

НАЦІОНАЛЬНА АКАДЕМІЯ ПЕДАГОГІЧНИХ НАУК УКРАЇНИ  
ІНСТИТУТ ПЕДАГОГІЧНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ

ХМЕЛЬНИЦЬКИЙ НАЦІОНАЛЬНИЙ УНІВЕРСИТЕТ  
ЦЕНТР ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ



---

**ПОРІВНЯЛЬНА  
ПРОФЕСІЙНА  
ПЕДАГОГІКА**

---

**1/2012**

*Науковий журнал*

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

**Київ – Хмельницький  
2012**

**Порівняльна професійна педагогіка** № 1 (3), 2012 : наук. журнал / голов. ред.  
Н. М. Бідюк. – К.–Хмельницький : ХНУ, 2012. – 168 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. С.** – 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

**Пузовська 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 № 10 від 23.05.2012)*

© Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих НАПН України, 2012

© Хмельницький національний університет, 2012



**ЗМІСТ**

***РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ  
У МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ***

**Тимофій Десятов**

АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ.... 6

**Лариса Сігаєва**

МІЖНАРОДНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ..... 14

**Дмитрій Полежаєв**

ДЕМОКРАТИЗАЦІЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА  
И ИНТЕГРАЦИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РОССИИ:  
СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ ..... 24

**Наталія Мукан, Людмила Гук**

РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ КОМПАРАТИВІСТИКИ..... 34

**Олена Барабаш**

СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У КАНАДІ..... 40

**Тетяна Сидоренко**

ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗАХОДІВ ОСВІТИ З ІНТЕГРАЦІЇ  
ДОРΟΣЛИХ МІГРАНТІВ У ФРН (НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ) ..... 46

***СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ОСВІТИ***

**Наталія Мукан**

ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ  
ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ: ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТІВ США ..... 53

**Наталія Авшенюк, Надія Креденець**

МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА  
У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ..... 59

**Надія Постригач**

ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ У ГЛОБАЛЬНОМУ  
ТА ЛОКАЛЬНОМУ ВИМІРАХ ..... 68



<b>Олена Яковенко</b> ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ: ОСОБЛИВОСТІ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ .....	76
<b>Олена Кравченко</b> ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ МЕДИЧНИХ СЕСТЕР: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД .....	82
<b>Ольга Тарасова</b> ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ТА МОНИТОРИНГУ ЯКОСТІ ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-МІЖНАРОДНИКІВ У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США .....	88
<b>Світлана Гук</b> СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ .....	95
<b><i>ПІДГОТОВКА І ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ: ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ</i></b>	
<b>Лариса Голуб</b> ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ – ПРЕДСТАВНИКІВ КОРИННОГО НАСЕЛЕННЯ АВСТРАЛІЇ .....	102
<b>Тамара Пілюгіна</b> ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ ПОДАТКОВОЇ СЛУЖБИ У США .....	110
<b>Кирил Котун</b> РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ФІНЛЯНДІЇ .....	116
<b>Наталія Пазюра</b> ДУАЛЬНА СИСТЕМА У ПІДГОТОВЦІ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В ЯПОНІЇ І ПІВДЕННІЙ КОРЕЇ .....	123
<b>Артем Сушенцев</b> ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ МАШИНОБУДІВНОЇ ГАЛУЗІ У США .....	131



**РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ**

**Оксана Ревінкель**

РЕЛІГІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У СУЧАСНІЙ  
ЗАГАЛЬНІЙ ОСВІТІ НІМЕЧЧИНИ ..... 137

**Валентина Мішак**

ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УРОКУ РЕЛІГІЇ В  
АВСТРИЙСЬКІЙ ШКОЛІ ..... 144

**Лоліта Пастухова**

ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ У КОНТЕКСТІ ДАЛЬТОН-ПЛАНУ ..... 152

ПІДСУМКИ НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНОГО СЕМІНАРУ  
«РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ  
У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ» ..... 158

НОВІ ЗДОБУТКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПІВПРАЦІ  
УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ ..... 160

CONTENTS ..... 163



## **РЕАЛІЗАЦІЯ КОНЦЕПЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ І ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У МІЖНАРОДНОМУ ОСВІТНЬОМУ ПРОСТОРІ**

УДК: 374.7

**ТИМОФІЙ ДЕСЯТОВ**

м. Київ, Україна

### **АКТУАЛЬНІ ПРОБЛЕМИ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЇ**

### **URGENT ISSUES OF ADULT EDUCATION IN GLOBALIZATION CONTEXT**

*Розглянуто проблему освіти дорослих в умовах прискореного зростання обсягів інформації, що зумовило необхідність підвищення кваліфікації, відновлення знань фахівців, оволодіння новими видами діяльності й розширення обсягу і змісту технологій. З'ясовано причини виникнення потреби в навчанні впродовж усього життя та суттєвого вдосконалення процесу освіти дорослих. Проаналізовано масштабні програми освіти дорослих ЮНЕСКО та результати роботи п'ятої міжнародної конференції з освіти дорослих «КОНФІНТЕА-V».*

**Ключові слова:** освіта дорослих, андрагогіка, перманентна освіта, неперервна освіта, освіта впродовж життя, випереджальна освіта, модель нестійкого розвитку, модель сталого розвитку.

*Рассмотрена проблема образования в условиях ускоренного увеличения объемов информации, что обусловило необходимость повышения квалификации, обновления знаний специалистов, овладения новыми видами деятельности и расширения масштабов и содержания технологий. Определены причины возникновения необходимости в обучении на протяжении всей жизни и существенного усовершенствования процесса образования взрослых. Проанализированы масштабные программы образования взрослых ЮНЕСКО и результаты работы пятой международной конференции по образованию взрослых «КОНФИНТЕА-V».*

**Ключевые слова:** образование взрослых, андрагогика, перманентное образование, непрерывное образование, образование в течение жизни, опережающее образование, модель неустойчивого развития, модель устойчивого развития.

*The problem of education under conditions of the accelerated increase of information amount that caused the need of skills improvement, experts' knowledge*



*updating, new activities mastering and technologies' expanding has been considered. Reasons of necessity for lifelong learning and significant improvement in the process of adult education have been determined. Large scale UNESCO programs for adult education and results of the fifth international "CONFINTEA-V" conference dedicated to adult education have been analyzed.*

**Key words:** adult education, andragogics, permanent education, continuing education, lifelong education, advanced education, a model of unsustainable development, a model of sustainable development.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Наука про навчання дорослих (андрагогіка) зародилася, коли перша людина чогось навчила іншу, тобто освіта дорослих виникла хронологічно раніше, аніж освіта дітей. Проте історично склалося так, що саме навчанням дітей почали приділяти особливу увагу. Термін «андрагогіка» був введений у науковий обіг німецьким філософом Олександром Капом 1833 року для опису періоду дорослості в освіті людини. У 50-х роках ХХ ст. термін «андрагогіка» набуває поширення у Швейцарії, Нідерландах, Югославії і починає використовуватися в педагогіці як синонім освіти дорослих [1].

Результати досліджень із психології дорослих показують, що людина в усі періоди життя здатна засвоювати нові знання, розширювати світогляд, поглиблювати досвід у ході професійної діяльності, а за потреби – здобувати нові й суміжні професії.

*Формулювання мети статті.* Мета статті полягає у висвітленні основних проблем освіти дорослих у контексті глобалізації.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* У сучасному розумінні андрагогіка – розділ теорії освіти і виховання, що розкриває специфічні особливості освоєння знань і вмінь дорослим суб'єктом навчальної діяльності, а також особливості управління цією діяльністю професійним педагогом. Андрагогіка не складова, а субдисципліна педагогіки.

У ХХ ст. людство усвідомило, що шкільної (і навіть університетської) освіти недостатньо для розв'язання нових проблем, скажімо, таких, як від'ємний демографічний процес, виснаженість ресурсів, соціальні і національні конфлікти, екологічна криза, ядерна небезпека і, можливо, найбільша з цих проблем спричинена кризою компетентності людини.

За оцінками експертів США, щорічно оновлюється 5 % теоретичних і 20 % професійних знань, якими володіють інженери, лікарі, педагоги та інші фахівці [2]. У сучасному світі знання змінюються швидше, ніж змінюються покоління. У зв'язку з цим американські економісти навіть запровадили термін «напіврозпад компетентності» – період, коли від моменту закінчення ВНЗ, завдяки надходженню нової наукової і технічної інформації, компетентність фахівців знижується на 50 %. Останніми роками цей період має тенденцію до значного скорочення. Так, 50-відсоткове «старіння» знань інженерів, які закінчили вищий



навчальний заклад 1940 року, відбувалося через 12 років, для випускників 60-их років минулого століття – уже через 8 років, тоді як для сучасних випускників цей термін скоротився до 5 років. Усього за 4 роки відбувається «напіврозпад компетентності» сучасних медичних працівників, учителів, менеджерів. Як наслідок, навіть випускники вищих навчальних закладів, якщо не продовжують постійно навчатися, дуже швидко стають носіями неактуальних знань [2, с. 319].

Наголосимо, що прискорене зростання обсягів інформації спричинило проблеми, у першу чергу, в освіті дорослих. Це потребує постійного підвищення кваліфікації, відновлення знань фахівців, оволодіння новими видами діяльності й розширення технологій. Звідси – виникнення потреби в навчанні впродовж усього життя та суттєве вдосконалення процесу освіти дорослих.

Вважаємо, що постійне оволодіння новими знаннями, методиками і технологіями підтримує відповідну кваліфікацію фахівців і лежить в основі провідного принципу сучасної освіти – її неперервності.

Пріоритетне завдання освіти дорослих, як це визначено в матеріалах ЮНЕСКО, – забезпечити людину комплексом знань і вмінь, необхідних для активного творчого життя. Йдеться про довічний розвиток людини як працівника, громадянина, особистості, індивідуальності. У зв'язку з цим освіта, що супроводжує людину в різні періоди її життя, має різні назви – довічна, перманентна, така, що відновлюється, неперервна освіта впродовж усього життя.

У європейських країнах уже склалася певна спільність поглядів на роль освіти дорослих у досягненні прогресу особистості й суспільства. Це знайшло відображення в ініціюванні практично всіма країнами ідеї неперервної освіти.

Освіта дорослих поступово інтернаціоналізується, причому більше, ніж дитячо-юнацька освіта. Це відбувається завдяки певній подібності соціально-економічних процесів у технологічно розвинених країнах. У сучасних умовах вона набула нових якісних ознак. Нині її вже не пов'язують із ліквідацією неписьменності, вечірніми і заочними формами навчання в установах загальної середньої й професійної освіти різного кваліфікованого рівня.

За розрахунками фахівців, тільки потенційний контингент системи освіти дорослих у нашій країні становить майже 73 % [2, с. 347]. Специфіка освіти дорослих полягає в тому, що її контингентом є особи дзідатного віку, які поєднують навчальну діяльність з особистою участю в різних галузях практичного життя. Сказане означає, що на освіту дорослих не можна переносити постулати педагогічної теорії, а також форми і методи роботи навчання й виховання підростаючого покоління.

Як відзначено в матеріалах ЮНЕСКО, пріоритетне завдання освіти дорослих полягає в тому, щоб забезпечити людину вмінням жити в сучасному суспільстві, що динамічно змінюється. Головними орієнтирами політики в галузі освіти дорослих стають громадянськість, соціальна мобільність, широка участь дорослих у житті суспільства.





На міжнародній конференції з проблем освіти дорослих (Гамбург, 1997 р.), саме освіту дорослих було названо ключем до ХХІ століття [3]. Пріоритетним завданням освіти дорослих є довічний особистісний розвиток людини, поступальне збагачення її діяльнісних компетентностей.

