психологічні якості, як самостійність, дисциплінованість, комунікативність, потяг до саморозвитку. При цьому особливу роль слід відвести професійній компетентності, що охоплюватиме окремі структурні компоненти, тобто скелет професійної кваліфікації учителя рідної мови і літератури становить комплекс компетенцій.

Перспективи подальших розвідок. З огляду на зазначене, перспективою подальшого дослідження є усвідомлення компонентів професійної компетентності вчителя рідної мови і літератури, визначення основних факторів їх розвитку та адаптування зарубіжного досвіду у площину вітчизняної підготовки майбутніх словесників.

Література

1. Bauer K.-O. Pädagogische Professionalität und Lehrerarbeit / K.-O. Bauer, A. Koppka, S. Brindt. – Weinheim und München, 2006. – 134 s.
2. Definition and Selection of Competencies. Country Contribution Process: Summary and Country Report. – Uri Peter Trier, University of Neuchatel, October – 2001. – 23 p.
3. Definition and Selection of Competencies. Theoretical and Conceptual Foundations (DESECO). Strategy Paper on Key Competencies. An Overarching Frame of Reference for are Assessment and Research Program – OECD (Draft). – 28 p.
4. Biographie und Identität des Lehrers. Eine typologische Studie über den Zusammenhang von Berufserfahrungen und beruflichem Selbstverständnis / G. Hirsch. – Weinheim und München, 2009. – 235 s.
5. Huberman M. Der berufliche Lebenszyklus von Lehrern. Ergebnisse einer empirischen Untersuchung / M. Huberman. – Köln, 2010. – S. 249–267.



6. Oja S. N. Teachers: Ages and Stages of Adult Development. In: Holly M. L. / McLoughlin C. S. (Hrsg.): Perspectives on Teacher Professional Development. London, 2009. – S. 119–154.

7. Schönknecht G. Innovative Lehrerinnen und Lehrer. Berufliche Entwicklung und Berufsalltag / G. Schönknecht. – Weinheim, 2007. – 267 s.

8. Hutmacher Walo. Key competencies for Europe / Walo Hutmacher // Report of the Symposium Berne, Switzerland 27–30 March, 1996. Council for Cultural Cooperation a Secondary Education for Europe. – Strasburg, 1997. – 23 p.

9. Sikes P. J. Teacher Careers. Crises and Continuities / P. J. Sikes. London, 2005. – 241 p.

10. Житєва компетентність особистості : наук.-метод. посібник / за ред. Л. В. Сохань, І. Г. Єрмакова, Г. М. Несен. – К. : Богдана, 2003. – 520 с.

11. Корсак К. В. Світова вища освіта. Порівняння і визнання закордонних кваліфікацій і дипломів : монографія / К. В. Корсак ; за заг. ред. проф. Г. В. Щокіна. – К. : МАУП–МКА, 1997. – 208 с.

12. Моніторинг якості освіти: світові досягнення та українські перспективи / під заг. ред. О. І. Локшиної. – К. : «К.І.С.», 2004. – 128 с.

13. Тараненко І. Розвиток життєвої компетентності та соціальної інтеграції: досвід європейських країн / І. Тараненко // Кроки до компетентності та інтеграції в суспільство: наук.-метод. збірник / ред. кол. Н. Софій (гол.), І. Єрмаков (кер. авт. кол. і наук. ред.), та ін. – К. : Контекст, 2000. – С. 37–40.