Сучасну теоретичну базу досліджень у галузі освіти дорослих становлять ідеї й положення концепції неперервної освіти, відповідно до якої навчальна діяльність є складовою частиною способу життя людини на всіх етапах її життєвого циклу.

Неперервність освіти – найважливіший соціально-педагогічний принцип неперервного становлення і розвитку особистості. Цей принцип повинен на всіх етапах освіти особистості забезпечити в перспективі адекватність дорослої людини вимогам часу.

Високий рівень і систематичність освіти впродовж життя необхідні не лише людям з уже набутою освітою і стабільним соціальним статусом у суспільстві, а й тим, кого зараховують до так званих маргінальних груп.

Дослідження, проведені в різних країнах світу за останнє десятиріччя, констатують проблему глобального старіння населення. Нині у світі близько 600 мільйонів людей старших 60 років, число їх до 2050 року збільшиться до 2 мільярдів. Щомісяця понад мільйон жителів планети переступають поріг свого 60-річчя, а кожному десятому жителю нашої планети за 60 років [4].

В Україні склалася також тривожна тенденція зі зростанням кількості людей третього віку. У нашій країні кількість людей пенсійного віку становить 24 % або 11 млн осіб, і за рейтингом старіння (частиною населення старшого 65 років) Україна посідає 11-ге місце у світі, що 2025 року переміститься на 9-те місце [5]. Це означає, що Україна є й залишається однією з «найстаріших» країн світу. Усе це диктує необхідність підготовки всієї спільноти і кожної людини окремо до життя у швидко змінюваних умовах. Освіта має стати одним із головних чинників у створенні такого суспільства, яке дозволить людству вижити в умовах глобальних катаклізмів. Швидко змінювана ситуація в соціопрродному середовищі висуває до інституту освіти нові неординарні вимоги, тому потреба кардинальних змін у розвитку освіти на сучасному етапі не викликає сумніву. Вважаємо, що у відповідь на виклик часу необхідно працювати над проблемою випереджальної освіти.

Уже нині слід було б передбачити нові можливості і потреби суспільства. Однак ситуація як у світовій освіті, так і у вітчизняній свідчить про збереження орієнтації її інституту на минуле, тобто на передачу інформації. Таке уявлення пов'язане з традиційною трактовкою освіти як засобу трансформації знань, умінь і навичок від старшого покоління до молодшого. Це означає, що, зосередивши увагу на минулому і частково теперішньому, світовий освітній процес виявився у ролі застарілого механізму соціально-економічного розвитку.



Трансформація застарілого «освітнього знання» від попередніх поколінь до наступних, на що в основному, і зорієнтована сучасна освіта, зовсім не означає, що вона допомагає вирішувати актуальні проблеми сьогодення, а тим більше – завтрашнього. Причина такої ситуації полягає в тому, що знання, які вже є, і досягнення культури, задіяні в освіті, є відображенням моделі нестійкого розвитку. Людина постійно опиняється перед новим вибором, і їй знову необхідно приймати рішення, тому самостійність і рішучість стають необхідними якостями особистості.

На конференції ООН із проблем навколишнього середовища і розвитку (1992 р.), а потім на Всесвітньому саміті зі сталого розвитку (2002 р.) була запропонована нова модель розвитку суспільства – «модель сталого розвитку», перехід до якої повинен забезпечити виживання і невизначено довгий розвиток людства в умовах збереження навколишнього природного середовища, а 2005 рік ООН оголосило початком формування освіти в інтересах такого стабільного розвитку.

Освіта як інноваційний процес повинна бути випереджальною, прокладати шлях у майбутнє, у результаті чого вона може стати інноваційно-випереджальною і одночасно виступати як освіта для стабільного розвитку.

Оскільки трансляція застарілого знання в освітньому процесі не допоможе переходу до стабільного майбутнього, потрібно змінити сам процес, зробити його більш інноваційним, адаптуючи до майбутніх змін, порушуючи традиційну лінійність педагогічного мислення. Якщо для виживання людства, його переходу до сталого розвитку важливо включати випереджальні механізми передбачення і прогнозування, то так само важливо і в освітній процес включати всі наявні і можливі форми та механізми, здатні допомогти вирішити цю основну цивілізаційну проблему нашого часу.

Реалізація ідеї випереджальної освіти позначається на змісті освіти, на її цільовій орієнтації. Специфіка системи фундаментальної освіти виявляється в тому, що будь-яка освітня система повинна бути здатна не тільки озброювати знаннями, але і внаслідок постійного і швидкого оновлення знань формувати потребу в неперервному самостійному оволодінні ними. Уміння і навички самоосвіти, а також самостійний і творчий підхід до здобуття знань будуть супроводжувати людину впродовж усього активного життя. Нова освіта «повинна навчити людину класифікувати і перекласифіковувати інформацію, оцінювати її, змінювати категорії при необхідності руху від конкретного до абстрактного і навпаки, розглядати проблему з нової позиції: як навчити самого себе. Неграмотною людиною завтрашнього дня буде не той, хто не вмів читати, а той, хто «не навчився вчитися».

Як бачимо, проблемою педагогічної науки і практики нині є налагодження ефективного механізму функціонування системи освіти дорослих, регулювання її розвитку відповідно до потреб економіки будь-якої країни. Інтеграційні процеси



в освіті набули глобального характеру, що посилює актуальність ґрунтовного аналізу світового досвіду в розвитку освіти дорослих.

Педагогічна наука все глибше переймається завданням проектування контурів майбутньої системи освіти дорослих для наступних поколінь. Про це свідчать матеріали ООН, ЮНЕСКО, МОП, ЄФО та низки інших міжнародних організацій.

Наголосимо, що основними напрямками міжнародного співробітництва в галузі освіти дорослих нині є:

- здійснення загальних наукових досліджень, співробітництво з міжнародними фондами;
- проведення міжнародних конференцій, семінарів, симпозіумів;
- сприяння участі українських наукових та педагогічних працівників у відповідних заходах за кордоном, різних освітніх форумах і наукових обмінах, стажуванні та навчанні за кордоном студентів, педагогічних працівників, науковців;
- видання і поширення закордонної наукової та навчальної літератури.

Визнаним лідером в організації освіти дорослих на міжнародній арені є ЮНЕСКО – найбільший інтелектуальний центр міжурядової співпраці з питань освіти, науки і культури, до складу якого входять 188 країн та понад 600 урядових організацій [6]. Ґрунтовний аналіз документів ЮНЕСКО дозволив нам виділити три провідні чинники, що впливають на професійну освіту дорослих: світові демографічні зміни; глобалізація інформаційних технологій; нові знання, що стають могутньою рушійною силою соціальних перетворень.

Серед масштабних програм, що постійно передбачаються середньостроковими планами ЮНЕСКО, три належать до освіти дорослих, а саме: «Освіта для всіх», «Демократизація освіти», «Розробка та реалізація політики в галузі освіти дорослих». Актуальним нам видається рішення п'ятої міжнародної конференції з освіти дорослих «КОНФІНТЕА-V» (Софія, 6–9 листопада 2002 р.). На цій конференції першочергове значення надавалося таким рекомендаціям:

- зв'язок між освітніми програмами, розробленими в рамках різних відомств і організацій, що займаються освітою дорослих;
- надання освіти дорослих пріоритетного напрямку в реалізації програм «Освіта для всіх»;
- подальша організація програм «Навчання упродовж життя»;
- координація дій усіх зацікавлених учасників освіти дорослих на міжнародному і національному рівнях;
- розробка та вдосконалення законодавчої бази для підтримки освіти дорослих, необхідної фінансової допомоги, інституційних рамок і структур, ефективної системи управління, критеріїв якості;
- рівність освітніх програм формальної, неформальної освіти дорослих на основі соціального партнерства;
- дотримання гендерного балансу у програмах освіти дорослих та в їх реалізації на практиці;



– створення місцевих, регіональних, національних рамок і структур, необхідних для розвитку, координації, управління якістю, контролю і фінансування освіти дорослих;

– розробка міжнародної системи визнання і сертифікації формальної та неформальної освіти дорослих, ключовим компонентом якої має стати система акредитації і оцінки попереднього досвіду, знань дорослої людини;

– створення можливостей для обміну досвідом;

– систематизація статистичної інформації з освіти дорослих на місцевому, регіональному і національному рівнях з метою використання даних для розробки критеріїв, аналізу потреб, планування, контролю, звітності й оцінки результатів, а також порівняльних міжнародних аналізів.

Упродовж останніх років освітяни всього світу стежать за виконанням та реалізацією шести цілей, визначених на Всесвітньому форумі з освіти (Дакар, Сенегал, 2000 р.). На цьому форумі уряди країн узяли на себе зобов'язання до 2015 р. досягти таких цілей «Освіти для всіх»: забезпечення потреб молоді і дорослих в освіті; досягнення 50-відсоткового підвищення рівня письменності дорослих; ліквідація гендерної нерівності в освіті; підвищення якості освіти дорослих.

У березні 2001 р. у Лісабоні Європейська рада прийняла програму «Освіта і навчання – 2010», у якій визначила стратегічну мету, що мала бути досягнута до 2010 року. Лісабонська стратегія передбачала здійснення освітніх реформ та запровадження інвестицій у розвиток людських ресурсів, розробку гнучких освітніх програм для неперервного навчання, визнання Європейських кваліфікацій у вищій освіті для забезпечення мобільності фахівців на ринку праці. У 2006 році Європейська комісія опублікувала доповіді на теми: «Освіта дорослих: учитися ніколи не пізно» та «Для навчання не буває невідповідного часу» (Брюссель, 23 жовтня 2006 р.), де підкреслювалося, що навчання впродовж усього життя є необхідним не тільки з погляду конкурентоздатності і зайнятості, але й з погляду соціального об'єднання суспільства, активної громадянської позиції й особистісного розвитку людини.

Вартим уваги є досвід програм Socrates та Grundvig, що займаються проблемами професійної підготовки дорослих, а програма Grundvig є частиною програми «Навчання впродовж життя», проголошеної на 2007–2013 рр., у якій ідеться про залучення усіх зацікавлених (установ) урядів до глобального осмислення проблеми навчання дорослих, а саме: ліквідація бар'єрів для участі дорослих в освітніх програмах; забезпечення якості освіти, навчання дорослих; валідація результатів навчання.

У контексті зазначеної (програми) проблеми актуальними є рішення, ухвалені на конференції «Навчання для роботи» (М. Лідс, Йоркшир), 5 лютого 2008 р.). Особлива дискусія розгорнулася навколо визначення та уточнення поняття «поширення знань», необхідності розробки спільних підходів у



створенні умов для навчання дорослих, пріоритетної ролі освіти дорослих у суспільстві. Також учасники конференції окреслили тенденції розвитку та шляхи забезпечення зайнятості дорослого населення, спрогнозували перспективи розвитку освіти дорослих на всіх рівнях та визначили напрями діяльності міжнародних партнерів щодо співпраці в галузі освіти дорослих.

Метою освіти дорослих у кожній країні слід вважати забезпечення наукового підґрунтя неперервної освіти і навчання та гнучкості в розподілі часу між освітою і роботою впродовж життя; сприяння поєднанню неперервного навчання з трудовою діяльністю; урахування життєвого досвіду дорослої людини. Як бачимо, мета освіти дорослих повинна знайти своє місце в контексті соціального, культурного та економічного розвитку кожної країни.

*Висновки результатів дослідження.* На завершення важливо відзначити, що освіта має бути основним неперервним видом діяльності всього дорослого населення. У такий спосіб освіта дорослих стає окремою, самостійною галуззю в житті людського суспільства, оскільки добре відомо, що питання вирішення розвитку суспільства – виняткова прерогатива саме дорослого населення планети. У багатьох країнах світу освіта дорослих уже стала новою, наднаціональною галуззю, що має міжнародні, європейські та інші континентальні, національні структури керування й поширення. Розвиток цієї найперспективнішої галузі на планеті забезпечується інтеграцією і взаємодією державних органів керування й неурядових організацій.

### Література

1. Ничкало Н. Г. Неперервна професійна освіта як філософська та педагогічна категорія / Н. Ничкало // Неперервна професійна освіта: теорія і практика. – 2001. – Вип. 1. – С. 9–22.
2. Сігаєва Л. Е. Розвиток освіти дорослих в Україні (друга половина XX ст. – початок XXI) : монографія / за ред. С. О. Сисоєвої. – К. : ТОВ «ЕКМО», 2010. – С. 318.
3. Бермус А. Г. Критерии качества непрерывного образования / А. Г. Бермус // Славянская педагогическая культура. – 2003. – № 2. – С. 129–131.
4. Офіційний сервер структурних фондів ЄС у Чеській Республіці [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.strukturalni-fondy.cz>; <http://www.esfer.cz>>.
5. Національна доповідь «Розвиток системи освіти в Україні в 1995–2004 рр.», представлена на міжнар. форумі «Освіта для стійкого розвитку: на шляху до суспільства знання» [Електронний ресурс] // Образование в СНГ: проблемы и перспективы. – 2005. – Режим доступу: <<http://cis.bsu.bu/second.aspx?uid=51&tupe=Article>>.
6. Hamburg Declaration on Adult Learning [Electronic resource] // The Fifth International Conference, On Adult Education Hamburg. – Mode of access: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/dec-t laend.htm>>.



УДК: 374.7:001.83

ЛАРИСА СІГАСВА

м. Київ, Україна

**МІЖНАРОДНЕ СПІВРОБІТНИЦТВО  
У СФЕРІ ОСВІТИ ДОРΟΣЛИХ**

**INTERNATIONAL COOPERATION  
IN ADULT EDUCATION**

*Визначено роль Гамбурзької та інших міжнародних конференцій у розв'язанні проблем, пов'язаних з освітою дорослих. З'ясовано, що досвід зарубіжних країн у розвитку освіти дорослих в контексті неперервного навчання свідчить, що шляхом розширення і вдосконалення освіти дорослих можна значно пом'якшити соціальну напруженість у суспільстві, яка виникла у зв'язку з появою безробіття, вирішити різні соціально-економічні проблеми дорослих. Встановлено, що міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих визначається загальноцивілізаційними і національно-культурними цінностями.*

**Ключові слова:** освіта дорослих, неперервне навчання, міжнародне співробітництво.

*Определена роль Гамбургской и других международных конференций в решении проблем, связанных с образованием взрослых. Установлено, что опыт зарубежных стран в развитии образования взрослых в контексте непрерывного обучения свидетельствует о том, что путем расширения и совершенствования образования взрослых можно значительно смягчить социальную напряженность в обществе, которая возникла в связи с появлением безработицы, решить различные социально-экономические проблемы взрослых. Определено, что международное сотрудничество в сфере образования взрослых определяется общецивилизационными и национально-культурными ценностями.*

**Ключевые слова:** образование взрослых, непрерывное обучение, международное сотрудничество.

*The role of Hamburg and other international conferences on adult education has been determined. It has been defined that foreign countries' experience in the development of adult education in the context of lifelong learning shows that adult education spreading and improving can significantly alleviate social tension in the society caused by the emergence of unemployment, as well as solve various socio-economic problems of adults. It has been revealed that international cooperation in adult education sphere is determined by general civil and national cultural values.*

**Key words:** adult education, lifelong learning, international cooperation.



*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Науково-технічна революція, що розгорнулася після Другої світової війни, подальший розвиток неперервності освіти стимулювали реорганізацію навчання дорослих, використання активних методів навчання, які викликали інтерес до пізнавального процесу, розвивали творчий потенціал особистості [3].

Неперервна освіта визначається всіма діячами освіти і вченими. Цією ідеєю керуються у своїй діяльності в галузі освіти такі міжнародні організації, як ЮНЕСКО, Організація економічного співробітництва і розвитку (ОЕСР), Європейська рада й ін. У країнах Швеції, Франції, Іспанії, Канади, Великобританії, ФРН, США концепція неперервної освіти офіційно покладена в основу державної політики в галузі освіти. Саме розвиток неперервної освіти є метою та одним з найважливіших факторів проведення реформ у системі освіти багатьох країн світу. Сьогодні навчання впродовж життя є необхідною умовою існування людини; воно є необхідним для того, щоб бути.

*Формулювання мети статті.* У статті ставимо за мету проаналізувати міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих.

*Вклад основного матеріалу дослідження.* Значний вплив на світову співпрацю в освіті дорослих має Гамбурзька конференція (1997). Напередодні Гамбурзької конференції (1997) проблемам освіти дорослих були присвячені спеціальні конференції в Кембриджі (1929), Ельсинорі (1949), Монреалі (1960), Токіо (1972), Парижі (1985) [2, с. 49]. Ідеї Гамбурзької конференції охопили багато країн світу. Так, у Швейцарії відбувся національний фестиваль року неперервного навчання «Життя – це освіта». Під впливом ідей Гамбурзької конференції відбулися конференції: 22–26 вересня 2000 р. – в Дамаску (Сирія), яка прийняла Дамаську декларацію Міжнародної ради з освіти дорослих «Освіта для всіх» [1, с. 19–20], 6–9 листопада 2002 р. – в Болгарії «Навчання упродовж всього життя», у якій взяли участь двісті делегатів з Європи, Північної Америки та Центральної Азії. Учасники конференції представляли міністерства й відомства, парламенти, урядові та міжвідомчі установи, неурядові організації, наукове співтовариство та практиків, що працюють у галузі освіти дорослих. Конференція відбулася під егідою Міністерства освіти і науки Республіки Болгарія, ЮНЕСКО, Інституту освіти ЮНЕСКО, європейської асоціації освіти дорослих та Інституту з міжнародної співпраці Німецької асоціації освіти дорослих [7]. Останнім часом відбулося помітне збільшення кількості відповідних освітніх установ та організацій, які безпосередньо займаються проблемами освіти дорослих. Серед них – Панафриканська Асоціація письменності й освіти дорослих, Арабська мережа поширення письменності й освіти дорослих. Активізувалася пропагандистська роль Південно-Азійського й Тихоокеанського бюро з освіти дорослих. У Латинській Америці відкрито офіс з гендерної освіти й виховання, що спеціалізується на проблемах дорослих чоловіків і жінок. Північно-Американський альянс народної освіти й освіти дорослих сприяє розвитку



дистанційної освіти для жителів Карибського басейну. Посилилася роль і зросла ефективність політики Європейської Асоціації освіти дорослих [7].

У багатьох країнах світу – Австралії, Австрії, Беніні, Ботсвані, Чехії, Єгипті, Естонії, Фінляндії, на Мальті, у Бельгії (Фландрії), Німеччині, Новій Зеландії, Португалії, Палестині, Філіппінах, Словенії, Швейцарії, Великобританії, у Буркіна-Фасо, на Островах Зеленого Мису, Гані, Гайані, Данії, Ісландії, Індонезії, в Ірані, на Мадагаскарі, Малі, в Нідерландах, Нігерії, Румунії, Італії, Саудівській Аравії, Сенегалі, Сінгапурі, Свазіленді, Замбії, Кенії, Японії, Бразилії, Мексиці, Албанії, Болгарії, Литві, Норвегії, Російській Федерації, Швеції, в державах, що виникли на теренах колишньої Югославії, на Кіпрі – відбуваються національні Тижні освіти дорослих. Проведення Тижнів (у більшості країн світу – Фестивалів) здійснюється на міждержавному та міжпарламентському рівнях з урахуванням регіональної координації діяльності неурядових організацій на базі міжнародних департаментів національних організацій із навчання дорослих тощо. Координатором цієї співпраці виступає ЮНЕСКО [6]. Це найбільший інтелектуальний центр міжурядового співробітництва з питань освіти, науки і культури, до якого входять 188 країн. Це майже всі держави світу, за винятком США: американські фахівці широко представлені в цій організації як експерти. При ЮНЕСКО працюють близько 600 урядових організацій, мета яких – гарантувати кожній дорослій людині право на навчання. Теоретичні дослідження в цій галузі знань очолюють Інститут ціложиттєвого навчання ЮНЕСКО (Гамбург) і Міжнародний інститут планування освіти (Париж). Ці заклади є найбільшим інформаційним центром, що здійснюють тематичну координацію проблем досліджень у галузі освіти дорослих (громадянська освіта, грамотність, національні меншини, мігранти, навчання в місцях позбавлення волі, а також навчання інвалідів тощо). В Європі напрацьовано значний досвід з організації освіти дорослих: створено міжнародні організації, розробляються проекти, проводяться конференції. Інтерес до освіти дорослих зростає в усьому світі. Розвинуті країни світу раніше за інших зрозуміли, що соціальний і технічний прогрес у суспільстві залежить насамперед від самих людей, від того, наскільки вони навчені й виховані. Саме в період 60–70-х років ХХ ст. у таких країнах, як США, Франція, Великобританія, ФРГ, Швеція, Японія, Іспанія були окреслені заходи, що визначали шляхи розвитку, джерела фінансування та підтримки освіти дорослих [3, с. 48].

Досвід зарубіжних країн у розвитку освіти дорослих в контексті неперервного навчання свідчить, що шляхом розширення і вдосконалення освіти дорослих можна значно пом'якшити соціальну напруженість у суспільстві, яка виникла у зв'язку з появою безробіття, вирішити інші соціально-економічні проблеми.

У США в системі освіти дорослих (без урахування формальної освіти) зайнято 22,5 % працездатного населення. За підрахунками американських спеціалістів у країні навчається до 50 % дорослих американців за тією або іншою





формою. У Канаді навчається кожний п'ятий дорослий житель країни; у Швеції – майже 80 % населення [3, с. 49]. Освіта дорослих, організована у країнах Латинської Америки, дає можливість закінчити початкову та середню школу (це реалізація функції «другого освітнього шансу») тим, хто досягає 18 років [(у випадку початкової школи) та 21 року (для середньої школи, додаткового навчання та професійного вдосконалення, набуття навичок корисного проведення вільного часу (культурно-освітня діяльність)] [5, с. 73–79].

Так, в Австралії з 1914 р. функціонує система заочного навчання, розрахована як на дітей, так і на дорослих. На початку 80-х років ХХ ст. у кожному штаті були заочні початкові й середні школи. З 1958 р. в шкільному навчанні активно використовується телебачення. Для освіти дорослих організовуються курси й центри, які доповнюють раніше здобуті знання на різних рівнях або дають професійну підготовку без відриву від виробництва чи з відривом від виробництва. При університетах і коледжах також є факультети підвищеного рівня у формі вечірнього й заочного навчання [5]. Отже, освіта дорослих у контексті неперервного навчання в різних країнах має практичну цінність й орієнтована на сучасні ринкові умови. Однак сьогодні в жодній із країн, на жаль, немає цілісної системи неперервної освіти [5]. Хоча у ряді країн уже створені передумови для її створення.