УДК: 371.212(73)

ОЛЕСЯ САДОВЕЦЬ

м. Хмельницький, Україна

**МОДЕЛІ РЕФОРМУВАННЯ АМЕРИКАНСЬКИХ СЕРЕДНІХ ШКІЛ
З МЕТОЮ ПІДВИЩЕННЯ НАВЧАЛЬНОЇ УСПІШНОСТІ УЧНІВ**

**MODELS OF REFORMING AMERICAN SECONDARY SCHOOLS
TO ENHANCE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS**

Досліджено актуальну проблему необхідності підвищення рівня навчальної успішності учнів старших класів середніх шкіл. Проаналізовано прогресивний досвід США щодо розробки та впровадження моделей реформ середніх шкіл, спрямованих на вирішення окресленої проблеми. Обґрунтовано важливість розвитку навчальних програм, поєднання теорії і практики навчання, об'єднання учнів у невеликі спільноти за інтересами, забезпечення професійного розвитку вчителів та належної підтримки місцевими органами освіти ініціатив середніх шкіл щодо підвищення рівня навчальної успішності. Окреслено нагальні проблеми роботи середніх шкіл, від вирішення яких залежить досягнення високого рівня навчальної успішності учнів.

Ключові слова: навчальна успішність, учні старших класів середніх шкіл, модель реформи, навчальні програми, професійний розвиток учителів.

Исследована актуальная проблема необходимости повышения уровня учебной успеваемости учеников старших классов средних школ. Проанализирован прогрессивный опыт США касательно разработки и внедрения моделей реформ средних школ, направленных на разрешение этой проблемы. Обоснована важность развития учебных программ, совмещения теории и практики обучения, объединения учеников в небольшие сообщества за интересами, обеспечения профессионального развития учителей и надлежащей поддержки местными органами образования инициатив средних школ относительно повышения уровня учебной успеваемости. Определены неотложные проблемы работы средних школ, от решения которых зависит достижение высокого уровня учебной успеваемости учеников.

Ключевые слова: учебная успеваемость, ученики старших классов средних школ, модель реформы, учебные программы, профессиональное развитие учителей.

An urgent problem of necessity to enhance the level of high school students' achievements has been highlighted. Progressive experience of the USA concerning elaboration and introduction of secondary school reforms' models, directed onto the



solution of the defined problem, has been analyzed. Importance of curricula development, combination of theory and practice of education, formation of small communities of students according to their interests, professional development of teachers and support of secondary schools' initiatives concerning increasing the level of students' achievements by local education authorities have been substantiated. Urgent problems of secondary schools' work, the solution of which is crucial for obtaining the high level of academic achievements of high school students, have been defined.

Key words: academic achievements, high school students, reform model, curricula, teacher professional development.

Постановка проблеми в загальному вигляді. В умовах швидкого розвитку всіх сфер суспільного життя все більші вимоги висуваються до рівня підготовки майбутніх фахівців, який починає формуватися ще у старших класах середньої школи, коли учні визначають для себе траєкторію подальшої професійної діяльності. У зв'язку з цим особливої актуальності набуває організація належного навчально-виховного процесу у старших класах середньої школи, ефективність та дієвість якого є визначальними факторами успішної професійної освіти та працевлаштування учнів. Педагоги, батьки та суспільство чекають від учнів старших класів вищих показників навчальної успішності і намагаються усіма можливими способами сприяти її підвищенню, мотивувати учнів до свідомого та відповідального навчання. Особлива увага при цьому приділяється проблемі допомоги учням, які переходять у старші класи з низькими оцінками та рівнем знань, проблемі покращення змісту навчання та його практичної складової, створенню особистісного навчального простору для кожного учня, підготовці їх до життя у світі за межами середньої школи та стимулюванню змін в організації роботи школи [2, с. 263].

Аналіз останніх досліджень і публікацій. Проблемою підвищення рівня навчальної успішності учнів старших класів середньої школи займаються провідні освітяни та вчені України, зокрема Н. Волкова [1], О. Главінська [2], які розглядають різні її педагогічні та психологічні аспекти. Проте для цілкового вирішення поставленої проблеми та оптимізації ситуації з навчальною успішністю учнів, що склалася в Україні, доречним є поєднання досліджень вітчизняних учених з напрацюваннями провідних зарубіжних педагогів і науковців. Аналіз науково-педагогічної літератури дає підстави стверджувати, що значні досягнення у цій галузі належать американським ученим, зокрема Д. Борману, Д. Квінт, Д. Кемплу, Д. Крейгу, Д. Снайпсу. Вивчення праць цих учених свідчить про низку позитивних результатів їх досліджень, які варті вивчення та впровадження в освітній простір України.