Належна увага приділяється освіті дорослих в Японії. Японці розуміють навчання як постійний життєвий процес, як споживання їжі, як те, що приносить задоволення. В Японії вважають, що будь-яка громадська організація може стати місцем навчання (бібліотеки, театри, музеї, культурні центри, молодіжні й навіть спортивні клуби). У дослідженнях японських учених постійно наголошується, що політика не повинна впливати на процес неперервної освіти людей, яка має збагачувати, а не ускладнювати повсякденне життя і дозвілля. В Японії розвиток системи освіти тісно пов'язаний з промисловістю, а різні форми навчання персоналу на підприємствах, фірмах й установах є частиною промислової політики корпорацій. Найбільші з них мають власні центри навчання, де функціонують школи для всіх рівнів [5, с. 121–129]. Національна Рада з реформи освіти в Японії у 1984–1987 рр. видала кілька звітів, згідно з якими кожній людині в будь-який момент життя надається можливість одержати освіту. У липні 1988 р. у Токіо був створений спеціальний департамент з питань неперервної освіти при Міністерстві освіти, науки і культури. 1990 р. парламент Японії узаконив подальший розвиток освіти цього типу; було створено Національну раду з питань неперервної освіти та її представництва в декількох префектурах; відкрилися численні центри неперервного навчання [сьогодні при комунах Японії (Комінакан)] їх налічується близько 17 000 [5]. Реформатори, що прагнуть удосконалення освіти в уряді Японії намагаються змінити сувору процедуру вступу до закладів загальної середньої та вищої освіти. На їх думку, школи й університети повинні визнати неперервну освіту й забезпечити її



підтримку. Така підтримка могла б охоплювати орієнтування студентів на неперервне навчання; допуск до занять дорослих, робітників; створення системи дистанційного навчання; розробку більш гнучких навчальних схем (уведення вечірніх класів чи груп вихідного дня); надання засобів масової комунікації; зняття напруги на вступних іспитах; залучення до навчального плану культурних заходів, фестивалів освіти; взаємну співпрацю з бізнес-структурами, театрами, музеями, спортивними центрами та ін. Рух щодо поширення освіти дорослих у контексті неперервного навчання в Японії здійснюється не тільки на рівні міністерства й уряду, а й на суспільному рівні. Національний рух також набирає сили. Він протиставляє формальній освіті з її суворими вимогами незалежну освіту поза професійним середовищем, де немає формального контролю, стресів та суперництва і де освіта є засобом досягнення задоволення й розвитку особистісних можливостей. Японська модель неперервного навчання дає змогу людям навчатися вільно й заохочує ініціативи «на місцях», водночас здійснює централізоване планування для координації та забезпечення матеріалами для навчання, а не для контролю [5, с. 121–129]. Збільшення вільного часу, більш висока заробітна платня, швидке старіння суспільства, прогрес науки і техніки – все це спричинило зростання потреби в перманентній освіті у Японії, де добре усвідомлюють значущість освіти й навчання. До освітніх ініціатив починають долучатися організації громадської опіки, організації та заклади праці, що підлягають Міністерству праці. Перманентну освіту здобувають у бібліотеках, музеях, клубах, осередках донавчання та вдосконалення, через участь у різних семінарах, тренінгах, у публічних викладах, кореспондентських курсах або дискусійних групах в Інтернеті [5, с. 121–129]. Певна увага в Японії приділяється навчанню літніх людей. Спеціальні заняття для немолодих почали проводити в 60-х рр. XX ст. Організації, що діяли в рамках японської системи освіти, пропонували різноманітні програми, починаючи з комунальних і закінчуючи навчанням жінок, матерів у період догляду за дитиною. 1965 року уряд доручив місцевій владі розробити систему подальшої освіти для немолодих. З 1980 р. ця система стала регулярною [5].

У Китаї освіта дорослих виконує кілька функцій: дає «другий освітній шанс» тим, хто бажає доповнити освіту в початковій, середній школі та вищих навчальних закладах; організовує додаткове навчання та професійне вдосконалення дорослих, які працюють; реалізує освітньо-культурні програми для дорослих [5, с. 81–84]. Ще в 1990 р. у Китаї працювало 1 300 вищих шкіл для дорослих, у яких навчалось понад 1,5 млн осіб; функціонувало 58 000 середніх шкіл для понад 15 млн дорослих учнів та понад 250 тис. початкових шкіл, у яких навчалось майже 23 млн осіб. Навчання у школах для дорослих відбувається в різному режимі навчання: денному, вечірньому, заочному, екстерном або змінному. Незважаючи на те, що більшість навчальних витрат бере на себе держава, учні або студенти все ж бувають змушені вносити невеликі суми оплати



за навчання. Дотепер у Китаї наявна нагальна потреба в освіті дорослих, хоча програма боротьби з безграмотністю в країні закінчилася. Потреби стосуються насамперед доповнення навчання на рівні початкової і середньої школи [5, с. 84–88].

Зростає роль освіти дорослих в Індії. Програми освіти дорослих мають тісний зв'язок із виконуваною працею, життям, оточенням (середовищем) учнів і реалізуються місцевою владою, освітніми об'єднаннями та організаціями й закладами праці [5]. Така форма навчання триває, починаючи з початкової школи до вищого навчального закладу. У 90-х роках ХХ ст. 40 індійських університетів організували кореспондентські курси, у яких брали участь понад півмільйона слухачів, тобто 10 % усіх студентів вищих навчальних закладів. Радіо та телебачення не використовувалось у кореспондентських курсах, хоча від початку 80-х рр. ХХ ст. існує широка програма загальнонаціонального навчання за допомогою телебачення. У середині 80-х рр. ХХ ст. почав працювати перший Національний відкритий університет імені Індіри Ганді, де можуть поглибити знання й покращити інтелектуальні вміння бідні верстви населення, позбавлені інших шансів на навчання. Відкриті університети почали працювати у штатах Андрха, Прадеш, Раястан, Махарастра та Біхар [5]. Однак, незважаючи на те, що існує багато програм з освіти дорослих, навчання грамоти, правил гігієни й здоров'я, вироблення трудових умінь і навичок тощо, в Індії й досі не ліквідовано неписьменність. Найпоширенішим типом навчального закладу для дорослих є центри і класи соціальної освіти. На початку 70-х рр. ХХ ст. нараховувалося до сімдесяти тисяч таких закладів, де щорічно навчалось близько 1 200 тис. осіб. Крім того, в Індії для сільських жителів від 18 до 35 років є народні коледжі з терміном навчання від півроку до року. Протягом першої половини дня кожний учень вивчає сільське господарство або ремесло; у другій – регіональну мову гінді та літературу, історію Індії тощо [5, с. 97–104].

Освіта дорослих в Єгипті пов'язана передусім із боротьбою з неписьменністю. У 1986 р. в країні було понад 17 млн людей, які не вміли читати і писати, тобто майже 50 % у групі віком понад 15 років. Серед цієї групи 62 % жінок і 38 % чоловіків. Після проведення Гамбурзької конференції Міністерство праці Єгипту ініціює різні програми професійного навчання для осіб віком 18–45 років, які не закінчили початкової школи. Практичне навчання відбувається як у державних, так і в приватних фірмах. Міністерство промисловості організовує центри професійного навчання для напівкваліфікованих робітників: навчання зводиться до підготовки підмайстрів, а метою навчання є формування та розвиток професійних і загальних умінь для того, щоб одержати шанс на роботу в державних або приватних закладах праці [5, с. 93–96].

В Ізраїлі створено два типи освіти дорослих: освіта дорослих і позашкільна освіта дорослих. Перший тип охоплює навчання для отримання свідоцтва або диплома про закінчення школи певного рівня, в т. ч. навчання іммігрантів івриту, а також для боротьби з неписьменністю. Другий – охоплює



тих, хто має бажання підвищити культурно-освітній рівень шляхом країнознавчих екскурсій, участі у спортивних іграх, дискусійних клубах. Витрати на освіту дорослих становлять 21 млн дол. США щорічно (приблизно 1,5 % бюджету Міністерства освіти) [5, с. 89–93].

Зацікавлення розвитком освіти дорослих в Ірані очевидне: по всій країні існують курси писання та читання. Приблизно 10 млн неписьменних людей, насамперед жінок, у 1980–1990 рр. брали участь у цих курсах. Результатом стало збільшення кількості осіб з 48 % до 62 %, які навчилися читати й писати [5, с. 80].

Освіта дорослих в Нігерії у 80–90-х рр. ХХ ст. відійшла від ліберальних ідеалів і сприйняття освіти як добра. Освіта трактується, як «другий шанс» здобуття формальної освіти й отриманням свідоцтва про закінчення середнього або вищого навчального закладу, що беруть активну участь у пропозиції різних курсів навчання та вдосконалення. За даними Міністерства освіти Нігерії, в 1989 р. на курсах для дорослих навчалось майже 350 тис. осіб, з яких майже 56 % становили жінки, а курси писання і читання 1991 року відвідали майже 1 млн дорослих. Отже, уряди багатьох країн проводять державну політику в справі освіти дорослих [5, с. 130–137].

Значними центрами у розвитку освіти дорослих вважаються: Міжнародний інститут освіти (США), Швейцарська організація освіти дорослих, Міжнародний педагогічний центр (Франція), Національний інститут освіти дорослих (Великобританія), Міжнародний інститут педагогічних досліджень (Німеччина) та ін. У розвинутих країнах світу освіта дорослих вже давно стала самостійним напрямом державної політики. У травні 2003 р. на VIII Конференції Міністрів освіти країн-учасниць СНД у Москві було розроблено Концепцію розвитку освіти дорослих (Україна не є членом СНД). Підставою слугувало Рішення про Міждержавну програму реалізації Концепції формування єдиного (загального) освітнього простору Співдружності Незалежних Держав від 29 листопада 2001 року та Угод про співпрацю з формування єдиного (загального) освітнього простору. Основні поняття, використані в Концепції, – освіта дорослих (процес і результат, які забезпечуються системою установ і освітніх програм і спрямовані на спадкоємне збагачення знань і вмінь, набутих людиною для вступу у сферу оплачуваної трудової діяльності) та дорослий учень (особа дієздатного віку, яка поєднує навчальну діяльність із зайнятістю у сфері оплачуваної праці). Учасники конференції визначили основну мету та завдання розвитку освіти дорослих, а саме:

- розширення можливостей для освіти дорослих, сприяння соціально-економічному та культурному прогресу держав-учасниць Співдружності;
- створення умов для постійного самовдосконалення й адаптації до соціально-економічних змін;
- розвиток національних систем освіти дорослих;
- сприяння формуванню єдиного (загального) освітнього простору Співдружності Незалежних Держав [8].



Основними принципами розвитку освіти дорослих в країнах СНД визначено:

- визнання права на освіту в будь-якому віці як одного з найважливіших фундаментальних прав людини;
- орієнтація освіти дорослих на загальнолюдські цінності й ідеали гуманізму;
- гармонізація інтересів особистості й суспільства;
- доступність освіти;
- автономність освітніх установ;
- взаємодія та партнерство державних органів, неурядових і громадських організацій;
- гласність при розробці, прийнятті й реалізації рішень;
- специфіка освітніх потреб різних категорій дорослого населення;
- державна підтримка освіти дорослих;
- урахування світового досвіду [8].

Освіту дорослих все більше підтримують як державні установи, уряд, так і неурядові організації. Значну увагу за кордоном приділяють загальноосвітній і загальнокультурній підготовці дорослих [5]. Особливе місце у цій справі відводиться університетам. 1998 року Всесвітня конференція з вищої освіти визначила перспективи університетів у реалізації ідеї освіти протягом усього життя.

У розвинутих країнах світу усвідомлюють, що для ефективної виробничої діяльності людина повинна не тільки добре володіти фаховими вміннями, а й мати високий культурний, моральний, психологічний рівень; вона має відчувати себе повноцінною особистістю, повноправним членом товариства, общини, сім'ї. А досягти цього можна не тільки і навіть не стільки шляхом набуття повної середньої освіти (хоча, звичайно, ця гуманістична мета дуже приваблива), скільки шляхом постійного або регулярного навчання в системі освіти дорослих.

У кожній країні такі проблеми розв'язуються у різний спосіб, проте простежуються і загальні підходи:

1. Для ефективної діяльності неперервної освіти формується правова основа, яка передбачає відповідальність держави, підприємців та інших працедавців за підтримку належного професійного і кваліфікаційного рівня працівників, визначає порядок фінансування цієї діяльності, атестаційні вимоги [5].

2. Чітке визначення функцій усіх організацій, що беруть участь у підвищенні кваліфікації та перепідготовці кадрів. Здійснюється поступовий перехід від теоретичної освіти, орієнтованої на оволодіння знаннями, до освіти практичної, що припускає набуття не тільки знань, а й умінь, які відповідають сучасним запитам суспільства; набувають широкого використання передові технології освіти, характерна ознака якої – гуманізм [5].

З кінця 40-х років ХХ ст. кожні 12–13 років ЮНЕСКО проводила міжнародні зустрічі КОНФІНТЕА (1949 р. – Данія, 1960 – Канада, 1972 – Японія, 1985 – Франція, 1997 – Німеччина). Конференція в Німеччині (Гамбург, 1997 р.) – CONFINTEA V – стала поворотним пунктом в історії міжнародного визнання важливості навчання й освіти дорослих і ухвалення зобов'язань у цій галузі.



Напередодні VI Міжнародної конференції було проведено п'ять регіональних підготовчих конференцій, програми яких були присвячені головним актуальним проблемам сучасності в умовах конкретного регіону:

- для країн Латинської Америки та Карибського регіону: 10–13 вересня 2008 р., Мехіко (Мексика);
- для країн Азії та Тихоокеанського регіону: 6–8 жовтня 2008 р., Сеул (Республіка Корея);
- для країн Африки: 5–7 листопада 2008 р., Найробі (Кенія);
- для Європи, Північної Америки та Ізраїлю: 3–5 грудня 2008 р., Будапешт (Угорщина);
- для Арабських країн: 5–7 січня 2009 р., Туніс (Туніс) [9].

Метою VI Міжнародної конференції з освіти дорослих (Бразилія) визначено:

- сприяти більш широкому визнанню навчання й освіти дорослих як важливого елемента і рушійного чинника освіти протягом усього життя, базою якого є навчання грамоти;
- визнати важливе значення навчання й освіти дорослих у вирішенні міжнародних завдань у галузі освіти і розвитку програми (Десятиріччя ООН з розповсюдження письменності, Десятиріччя з освіти на користь розвитку);
- відновити політичну підтримку і раніше прийняті зобов'язання для того, щоб створити механізми їх практичної реалізації [9].

VI Міжнародна конференція з освіти дорослих (1–4 грудня 2009 р., Бразилія, м. Белен) покликана поглибити визнання громадськістю навчання дорослих і неформальної освіти як складової навчання протягом усього життя. Її широкий порядок денний охоплював питання різноманітності вже існуючих форм, методів і напрямів навчання дорослих і неформального навчання. На VI Міжнародній конференції з проблем освіти дорослих висловлювалося сподівання, що ця проблема стане предметом уваги багатьох дорослих, науковців, урядовців, всіх, кому вона не байдужа.

Конкурентоспроможність країн на світовому ринку, як свідчить аналіз, залежить від рівня освіченості людей, розвитку їхніх творчих сил, готовності й умінь перенавчатися, здобувати нові знання, жити і трудитися в постійно змінюваному світі. Вважаємо, що вивчення й узагальнення досвіду зарубіжних країн, які мають багато напрацювань, допоможе у розв'язанні багатьох проблем, які мають місце в освіті дорослих в Україні не задля сліпого копіювання, а на підставі збереження національної системи освіти [4, с. 11–30].

*Висновки результатів досліджень.* Таким чином, міжнародне співробітництво у сфері освіти дорослих визначається загальноцивілізаційними і національно-культурними цінностями, які актуалізують взаємозв'язок між освітніми системами та сприяють проведенню міжнародних конференцій з проблем освіти дорослих у світі.



### Література

1. Дамасская декларация Международного совета образования взрослых // Новые знания. – 2001. – № 1. – С. 19–20.
2. Змеев С. И. Андрагогика: основы теории и технологии обучения взрослых / С. И. Змеев. – М. : ПЕР СЭ, 2003. – 208 с.
3. Змеев С. И. Основы андрагогики: учебное пособие для вузов / С. И. Змеев. – М. : Флинта : Наука, 1999. – 152 с.
4. Кремень В. Г. Система освіти в Україні: сучасні тенденції і перспективи / В. Кремень // Професійна освіта: педагогіка і психологія : пол.-укр. журнал / за ред. Т. Левовицького, І. Вільш, І. Зязюна, Н. Ничкало. – К. ; Ченстохова, 2000. – Вип. 2. – С. 11–30.
5. Pachocinski Ryszard. Wspolczesne systemy edukacyjne / Ryszard Pachocinski. – Warszawa, 2000. – 181 s.
6. Unesco. The General Conference Adopts a Recommendation on Adult Education // Adult Education Information Notes. – 1977. – № 1. – P. 2.
7. Європейська Асоціація освіти дорослих (ЕАЕА) [Електронний ресурс]. – Режим доступу: < <http://www.eaea.org>>.
8. Національна доповідь «Розвиток системи освіти в Україні в 1995 – 2004 рр.», представлена на Міжнародному форумі «Освіта для стійкого розвитку: на шляху до суспільства знання» [Електронний ресурс] // Образование в СНГ: проблемы и перспективы. – 2005. – Режим доступу: <<http://cis.bsu.by/second.aspx?uid=51&type=Article>>.
9. Hamburg Declaration on Adult Learning [Electronic resource] // The Fifth International Conference on Adult Education. – Mode of access: <<http://www.unesco.org/education/uie/confintea/declaeng.htm>>.



УДК: 130.3

**ДМИТРИЙ ПОЛЕЖАЕВ**

м. Волгоград, Росія

**ДЕМОКРАТИЗАЦИЯ СОВРЕМЕННОГО ОБЩЕСТВА  
И ИНТЕГРАЦИЯ ДУХОВНЫХ ЦЕННОСТЕЙ В РОССИИ:  
СОЦИАЛЬНО-ФИЛОСОФСКИЙ АСПЕКТ**

**DEMOCRATIZATION OF MODERN SOCIETY  
AND INTEGRATION OF SPIRITUAL VALUES IN RUSSIA:  
SOCIAL AND PHILOSOPHICAL ASPECT**

*Розкрито проблему відсутності в суспільстві єдиної духовно-культурної домінанти, яка б об'єднувала основну частину населення. Визначено, що в сучасному світі необхідною є інтеграція духовних цінностей особистості, яка відбувається в процесі серйозних і суттєвих демократичних перетворень і повинна базуватися на трьох сутнісних засадах: свободі, державності, культурі. З'ясовано, що демократизація суспільства і інтеграція духовних цінностей вимагають створення таких умов, які б природнім способом сприяли зростанню самосвідомості людей, максимально стимулювали їх ініціативу, самостійність.*

**Ключові слова:** демократизація, духовні цінності, посттоталітарне суспільство, свобода, державність, культура.

*Раскрыта проблема отсутствия в обществе единой духовно-культурной доминанты, объединяющей основную часть народа. Определено, что в современном мире необходимой есть интеграция духовных ценностей личности, которая происходит в процессе серьезных и основательных демократических преобразований и должна базироваться на трех сущностных основах: свободе, государственности, культуре. Установлено, что демократизация общества и интеграция духовных ценностей требуют создания таких условий, которые бы естественным образом способствовали росту самосознания людей, максимально стимулировали их инициативу, самостоятельность.*

**Ключевые слова:** демократизация, духовные ценности, посттоталитарное общество, свобода, государственность, культура.

*The problem of absence of a unitary spiritual and cultural dominating idea in the society uniting the most part of the population has been considered. It has been determined that in the modern world it is necessary to integrate spiritual values of a personality that takes place in the process of serious and considerable democratic transformations and must be based on three essential blocks: freedom, greatness of authority and culture. It has been defined that democratization of society and*





*integration of spiritual values demand the formation of conditions favorable for natural increase of people self-consciousness, maximal stimulation of their initiative, independence.*

**Key words:** democratization, spiritual values, post-totalitarian society, freedom, greatness of authority and culture.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Происходящие с середины восьмидесятых годов изменения в современном обществе вызывают сегодня различные комментарии – как восторженные, так и достаточно сдержанные. Некоторые исследователи социально-политических процессов видят в этом не только национальную специфику российского государства, но считают, что эта неприспособленность к жизни – своего рода остаточное, побочное действие тоталитаризма. Впрочем, проблема тоталитарности русского и российского исторического сознания представляется до настоящего времени недостаточно убедительно разъясненной. Поэтому вопрос о перспективах развития современного общества и сегодня представляется весьма существенным; и не только в бытийном, но и в исследовательском плане.

Общепринятым теоретическим положением является утверждение, что социальная модернизация предполагает духовное обновление общества. Различные исследователи в зависимости от методологических и мировоззренческих позиций понимают это обновление по-разному. На данном этапе ярче всего проявляются две крайние позиции, два отношения к проблеме (безоговорочное признание или решительное неприятие ценностных ориентаций техногенной цивилизации), что позволяет говорить об отсутствии в обществе единой духовно-культурной доминанты, объединяющей основную часть народа.

*Формулювання мети статті.* Цель этой статьи – определить основы для построения единой духовно-культурной доминанты, интеграции духовных ценностей личности в процессе основательных демократических преобразований.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* В современном посттоталитарном обществе развитие демократических начал и выработка интегральных ценностей личности и общества тормозятся особыми препятствиями, которые представляются во многом наследством тоталитарной системы. С одной стороны, мы имеем дело с «аллергическим» отвращением ко всякого рода ограничениям свободы (ведь свобода – не произвол!), с недоверием к любой власти. Имеют место также различного рода идеологические мотивации, чаще всего либеральные или анархические, но психологический источник всего этого один: опыт жизни при тоталитарной диктатуре. Все это затрудняет построение демократических учреждений, единой национальной идеи и служит оправданием тех или иных форм индивидуализма. Одновременно формируются авторитарные и доктринерские группировки, которые наследуют тоталитарную ментальность и только меняют знаки ценностей на противоположные: коллективизму



противопоставляется индивидуализм, интернационализму – национализм, свободе – произвол и вседозволенность, нравственным ценностям – успех и выгода и т. д. В итоге получается, что личность предстает как нечто «пристегнутое» к рыночным и частнособственническим отношениям.

Однако все это несовместимо с действительным переустройством общества, основополагающими ценностями человеческого бытия по той причине, что демократия – это не только гласность, свобода выражения мнений, парламентская система и другие внешние атрибуты, в которых она проявляется видимым образом. Демократия – это и особая форма культуры человеческих отношений, основанная на признании фундаментального достоинства любой человеческой личности без каких бы то ни было исключений. И проблема интеграции духовных ценностей прежде всего должна замыкаться на личности, на ее потребностях и интересах, связанных в первую очередь с потребностью свободной самореализации в рамках соответствующих норм жизни.