Формулювання мети статті. Метою статті є дослідження останніх тенденцій та інновацій розвинених країн, зокрема США, в галузі підвищення рівня навчальної успішності учнів старших класів середніх шкіл для виявлення певних



позитивних моментів, які можуть бути успішно застосовані в освітньому просторі України з урахуванням національних особливостей функціонування системи освіти.

Виклад основного матеріалу дослідження. У процесі дослідження з'ясовано, що у сучасному освітньому просторі США широкого впровадження набули результати дослідження Наукового центру управління процесом прийняття рішень США (Management Decision Research Center, надалі – MDRС), спрямованого на вирішення проблеми навчальної успішності учнів. Підставою для проведення дослідження став закон про середню освіту США від 2001 року під назвою «Жодної відстаючої дитини» (NCLB – No Child Left Behind), відповідно до якого середні школи повинні кожного року демонструвати певний прогрес своєї роботи відповідно до державних стандартів, які встановлюють вимоги до рівня випуску учнів зі школи і їх навчальної успішності. Відповідно до положень закону, якщо школа не демонструє жодного прогресу протягом двох послідовних років свого функціонування, їй належить пройти коригувальну програму, а школи, які не прогресують протягом п'яти послідовних років, піддаються реструктуризації [6, с. 22].

Актуальність проведеного дослідження зумовлена стурбованістю освітян, адміністрацій шкіл, батьків і роботодавців у зв'язку з: рівнем виключення учнів зі шкіл через неуспішність; низькою навчальною успішністю учнів старших класів і великою кількістю учнів, змушених проходити реабілітаційні курси у вищих навчальних закладах через недостатній рівень знань, отриманих у школі; відсутністю необхідних навичок роботи, потрібних для успішного вступу у вищі навчальні заклади та зайняття належного місця на ринку праці.

У результаті проведеного дослідження працівниками центру було визначено суть проблем учнів з низькою успішністю та окреслено ефективні заходи, спрямовані на вирішення цих проблем. Зокрема, ними було розроблено чотири моделі реформ середньої школи, впроваджені у 16 школах США, де проблема підвищення навчальної успішності учнів старших класів набула особливої актуальності [5, с. 58].

Перша модель реформи полягає у створенні так званої «професійної академії» або «професійної школи на базі середньої школи». Суть цієї реформи полягає у розробці інтегрованих навчальних програм, які передбачають теоретичне і професійне навчання. Це є своєрідним партнерством школи і роботодавців, які забезпечують заходи, спрямовані на підвищення професійної свідомості учнів та забезпечення їм практики на підприємстві. Єднальною ланкою між роботодавцем та школою є вчитель, для якого створюється більш гнучкий графік роботи [7, с. 92].

Друга модель полягає у створенні невеликих шкільних навчальних спільнот для учнів старших класів за інтересами, системи співпраці з батьками та консультативних програм для учнів [5, с. 57].

Третя модель реформ передбачає: надання стипендій учням, які мають високу успішність; створення літніх шкіл для підвищення рівня успішності учнів; залучення батьків і громадськості до проектів школи; роботу соціальної



служби; створення програм підвищення навчальної успішності учнів в мережі Інтернет (на сайті школи); програми забезпечення сприятливого середовища для ефективної роботи учнів у класі [6, с. 22].

Четверта модель базується на забезпеченні гнучкого розкладу занять і реабілітаційних курсів для відсталих учнів зі структурованою навчальною програмою. Представники цієї моделі переконані, що для належної успішності учнів старших класів доречним є виділення більшої кількості часу на вивчення базових навчальних предметів, таких, як математика, література, рідна та іноземна мова. Професор Д. Борман стверджує, що для таких предметів уроки мають бути спарені, тобто на них слід відводити не 45 хвилин, а 90. Це дасть змогу учням більше вправлятися і здобути кращі знання з основних предметів [3, с. 125].