Интеграция духовных ценностей личности в процессе серьезных и основательных демократических преобразований должна базироваться, как нам представляется, на трех сущностных основах: *свободе, государственности, культуре*. Именно эти основы и должны составлять стержень ведущей национальной идеи, о которой все настойчивее начинают говорить представители социально-экономических и гуманитарных наук.

Свобода личности – необходимый компонент интеграции духовных ценностей. Место человека в обществе определяется свободой и солидарностью. Эти ценности взаимно дополняют друг друга и обеспечивают целесообразное участие личности в общественной жизни. Свобода, таким образом, является правом и обязанностью человека и поэтому должна быть наполнена реальным содержанием. Это, конечно, не означает, что свобода как особый вид жизнедеятельности представляет собой нечто универсальное, нерасчлененное, единое для всех ее субъектов. Мера внутреннего овладения человеком свободой, ее личностного усвоения входит в понятие человека, и эта мера у каждого своя: она зависит от уровня социокультурной детерминации личности, ее духовных устремлений. Культура личности проявляется, на наш взгляд в том, насколько плотно сопряжены в ней внутренняя свобода, духовная раскрепощенность с чувством социальной ответственности и разумным самоограничением, ибо свобода каждого не должна посягать на «пространство свободы» других людей.

Говоря об этом, особо хотелось бы выделить мысль о том, что даже самая смелая свобода превращается в свою противоположность, когда она не ограничивается рамками закона и социокультурными детерминантами как императивами практической деятельности. Необходимо осознание важности переноса акцента с понимания свободы как чисто экзистенциального состояния, не заботящегося о строгом правовом и культурном своем обеспечении, на понимание необходимости установления реальной гражданской свободы,



основанием которой и является строгое право и подлинная человеческая культура, которые лежат и в основе соответствующей государственности. Но весьма проблематичным является вопрос о способности руководства нашей страны подняться до глубокого осознания, построения на правовой основе, на должном социокультурном базисе той государственности, которая бы способствовала постепенной интеграции индивидуальной и общей духовности, содержательной сопряженности ментальности личности и менталитета общества.

Сказанное позволяет с полным основанием утверждать, что общественно-государственный уровень интеграции духовных ценностей выступает своеобразным «фоном», необходимой предпосылкой реализации личностных планов жизнедеятельности. Строительство новой государственности не сводится только к формированию соответствующих институтов власти. Этот процесс связан с поисками новых, демократических и культурных форм взаимодействия общества и личности, того нравственно-правового фундамента, на котором и может утвердиться авторитет власти и суверенитет личности. Культура общественных и личностных отношений в своей сущности характеризуется созданием таких социально-экономических и политических условий, которые обеспечили бы социальную самореализацию человека в качестве личности. Человек должен сознательно ориентироваться в мире, строить свою деятельность в качестве специфически человеческой, уяснив себе ее цель, смысл и культурную ценность. Такое уяснение гармонизирует связь человека с человеческой общностью.

Сегодня мы говорим о том, что к кризису экономическому, социальному, политическому добавляется очевидный теперь уже для миллионов наших соотечественников острейший духовный кризис. Изменения, происшедшие в социальных и политических ориентациях граждан, дополняются коренными переменами в ориентации духовной. Можно уверенно, к сожалению, говорить о том, что наше общество и сегодня переживает драматические события, находясь в глубоком экономическом, политическом и духовном кризисе.

Отечественные исследователи, характеризуя на основе различных классификаций возможные ограничители свободы личности, характерные для продолжающегося до настоящего времени так называемого «переходного периода» (раскрывающие его субъективные и объективные особенности) выделяют в общем числе и личностные ограничители. Это ограничители социально-психологического и ценностно-нормативного характера, которые индивид (желая того или нет, осознавая или нет) накладывает как на свои цели, так и на допустимые способы их достижения.

Современная задача демократизации общества представляет собой сложное соединение различных проблем, решение которых имеет первостепенное значение. Настоящее время может быть охарактеризовано как период глубокого изменения всего комплекса социальных отношений, связанный с переходом от тоталитаризма к обществу открытого типа. Налицо значительное раскрепощение



человеческих потенций. Причиной этих изменений послужили разрушение существовавшей ранее общественной системы и попытки становления новой демократической структуры с ее системой ценностей.

Однако укрепление и развитие нового, ранее незнакомого общественного устройства сопряжено, к сожалению, с нарастанием правового, политического хаоса, который в силу многонационального характера российского государственного образования осложняется межнациональными конфликтами. Существует опасность, что в этом глобальном преобразовании жизни личность отдельного индивидуума перед лицом государственного масштаба задач может снова отойти на второй план. Современные исследования свидетельствуют о том, что на данном этапе реформирования общества и общественных отношений возрастает общее число ограничителей свободы личности, изменяется их качественный состав, но одновременно возрастает усилие большинства индивидов по преодолению этих ограничителей. Происходящие сегодня социальные изменения, имея точную исходную цель – избавить общество от остатков тоталитаризма, имеют во всяком случае две основные тенденции, которые очевидно являются противоположными.

Является бесспорной необходимостью выработки определенной ценностной шкалы для отдельной личности, лишенной прежних жизненных ориентиров. За некоторый отрезок времени, ставший периодом поиска и занявший несколько лет, в научных публикациях российских ученых, а также в средствах массовой информации были представлены многочисленные пути выхода из сложившейся ситуации, которую можно было бы – вполне корректно – охарактеризовать как кризис духовности.

В качестве одного из путей решения данной проблемы была предпринята попытка приобщения граждан России к так называемым «достижениям мировой культуры» и усвоения ими некоей абстрактной системы «общечеловеческих ценностей». Однако долгое время не конкретизировалось, что именно вкладывается в понятие «общечеловеческие ценности». Вполне возможно именно потому, что появление данной проблемы явилось современным продолжением давнего, и, по всей видимости, – бесконечного, спора-противостояния между Востоком и Западом, классическим проявлением которого была борьба западников и славянофилов. Действительно, здесь возможно смешивание понятий, так как западные ценности всегда, в первую очередь для России, служили определенным ориентиром для Востока. Нужно оговориться, что не объектом для подражания, а точкой отсчета для утверждения собственных ценностных установок.

Одним из путей выхода из духовного кризиса в обществе является национальная идея, которая принимает порой, к сожалению, то гротескные, то устрашающие формы. Нет особой необходимости рассматривать очевидные плюсы и минусы той или иной возможности заполнить существующий ценностный вакуум общества. Важно, что существует подобная возможность выбора из двух, пусть противоположных, вариантов дальнейшего развития.



Приоритетом же в этих процессах должна стать, прежде всего, личность, человек. Граждане, отошедшие в настоящее время от большинства тоталитарных привычек, тем не менее еще не избавились от живущих в нас остатков прошлого. Это вполне объяснимо для того времени, когда в стране только разворачивались перестроечные процессы. Но ведь эти «привычки» и сейчас живы во многих. Обезличение человека так и остается сегодня одним из главных препятствий для гражданского самосознания людей.

Х. Ортега-и-Гассет отмечал, что тоталитарный человек не только не требует для себя личностной идентификации, но и чувствует себя более спокойным, не выделяясь из общих рядов: «Человек массы – это тот, кто не ощущает в себе никакого особого дара или отличия от всех, хорошего или дурного, кто чувствует, что он – «точь-в-точь, как все остальные», и притом несколько этим не огорчен, наоборот, счастлив чувствовать себя таким же, как все» [3, с. 121].

Однако примечательно то, что характерное для тоталитарных времен положение личности, по утверждению некоторых исследователей, сохраняется и сегодня. Э. Фромм описывал внутреннее состояние «тоталитарного человека», отмечая, что одним из основных механизмов «бегства от свободы» является превращение человека в «автомат»: «...Индивид перестает быть собой; он полностью усваивает тип личности, предлагаемый ему общепринятым шаблоном, и становится точно таким же, как все остальные, и таким, каким они хотят его видеть. Исчезает различие между собственным «я» и окружающим миром, а вместе с тем и осознанный страх перед одиночеством и бессилием» [5, с. 159].

Опасности настоящего периода заключаются в том, что, как отмечал в своих работах М. Мамардашвили, для граждан, населяющих страну, «интенсивность жизни сама по себе становится искушением, соблазном...» [2, с. 100]. Действительно, полнота жизни западных стран, ранее тщательно скрываемая, а теперь полностью открытая и восхваляемая, толкает граждан наверстать упущенные возможности. «Сейчас ... тот же соблазн вновь встает во весь рост; лучше всего он виден в нынешних национальных проблемах: нации, этносы, как и люди, желают прожить жизнь во всей ее полноте. Но тут их подстерегает ловушка: соблазн фашизма» [2, с. 101]. Нельзя сказать, что абстрактные «общечеловеческие ценности», как результат мировой эволюции человечества, может в достаточной мере отражать внутренние устремления россиян. Однако трудно согласиться и с тем, что сугубо национальные ценности (кстати сказать, в большинстве своем «благополучно» утраченные за десятилетия интернационального воспитания) являются необходимыми сегодня для формирования ценностной шкалы общества.

Духовный кризис, испытываемый сегодня в той или иной мере каждым, наиболее остро чувствует человек мыслящий, чувствующий, озабоченный судьбами своего общества. Содержание таких экзистенциальных категорий, как «тревога», «страх», «отчаяние» выражает конкретные переживания многих людей, что и



является неопровержимым доказательством наличия духовного кризиса. Разумеется, все эти и им подобные чувства и настроения начали развиваться в условиях тоталитарной системы, при которой массовый конформизм, создавая ощущение беспроблемности существования, тем не менее, давал и другие проявления.

В результате взрыва противоречий, существовавших ранее в скрытой, латентной форме, в нашей социокультурной среде происходят резкие изменения конкретной повседневной ситуации, под влиянием которых начинаются процессы дезинтеграции ценностных систем личности и общества в целом. В этих условиях человек превращается в большую реальную проблему на пути к демократическому обществу. Мы особо хотим подчеркнуть эту мысль, ибо сказанное в плане методологических принципов исследования, системного подхода, приобретает особую важность. Дело в том, что демонтаж «мира повседневности», кроме всего прочего, ставит под сомнение и ценность самой культуры, что, в свою очередь, накладывает существенный отпечаток и на систему установок личности.

Изучение ценностных ориентаций, характерных для сегодняшнего общества, является настоятельно необходимой, но сложной задачей. Большинство социологических методов, используемых для ее решения, не могут дать достаточно точного результата. «В настоящее время ценности исследуются в социальных науках в основном методом опроса. По-видимому, какие-то ценностные ориентации можно уловить таким образом. Но относительно тех, которые представляют собой матрицу и «знаменатель личности», метод опроса оказывается бессильным по той простой причине, что он предполагает контакт исследователя с исследуемым в вербальной сфере, а бессознательные структуры «социальных архетипов» находятся в основном за пределами этой сферы» [1, с. 89]. Таким образом, большая часть работы остается для психолого-философского анализа.

Возможна ли быстрая (это уже «демократическая революционность») замена одной системы ценностных ориентаций, установок личности другой? П. А. Сорокин отмечал, что россияне всегда были готовы пойти на смену политического режима «для защиты своей независимости и национальных ценностей» [4, с. 476]. Возможно, что именно национальные особенности российских граждан позволяют уже второй раз за столетие производить кардинальную ломку политического устройства государства и усваивать новые навязываемые ценности. Эволюционный характер социальных и экономических изменений на Западе объясняет неизменность – в определенных рамках – существующего там строя. Любые преобразования становились лишь дополнением, приспособлением к изменяющимся условиям жизни.

О необходимости выработки национальной доктрины как об основе сплочения народа говорят многие исследователи. Она должна представлять собой прежде всего признанные большинством народа взгляды на цели и задачи развития общества, государства, характер государственного строя, направленность и методы



его развития; она базируется на сложившемся экономическом потенциале и существующей системе межгосударственных отношений.

Но важно не только внешнее воздействие на процесс формирования (а точнее освобождения) личности, современной сегодняшнему образу жизни и устремленной в будущее. Важно превращение личности из объекта в субъект жизни и деятельности, достижение человеком высокой степени овладения самим собой. Человек делает объектом своего воздействия не только внешнюю природу, но и внутреннюю, которая образует естественную основу его личностного, индивидуального существования, развития в человеке «внутреннего человека», как писал Ф. М. Достоевский. Индивидуальность человека, психофизические особенности, его характер ума, природных дарований, способностей, потребностей, творческого потенциала представляет собой не только дар природы, но и результат его собственной деятельности, его самоизменения и саморазвития.

Духовный кризис порождает сегодня процесс переосмысления ценностей, ценностных структур и схем, лихорадочную попытку замены их другими ценностями. Ситуация духовного кризиса в стране, поддерживаемая политико-экономическими неурядицами, заметно влияет на устойчивость личности, на систему его ценностных ориентаций, на его ментальность. Возникает проблема, требующая серьезного осмысления и обсуждения, – в каком направлении может двигаться общество, если духовные изменения личности не будут соответствовать новым, официально объявленным тенденциям развития?

Осознание факта наличия кризиса в стране – первый этап работы, за которым должен следовать второй, связанный с необходимостью перехода к конструктивной активности. В личном выборе необходимо истинное и глубокое осознание духа и смысла общечеловеческих ценностей. Личность может сориентироваться на традиционные гуманистические ценности, что создает больше возможности согласия, взаимного понимания и толерантности. Это будет показателем уверенности в себе и сознания надежности собственных позиций, не опасаящихся идейной (духовной) конкуренции.

Ценности, несомненно, являются детерминирующей основой сознания человека, однако они выполняют эту функцию только в том случае, если становятся внутренним стимулом человеческой жизнедеятельности, то есть они должны быть переведены во внутренний план действия.

Гуманистические тенденции общественного развития требуют учитывать единство прогресса духовных ценностей человечества и развитие творческих возможностей человека. Многое зависит от способности личности самостоятельно обогащать свой внутренний интеллектуальный и эмоциональный мир, без дополнительных рекомендаций воспринимая и активно используя в целях самосовершенствования окружающие ее духовные ценности. Подобное самовыражение связано с социальной ответственностью и социальным опытом человека, со стремлением его к самоконтролю, с развитостью его гражданских идеалов и ценностей.



В последние годы мы достаточно часто слышим опасения, что наше общество, в силу известных обстоятельств, все более пренебрегает духовными ценностями. Ностальгия по нарочитой идейности, одухотворенности общественных отношений представляется несколько односторонним взглядом на существующее положение дел. Любое радикальное изменение общественных отношений порождает и стимулирует духовные и нравственные искания, вызванные потребностью обрести внутреннюю точку опоры.

*Висновки результатів дослідження.* Итогом продолжающихся сегодня реформ и модернизаций должно стать обретение человеком своего извечного, исконного права быть личностью, причем личностью, способной к самостоятельному мышлению и творчеству в различных сферах общественной жизнедеятельности, к принятию самостоятельных решений, к умению созидать свои жизненные ориентации и цели. По-видимому, следует заботиться о создании таких условий, которые способствовали бы естественным образом росту самосознания людей, максимально стимулировали их инициативу, самостоятельность, помогли преодолеть пассивность, гражданскую безответственность, равнодушие, апатию, несамостоятельность мышления.

Воспитательная функция должна принадлежать культуре, которая моделирует отношения людей, вырабатывает социально-философские и ценностные ориентации, определяет для человека нормы поведения, регулирует духовно-нравственные процессы. Большое значение в выработке новой ценностной шкалы играет – и является чрезвычайно сложной на сегодняшнем этапе преобразований – проблема мотивации человеческой жизнедеятельности. Всемирное развитие и углубление демократических преобразований должно способствовать созданию атмосферы уважительного отношения к правам и достоинству личности. Ведь достоинство человека – это восстановление его человеческой сущности.

Процесс становления демократического гражданского общества в государстве с тоталитарным прошлым неизбежно вызывает определенного рода сумятицу в умах. Общество призвано помочь в этот момент человеку, но и человек не должен оставаться пассивным и индифферентным к формированию своего внутреннего духовного мира. Необходимы его целеустремленность, мобилизация, концентрация воли, большая внутренняя духовная работа. Для внутреннего совершенствования необходим упорный труд, требовательность к себе, самодисциплина, самовыскаательность, личная ответственность за свой духовный рост.

*Перспективи подальших розвідок.* Сегодня во все более усложняющемся мире особенно необходима интеллектуальная и нравственная сила сформировавшихся личностей, которые способны вывести Россию на те рубежи мирового общественного развития, которые она по праву должна занимать во всемирной истории. Исследования особенностей формирования такой силы есть перспективными направлениями дальнейших научных поисков.





### Литература

1. Касьянова К. О русском национальном характере / К. Касьянова. – М. : Ин-т нац. модели экономики, 1994. – 367 с.
2. Мамардашвили М. К. Мысль под запретом (Беседы с А. Эпельбуэн) / М. К. Мамардашвили // Вопросы философии. – 1992. – № 5. – С. 11–12.
3. Ортега-и-Гассет Х. Восстание масс / Х. Ортега-и-Гассет // Вопросы философии. – 1989. – № 3. – С. 87–132.
4. Сорокин П. А. Основные черты русской нации в двадцатом столетии. О России и русской философской культуре / П. А. Сорокин. – М., 1990. – С. 45–47.
5. Фромм Э. Бегство от свободы / Э. Фромм. – М., 1990. – С. 58–62.



УДК: 37.012

**НАТАЛІЯ МУКАН, ЛЮДМИЛА ГУК**

м. Львів, Україна

**РЕТРОСПЕКТИВА РОЗВИТКУ  
КОМПАРАТИВІСТИКИ**

**RETROSPECTIVE REVIEW  
OF COMPARATIVE STUDIES DEVELOPMENT**

*Проаналізовано розвиток компаративістики як дисципліни, метою якої є виявлення зв'язків на основі зіставлення явищ одного чи різних історичних періодів. Досліджено можливості застосування компаративістики в історично-педагогічних дослідженнях. З'ясовано, що перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення методів історико-педагогічних компаративних досліджень та їх комплексного використання у процесі аналізу особливостей розвитку та функціонування освітніх систем різних країн.*

**Ключові слова:** компаративістика, ретроспектива розвитку, історико-педагогічні дослідження.

*Проанализировано развитие компаративистики как дисциплины, целью которой является выявление связей на основании сопоставления явлений одного или разных исторических периодов. Исследованы возможности применения компаративистики в историко-педагогических исследованиях. Определено, что перспективными направлениями последующих исследований есть изучение методов историко-педагогических компаративных исследований и их комплексного использования в процессе анализа особенностей развития и функционирования образовательных систем разных стран.*

**Ключевые слова:** компаративистика, ретроспектива развития, историко-педагогические исследования.

*The development of comparative studies as a discipline, the aim of which is defined as detection of relations on the basis of comparing phenomena of one or different historical periods has been analyzed. Possibilities of comparative studies usage while doing historical-pedagogical research have been investigated. It has been determined that prospective trends of further investigations are study of historical and pedagogical comparative research methods and their complex usage in the process of analyzing peculiarities of development and functioning of different countries' educational systems.*

**Key words:** comparative studies, retrospective review of the development, historical-pedagogical research.



*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Для початку XXI ст. характерними є глобалізаційні процеси, що сприяють подоланню бар'єрів між країнами на шляху до вільного обміну ідеями, знаннями, продукцією, робочою силою, а також відображаються на освітніх процесах у різних країнах світу. В цих умовах особливого значення набуває порівняльна педагогіка, або компаративістика, основним завданням якої є вивчення особливостей функціонування освітніх систем різних країн світу задля використання позитивного педагогічного досвіду у вітчизняній системі освіти.

Вивчення становлення та розвитку системи шкільної освіти у зарубіжних країнах та історичних постатей, діяльність яких мала значний вплив на формування освітніх систем, передбачає передусім здійснення порівняльного аналізу на основі застосування історико-компаративного підходу до вивчення педагогічних явищ.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* У працях зарубіжних і вітчизняних науковців висвітлюються різноманітні аспекти теорії і методології компаративних педагогічних досліджень (Н. Авшенюк, Н. Бідюк, А. Градовський, І. Готліб, А. Кендел, І. Кінг, К. Корсак, Р. Коуін, М. Ларсен, Н. Мукан, Л. Пуховська, В. Раст, А. Теодорович, Д. Тернер, Д. Філіпс, Б. Холмс), а також результати проведення компаративного аналізу специфіки освітніх систем у різних країнах (П. Бродфуд, Р. Гудмен, Т. Десятов, Н. Лавриченко, М. Лещенко, О. Локшина, О. Матвієнко, С. Новек, М. Осборн, А. Сбруєва, С. Тезікова, С. Фрейзер, Б. Шуневич) тощо.

*Формулювання мети статті.* Метою статті є проведення аналізу розвитку компаративістики як дисципліни, спрямованої на виявлення зв'язків на основі зіставлення явищ одного чи різних історичних періодів. Відповідно до мети визначено такі завдання: прослідкувати розвиток компаративістики, а також дослідити можливості застосування компаративістики в історико-педагогічних дослідженнях.

Гіпотезою дослідження є припущення, що вивчення ретроспективи розвитку компаративістики забезпечить можливість глибшого її розуміння та застосування її методології в історико-педагогічних розвідках, що аналізують різноманітні явища освітньої галузі у міжнародному освітньому просторі у різні періоди розвитку цивілізації.

*Вклад основного матеріалу дослідження.* Використання компаративістики є характерним для різних галузей наукових знань. Термін «компаративістика» походить від латинського слова «comparare», що означає «порівнювати». Проте методологія компаративістики не обмежується лише порівнянням, а спрямована на комплексне пізнавальне дослідження національної та зарубіжної дійсності як динамічної, внутрішньо диференційованої і змінної системи, взаємопов'язаної з різними аспектами культури й суспільства певного народу.

Компаративний аналіз є одним із традиційних методів вивчення дійсності в історичних дослідженнях. Витоки історико-порівняльного аналізу беруть свій



початок від найдавніших часів. «Порівняльний підхід давно відомий історичній науці. ... Історія як наука неможлива без порівняння, тому інтерес до нього виявляли ще античні історики» [3, с. 364].

Зокрема, «батько історії» Геродот у своїй праці «Історія» вийшов далеко за межі елліністичного світу, включивши до неї опис Єгипту, Індії, Вавилону, Аравії і Персії. Порівняльні життєписи видатних людей античного світу через парні біографії здійснив Плутарх. Платон застосовував методи порівняльного аналізу, характеризуючи особливості спартанської та афінської виховних систем. З використанням порівняльних даних були укладені давньогрецькі закони Салона, а в Стародавньому Римі – Закони XII таблиць [8]. Традиції порівняльного аналізу можна прослідкувати у працях Полібія, Цицерона, українського літописця Нестора, у мемуаристиці мандрівників середньовіччя та нового часу. В історіографії нового часу порівняльний підхід знайшов своє застосування у просвітників. «Історичне мислення епохи Просвітництва виходило з основної ідеї, згідно з якою людина всюди ... і за будь-яких умов являє собою рівно обдаровану розумом істоту. Тому порівняння європейських та неєвропейських культур та історичних процесів в історіографії Просвітництва мало за мету виявити тотожність людського роду у будь-яких його історичних проявах» [3, с. 364].