Результати впровадження описаних моделей реформ свідчать про те, що позитивні зрушення залежать, в першу чергу, від покращення процесу викладання, структурних змін в організації роботи школи та розкладу роботи учнів. У результаті дослідження представниками центру MDRC було визначено проблеми, які належить вирішити для покращення результатів навчальної діяльності учнів. Серед них: допомога учням, які перейшли у старші класи з низькими оцінками; покращення змісту навчання; створення особистісно-орієнтованого та дорослого навчального середовища; поєднання теоретичного і практичного навчання та підготовка учнів до свідомого і відповідального життя за межами школи; стимулювання змін у проблемних чи неблагонадійних школах [5, с. 57].

Кожна з моделей реформ, реалізована MDRC, включає низку компонентів, які стосуються не лише змін у навчальних планах та програмах, а й у професійному розвитку вчителів. Усе це розраховано на покращення процесу навчання у старших класах та здійснення структурних змін у роботі школи для забезпечення особистісно-орієнтованого навчання (наприклад шляхом створення невеликих навчальних спільнот учнів).

Для оцінки результатів моделей реформ використовувався компаративний метод, який полягав у порівнянні змін навчальної успішності учнів у експериментальних школах до початку і після реалізації моделі реформи з школами, які не брали участі в експерименті. Ефективність моделі визначалася різницею у навчальній успішності учнів за певний період у двох різних групах шкіл (експериментальній та звичайній).

Цікавими є висновки дослідників центру щодо залишення учнів на наступний рік у зв'язку з неуспішністю. Професор Д. Крейг наголошує: учні, залишені на наступний рік, проходячи той же курс навчання, мають більші шанси бути відрахованими за неуспішність у подальшому, ніж учні, які проходять повторний рік навчання у спеціально створеній для цього групі дітей, з іншими стилями подачі і викладу матеріалу [4, с. 121].

Результати дослідження MDRC свідчать про те, що низька успішність учнів часто спостерігається у бідних, неблагополучних школах. Однією з причин



цього вчені називають той факт, що у таких школах працюють менш досвідчені вчителі, які не є достатньо кваліфікованими у своєму предметі викладання. У зв'язку з цим актуальності набуває питання покращення змісту і стилю подачі матеріалу у таких школах шляхом використання нових навчальних програм (необов'язково створених учителями самостійно – це можуть бути раніше розроблені програми для інших шкіл) і постійного професійного розвитку вчителів. Останній може полягати у проходженні спеціальних курсів чи програм наставництва, спрямованих на навчання вчителів правильній і ефективній роботі з навчальними програмами, а також у викладанні вчителів на коригувальних курсах для учнів з низькою успішністю [5, с. 59].

Серед інших дієвих способів підвищення рівня навчальної успішності учнів дослідники MDRC визначають спільну розробку вчителями навчальних програм відповідно до національних стандартів, підготовку завдань для учнів певного рівня знань, обговорення способів стимулювання учнів до активної діяльності. Американський учений Д. Кемпл наголошує на необхідності проведення нарад учителів та керівництва з приводу підвищення навчальної успішності учнів, які мають проводитися за певним планом, структурою і передбачати подальший аналіз прийнятих на нараді рішень та їх практичної реалізації задля контролю дієвості таких нарад [7, с. 92].

За висновками дослідження, створення особистісно-орієнтованого та дорослого навчального середовища сприяє покращенню навчальної успішності і вимагає створення невеликих навчальних спільнот учнів, які навчаються в одних й тих же вчителів або мають спільні інтереси. Для забезпечення особистісно-орієнтованого середовища необхідною є й робота консультативних радників, в обов'язки яких входить психологічна підтримка учнів, слідування за їх благоустроєм у школі, розмови з дітьми про їх проблеми, допомога у виконанні шкільних обов'язків, визнання і винагородження їх досягнень. Для здійснення такої діяльності радники мають пройти спеціальні програми підготовки [6, с. 23].

Підготовка учнів до життя у суспільстві за межами школи є особливо актуальною, оскільки учні занепокоєні тим, хто і як зможе допомогти їм у вступі до вищих навчальних закладів та у пошуку гідної роботи. Усі моделі реформ MDRC спрямовані на допомогу учням у підготовці до продуктивного життя після випуску зі школи. Для цього старшокласники залучаються до заходів (семінарів) щодо підвищення професійної свідомості та проходження професійної практики під час навчання. У результаті таких заходів вони отримують певний досвід роботи та рекомендації, які дають їм значні переваги на ринку праці [7, с. 94].

Працівниками центру MDRC визначено низку факторів, важливих для покращення навчальної успішності учнів, а саме:

1. Наявність кваліфікованих керівників, які зможуть зробити свій внесок, знайти ресурси і залучити персонал школи до роботи у напрямі підвищення рівня



навчальної успішності учнів. Увесь персонал школи має бути готовим до розробки реформ, їх впровадження та моніторингу поточних дій щодо їх реалізації.

2. Наявність зовнішніх провайдерів освітніх послуг. Приймаючи рішення про впровадження важливої реформи чи додання нових компонентів до існуючої програми реформ, шкільна адміністрація має зважити на адекватність ситуації, що склалася на той момент, і спроможність персоналу школи передбачити і впровадити зміни. Якщо школа впроваджує реформи повільно, невміло, якщо обмеженою є спроможність персоналу школи ефективно працювати у цьому напрямі, то раціональним і доречним є звернення за допомогою до людей, які розробляли ці реформи.

3. Суттєва підтримка місцевих органів шкільної освіти, які мають забезпечити ефективне впровадження реформи і її постійний моніторинг. Керівники шкіл не повинні швидко змінювати своє рішення щодо впровадження тієї чи іншої реформи, а чітко притримуватися раніше обраного курсу реалізації реформи школи для того, щоб перевірити її дієвість і ефективність з часом. Дослідження свідчить про те, що суттєві реформи впроваджуються, принаймні, протягом п'яти років і мають кращі результати, ніж короточасні реформи [6, с. 26; 7, с. 95].

Висновки результатів дослідження. Таким чином, основними засадами шкільних реформ, спрямованих на покращення навчальної успішності учнів, є забезпечення особистісно-орієнтованого навчання та його постійного вдосконалення. Збільшення годин на викладання базових дисциплін, спеціальні реабілітаційні (коригувальні) курси, високоякісні навчальні програми, підготовка вчителів-предметників відповідно до цих навчальних програм сприяють підвищенню навчальної успішності учнів. Формування в межах шкіл невеликих навчальних спільнот і робота учнів зі шкільними радниками сприяють покращенню їх стосунків з учителями. Учні з низькою успішністю можуть покращити результати навчання за наявності відповідної підтримки, що включає спеціальні курси, спрямовані на розвиток предметних знань і вмінь, якими їм не вдалося оволодіти у середніх і молодших класах. Місцеві органи освіти можуть використовувати результати передових досліджень, на зразок MDRC, для обґрунтування подальшого плану дій на рівні освітньої політики щодо покращення навчальної успішності учнів старших класів та оцінки ініціатив шкільних реформ для того, щоб перевірити, чи узгоджуються зміни у навчальних програмах і організації навчально-виховного процесу в школі з національними стандартами. Суттєва підтримка місцевих органів освіти дозволяє досягти ефективного впровадження і тривалої реалізації реформ. Для розробки, впровадження і моніторингу реформ школам потрібна підтримка кваліфікованого персоналу. Структуровані зміни, спрямовані на покращення навчальної успішності учнів, мають поєднувати не лише зміни у політиці місцевих органів влади, й у школі на рівні навчального плану і програм та професійного розвитку вчителів, які їх реалізують.



Перспективи подальших розвідок. Здійснене дослідження дає підстави стверджувати, що значною мірою підвищення успішності учнів старших класів середніх шкіл залежить від відповідної підготовки вчителів, від їх постійного професійного розвитку, спрямованого на оволодіння технологіями спонукання учнів до успішного навчання та забезпечення їм для цього якісного процесу навчання. Лише за цих умов можливо суттєво підвищити навчальну успішність учнів у старших класах, допомогти їм досягти кращих результатів під час зовнішнього незалежного оцінювання та вступити до вищих навчальних закладів за їх власним покликанням.

Література

1. Волкова Н. П. Педагогіка : навч. посібник / Н. П. Волкова. – К. : ВЦ «Академія», 2003. – 616 с.
2. Главінська О. Д. Інноваційно-психологічні підходи до підвищення навчальної успішності школярів / О. Д. Главінська // Збірка наукових праць Науково-дослідного центру «Економіка вищої освіти». – Т. : Економічна думка, 2001. – С. 263–267.
3. Borman G. Comprehensive school reform and achievement: a meta-analysis / G. Borman, G. Hewes, L. Overman, Sh. Brown // Review of educational research. – 73, 2. – 2003. – P. 125–130.
4. Craig G. All talk, no action: putting an end to out-of-field teaching / G. Craig. – Washington, DC : Education Trust, Inc. – 2002. – P. 121–123.
5. Kemple J. Making progress toward graduation: evidence from the talent development high school model / J. Kemple, C. Herlihy, T. Smith. – New York : MDRC. – 2005. – P. 56–59.
6. Quint J. Meeting five critical challenges of high school reform: lessons from research on three reform models / J. Quint. – New York : MDRC. – 2006. – P. 20–26.
7. Snipes J. Striving for student success: the effect of project GRAD on high school student outcomes in three urban school districts / J. Snipes, G. Holton, F. Doolittle, L. Szejnberg. – New York : MDRC. – 2006. – P. 92–95.



CONTENTS

Vasyl' Kremen'
COMPLIMENTARY WORDS TO READERS
OF "COMPARATIVE PROFESSIONAL PEDAGOGY" SCIENTIFIC JOURNAL 5

***THEORETICAL AND METHODOLOGICAL FOUNDATIONS
OF COMPARATIVE PROFESSIONAL PEDAGOGY DEVELOPMENT***

Nellya Nychkalo
COMPARATIVE PROFESSIONAL PEDAGOGY
AS PEDAGOGICAL SCIENCE BRANCH 6

Ivan Zyazyun
PEDAGOGICAL SCIENTIFIC RESEARCH
IN THE CONTEXT OF INTEGRAL APPROACH 19

Olena Ohiyenko
TENDENCIES OF PROJECT TECHNOLOGY DEVELOPMENT
IN FOREIGN PEDAGOGY OF THE 20TH CENTURY 31

Franzhishek Dlugosh
LIQUIDATION OF CHURCH EDUCATION, PRINTING HOUSES,
LIBRARIES AND PROPERTY NATIONALIZATION 39

WORLD TENDENCIES IN HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT

Natalia Avshenyuk
SOCIAL AND ECONOMIC DETERMINANTS
OF TRANSNATIONAL HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT
AT THE TURN OF THE 21ST CENTURY 52

Olena Semenoh
LANGUAGE-METHODICAL COURSE FOR UNDERGRADUATES:
ACHIEVEMENTS AND PROBLEMS OF FOREIGN AND UKRAINIAN
HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS 62

Mykola Skyba
IMPLEMENTATION OF EUROPEAN ECTS ASSESSMENT CRITERIA
INTO THE HIGHER EDUCATION SYSTEM OF UKRAINE 73



Oksana Serheeva PECULIARITIES OF INTERPRETERS' TRAINING AT THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN AND UKRAINE	82
Ol'ha Tarasova PROFESSIONAL TRAINING OF SPECIALISTS IN INTERNATIONAL RELATIONS AT HIGHER EDUCATIONAL ESTABLISHMENTS OF THE USA	89
<i>TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT IN WORLD EDUCATIONAL ENVIRONMENT</i>	
Lyudmyla Pukhovs'ka THEORETICAL FOUNDATIONS OF TEACHERS' PROFESSIONAL DEVELOPMENT: MOVEMENT TO A CONCEPTUAL MAP	97
Natalia Bidyuk PECULIARITIES OF PEDAGOGICAL PERSONNEL TRAINING FOR WORKING WITH ADULT LEARNERS IN THE USA	107
Lilia Mors'ka MODERN REQUIREMENTS TO THE USAGE OF INFORMATIONAL TECHNOLOGIES IN PROFESSIONAL TRAINING OF A TEACHER: FOREIGN EXPERIENCE	116
Iryna Kozubovs'ka, Marianna Levrints COMPARATIVE ANALYSIS OF PROFESSIONAL TRAINING OF FUTURE FOREIGN LANGUAGE TEACHERS IN UKRAINE AND HUNGARY	127
Lyudmyla Bazyl' MODERN PROFESSIONAL PROFILE OF A NATIVE LANGUAGE AND LITERATURE TEACHER ON THE BASIS OF FOREIGN EXPERIENCE	136
Olesya Sadovets' MODELS OF REFORMING AMERICAN SECONDARY SCHOOLS TO ENHANCE STUDENTS' ACADEMIC ACHIEVEMENTS	146



ПРАВИЛА ОФОРМЛЕННЯ І ПОДАННЯ РУКОПИСІВ

Проблематика статей журналу охоплює: теоретико-методологічні засади порівняльної педагогіки, сучасні стратегії та тенденції розвитку освіти, зарубіжний досвід вирішення соціально-педагогічних проблем розвитку освітніх систем.

Для здійснення публікації у журналі «Порівняльна професійна педагогіка» матеріали приймаються з 4 січня до 30 червня та з 1 вересня до 28 грудня.

Для публікації статті у науковому журналі просимо надсилати:

- відомості про автора;
- диск із текстом наукової статті (диск має бути без механічних пошкоджень і перевірений за допомогою антивірусної програми; назвою файлу мають бути ініціали та прізвище автора);

– підписаний автором роздрукований текст статті (обсягом від 8 до 12 сторінок; мови друку – українська, російська, англійська, польська; у редакторі Microsoft Word 7.0 чи вище, шрифтом Times New Roman; інтервал – 1,5; кегль – 14; відступ абзацу – 1 см; поля: зліва – 2,5 см; справа – 1,5 см; зверху – 2,5 см; знизу – 2,5 см).

Стаття має бути науково та літературно відредагованою і містити такі обов'язкові елементи:

- постановка проблеми у загальному вигляді та її зв'язок із важливими науковими чи практичними завданнями;
- аналіз останніх досліджень і публікацій, в яких започатковано розв'язання вказаної проблеми і на які опирається автор;
- формулювання мети статті (постановка завдання);
- виклад основного матеріалу дослідження;
- висновки результатів дослідження;
- перспективи подальших розвідок.

Статті, що не відповідають чинним вимогам, до друку не приймаються і не повертаються. **За достовірність викладених фактів, цитат і посилань несуть відповідальність автори.**

До статті обов'язково додаються анотації (з ключовими словами) українською, російською та англійською мовами, обсягом до 10 рядків кожна.

Вимоги до оформлення статті

У верхньому лівому кутку листа:

- **індекс УДК** (Times New Roman – 14 пт);
- **ініціали та прізвища авторів** (Times New Roman – 14 пт). Порядок подання: **ім'я, прізвище** (великими літерами);
- **назва міста, країни** (Times New Roman – 14 пт);
- *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);



- **назва статті** – великими літерами (Times New Roman – 14 пт, **жирний**); назва статті подається без використання вузькоспеціалізованих скорочень, крапка в кінці назви не ставиться;
- *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
- **назва статті англійською мовою** – великими літерами справа (Times New Roman – 14 пт, **жирний**);
- **анотація** обсягом до 10 рядків машинописного тексту українською, російською та англійською мовами (Times New Roman – 14 пт, *курсив*); перелік ключових слів, що починається зі слів: "Ключові слова:" (Times New Roman – 14 пт);
- *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
- **вступ** (Times New Roman – 14 пт);
- **основний розділ** (можливий розподіл на підрозділи) – Times New Roman, 14 пт);
- **висновки** відповідно до статті (Times New Roman – 14 пт);
- *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
- слово "**Література**" по центру (Times New Roman – 14 пт, **жирний**);
- *пустий рядок* (Times New Roman – 14 пт);
- **перелік літератури** (не менше 5-ти літературних джерел) необхідно оформити відповідно до чинних вимог з оформлення літератури. З вимогами до оформлення можна ознайомитися на сайті кафедри практики іноземної мови і методики викладання: <http://dn.tup.km.ua/angl/>

Аспіранти подають статті з рецензією наукового керівника; автори без наукових ступенів – з рецензією доктора або кандидата наук з відповідної спеціальності.

Сторінки одного роздрукованого примірника нумеруються олівцем на звороті.

За додатковою інформацією звертатися за телефонами:

0682036327 (Руслан Володимирович – технічний секретар)

0672883673 (Олеся Володимирівна – відповідальний секретар)

Статті надсилати за адресою: Шарану Р. В., вул. Зарічанська, 38, кв. 22, м. Хмельницький 29019.

e-mail: sharan@ukr.net



Приклад оформлення статті:

УДК: 37.013.73

ІВАН ЗЯЗІОН

м. Київ, Україна

**ПЕДАГОГІЧНЕ НАУКОВЕ ДОСЛІДЖЕННЯ
У КОНТЕКСТІ ЦІЛІСНОГО ПІДХОДУ**

**PEDAGOGICAL SCIENTIFIC RESEARCH
IN THE CONTEXT OF INTEGRAL APPROACH**

Проаналізовано цілісний підхід як важливий методологічний чинник в організації, здійсненні...

Ключові слова: педагогічні дослідження, особистісний підхід, системний підхід, синергетичний підхід, культурологічний підхід, компетентнісний підхід.

Проанализирован целостный подход как важнейший методологический фактор в организации, реализации...

Ключевые слова: педагогические исследования, личностный подход, системный подход, синергетический подход, культурологический подход, компетентностный подход, целостный методологический подход.

The integral approach as the main methodological factor in the organization, processing...

Key words: pedagogical research, personal approach, systemic approach, synergic approach, cultural approach, competence approach, integral methodological approach.

Текст статті відповідно до наведених вимог.

Література

1. Зосименко О. В. Періодизація становлення та розвитку проектного навчання / О. В. Зосименко // Педагогічні науки : зб. наук. праць СумДПУ імені А. С. Макаренка. – Суми, 2006. – Ч. 2. – С. 238–245.
2. Килпатрик В. Х. Метод проектів. Применение целевой установки в педагогическом процессе / В. Х. Кильпатрик ; [пер. с англ. Е.Н. Янжул]. – Л. : Брокгауз-Ефрон, 1925. – 43 с.
3. Department of Educational Studies University of Glasgow. – [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.gla.ac.uk>>

Адреса редакції:
Центр порівняльної професійної педагогіки
Хмельницький національний університет
вул. Інститутська 11, ауд. 4-427
м. Хмельницький
Україна, 29019

Підп. до друку 5.07.2011. Ум. друк. арк. – 11,94. Обл.-вид. арк. – 10,24
Папір офсетний. Друк різнографією
Наклад 120, зам. № 342/11

Редакційно-видавничий центр Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (8-0382) 72-83-63

Адреса редакції:
Центр порівняльної професійної педагогіки
Хмельницький національний університет
вул. Інститутська 11, ауд. 4-427
м. Хмельницький
Україна, 29019

Підп. до друку 5.07.2011. Ум. друк. арк. – 11,94. Обл.-вид. арк. – 10,24
Папір офсетний. Друк різнографією
Наклад 300, зам. № 342/11

Редакційно-видавничий центр Хмельницького національного університету
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (8-0382) 72-83-63