Компаративний аналіз став настільки розповсюдженим методом наукового пізнання, що на його основі, починаючи з XIX ст., поступово формується база наукових досліджень у галузі компаративістики. Вчені все частіше звертаються до вивчення досвіду за межами своєї країни, застосовуючи при цьому компаративний метод проведення досліджень як один із найефективніших прийомів вивчення зарубіжної дійсності. На основі компаративного підходу до вивчення процесів та явищ упродовж XIX –XX ст. формуються нові галузі наукових знань.

На початку XIX ст. мовознавці починають застосовувати компаративний метод у лінгвістичних дослідженнях, і на його основі розвивається порівняльно-історичне мовознавство. Серед основоположників цього методу слід виокремити німецьких учених Ф. Боппа і Я. Грімма, французького науковця Ш. Баллі, датського мовознавця Р. Раска і росіянина О. Востокова. Поштовхом до зародження порівняльно-історичного мовознавства стало знайомство з давньоіндійською мовою санскрит, яка вразила дослідників подібністю до європейських мов, особливо до латинської.

Враховуючи досвід порівняльного мовознавства, виходячи з потреби вироблення аналогічної методології дослідження літературних творів, у другій половині XIX ст. була сформована літературна компаративістика. Основоположником її вважають німецького філолога Т. Бенфрея (1809–1881). Його спостереження, викладені у передмові до німецького видання «Панчатантри» (1859 р.) свідчать, що вчений вперше відзначив трансформацію сюжетних мотивів цього літературного твору у твори багатьох європейських



народів. Дослідження Т. Бенфрея сприяли виникненню теорії запозичень сюжетів, яка отримала широке розповсюдження в літературознавстві [1].

З другою половиною XIX ст. науковці пов'язують виникнення порівняльного правознавства як самостійної галузі знань, вказуючи конкретно 1869 р. – час заснування французького Товариства порівняльного законодавства. На думку В. Шилінгова, цьому сприяє низка об'єктивних причин. Зокрема, на цей час практично завершується формування основних національних правових систем і право набуває національного характеру. Широкого розвитку набувають міжнародні економічні, торгові, науково-технічні, культурні та інші зв'язки, що, своєю чергою, посилює інтерес до дослідження національного законодавства країн-партнерів [8].

З кінцем Другої світової війни та початком Холодної війни пов'язані витоки економічної компаративістики. На думку дослідників, саме в цей час загострилося цивілізаційне змагання між соціалістичною, в особі СРСР, та капіталістичною, в особі США, системами. У зв'язку з цим, значно зростає кількість порівняльних економічних досліджень, що висвітлюють актуальні проблеми розвитку світового господарства та окремих його складових – національних економік та їхніх особливостей [7]. Інтерес до порівняльної економіки чи економічної компаративістики є особливо актуальним і на сьогоднішній день, оскільки глобалізаційні процеси, що проходять у світі, потребують детального вивчення розмаїтості національних економік та особливостей їх функціонування. Компаративний підхід до вивчення економічних систем різних країн світу сприяє розробці методів підвищення конкурентноздатності національної економіки на світовому ринку.

XX ст. стало часом найбільш активного застосування і наукової розробки історико-порівняльного методу, а також формування історичної компаративістики як наукового напрямку [3].

Щодо появи та виникнення педагогічної компаративістики, яку ще називають порівняльною педагогікою, в літературі не склалось однозначної думки. Одні науковці вважають, що виокремлення порівняльної педагогіки в окрему галузь знань відбувалося у XIX ст. і пов'язують цю подію із працею Марка Антуана Жюльєна Паризького «Нариси та попередні нотатки до дослідження з порівняльної педагогіки», що побачила світ 1817 року [6]. Інші ж дослідники, зокрема Б. Вульфсон та З. Малькова, вважають, що порівняльна педагогіка виокремилася в галузь наукових знань у 20-х рр. XX ст., коли виникли перші національні і міжнародні організації, що ставили перед собою завдання збору, систематизації та узагальнення фактів, які відображають розвиток освітнього процесу та педагогічної теорії у різних країнах та регіонах світу [2].

На сьогоднішній день компаративний аналіз продовжує широко використовуватись у різних галузях як гуманітарних, так і технічних наук.



Історико-педагогічні компаративні дослідження передбачають вивчення минулого педагогіки задля розуміння причин появи певних освітніх явищ у зарубіжних країнах, аналізу їхніх переваг і недоліків, виокремлення продуктивних ідей та виявлення позитивного досвіду, який може бути використаний і в наш час. Такі дослідження спрямовуються на аналіз особливостей становлення та еволюції освітніх систем, культурно-соціальних, політико-економічних чинників, що здійснили вагомий вплив на їхнє формування й відображені у системах навчання та виховання у різних країнах світу, а також взаємовпливу освітніх систем у міжнародному освітньому просторі [4].

Незважаючи на поживлений інтерес до компаративних досліджень у різних галузях наук, дослідники зауважують, що «... компаративістика сьогодні є практично не задіяною щодо історико-педагогічних розвідок» [5, с. 301]. Як зауважує М. Ларсен, з 50-х рр. XX ст. помітно знижується кількість історико-компаративних досліджень з педагогіки. Про це свідчить вивчення опублікованих праць у світовій науково-педагогічній спадщині за період з 1955 по 1994 рр. [9]. На думку В. Садової, причиною цього є пояснювально-ілюстративний підхід до вивчення та опису історико-педагогічних явищ, який у XX ст. себе вичерпав [5]. Інші дослідники, зокрема А. Новоа та Т. Ярив-Машал, зниження кількості історико-компаративних досліджень у галузі педагогіки пояснюють посиленням глобалізаційних процесів у світовому освітньому просторі [10].

Необхідно зазначити, що методологія історико-компаративних педагогічних досліджень не зводиться лише до використання порівняльного методу. Як зауважує В. Садова, такі дослідження охоплюють проблематику творення педагогічних парадигм, масових педагогічних ідеалів і уявлень різних народів у різні історичні епохи тощо. Доволі цікавою є проблема типологізації у певну історичну епоху домінантного педагогічного мислення, структуралізація педагогічних концепцій та інші проблеми в їх конкретно-історичній інтерпретації [5].

На початку XXI ст. основна увага дослідників-компаративістів зосереджена на вивченні та оцінюванні ефективності освітніх систем. Посилення глобалізаційних процесів, стрімкий розвиток науки та техніки, загострення економічної конкуренції між державами зумовили потребу у створенні міжнародних критеріїв оцінювання ефективності функціонування освітніх систем зарубіжних країн та якості освітніх послуг в цілому [10].

*Висновки результатів дослідження.* На основі проведеного дослідження можемо стверджувати, що розвиток компаративістики має довгу історію та є характерним для різних галузей наукового знання. Історико-компаративні педагогічні дослідження спрямовані на вивчення історичних особливостей формування і розвитку освітніх систем, їхніх компонентів та окремих педагогічних явищ, постатей, особливостей розвитку освіти в одній чи декількох країнах у контексті світових тенденцій розвитку педагогіки у певну історичну епоху. Історико-компаративні педагогічні дослідження проводяться задля виявлення подібностей та відмінностей у педагогічних процесах, що відбувались



у цей час у різних країнах світу на різних рівнях структурно-функціональної організації системи освіти. Історико-компаративні дослідження в педагогіці сприяють глибшому розумінню історичного контексту, в якому розвивалась система освіти країни. Це, своєю чергою, дає можливість формулювати сучасну освітню політику та ефективно втілювати її в дію, а також сприяє майбутньому конструюванню напрямів розвитку системи освіти в цілому.

*Перспективи подальших розвідок.* До подальших розвідок належить вивчення методів історико-педагогічних компаративних досліджень та їх комплексне використання у процесі аналізу особливостей розвитку та функціонування освітніх систем різних країн.

### Література

1. Бабенко В. М. Компаративний аналіз художнього твору в системі літературної освіти школярів / В. М. Бабенко // Наукові записки. – Вип. 36. – Серія: пед. науки. – Кіровоград : РВЦ КДПУ ім. В. Винниченка, 2001. – С. 3–8.
2. Вульфсон Б., Малькова З. Сравнительная педагогика / Б. Вульфсон, З. Малькова. – М., Воронеж : НПО «МОЗДК», 1996. – 256 с.
3. Каганов Ю. О. Компаративний підхід в історії: витоки та еволюція становлення / Ю. О. Каганов // Наукові праці історичного факультету Запорізького національного університету. – 2010. – Вип. 28. – С. 364–371.
4. Корсак К. Компаративістика: кому вона нужна? / К. Корсак // Зеркало недели. – 2000 р. – № 6 від 12 лют. – С. 12.
5. Садова В. Використання компаративістики в історико-педагогічних дослідженнях / В. Садова // Вісн. Львів. університету. – Серія: пед. науки. – 2009. – Вип. 25. – Ч. 1. – С. 301–306.
6. Сбруєва А. Порівняльна педагогіка : навч. посібник / А. Сбруєва. – Суми : Ред.-вид. відділ СДПУ, 1999. – 300 с.
7. Хомянков В. І. До питання методології економічного дослідження: компаративний аналіз як альтернатива мейнстріму [Електронний ресурс] / В. І. Хомянков, С. Л. Благодетелева-Вовк // Економічна теорія. – Режим доступу: <<http://exsolver.narod.ru/Artical/Ecotheory/mainstream>>.
8. Шилінгов В. С. Юридична компаративістика: проблеми визначення назви дисципліни та її предмету / В. С. Шилінгов // Часопис Київ. ун-ту права. – 2010. – № 1. – С. 39–43.
9. Larsen M. Comparative Education, Postmodernity and Historical Research: Honouring Ancestors / M. Larsen // International Handbook of Comparative Education / ed. by R. Cowen, A. Kazamias. – Springer Science, 2009. – P. 1045–1059.
10. Novoa A. Comparative Research in Education: A Mode of Governance or A Historical Journey? / A. Novoa, T. Yariv-Mashal // Comparative Education: Routledge, 2003. – Vol. 39 (4). – P. 423–438.



УДК: 374.72

**ОЛЕНА БАРАБАШ**

м. Львів, Україна

### **СПЕЦИФІКА ОРГАНІЗАЦІЇ НЕПЕРЕРВНОЇ ОСВІТИ У КАНАДІ**

#### **SPECIFIC FEATURES OF LIFELONG EDUCATION ORGANIZATION IN CANADA**

*Вивчено специфіку організації неперервної освіти у Канаді. Досліджено системи неперервної освіти, що функціонують на території провінцій Канади; подано їхню класифікацію відповідно до напрямку діяльності (мистецька, мовна, медична, професійна, дистанційна освіта, освіта іммігрантів, базова освіта та вивчення другої мови, освіта корінного населення, професійна освіта, освіта дорослих). Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення особливостей навчальних програм, психолого-педагогічних умов навчання дорослих та специфіки підготовки андрагогів.*

**Ключові слова:** Канада, неперервна освіта, система неперервної освіти, напрями діяльності інституцій системи неперервної освіти.

*Изучена специфика организации непрерывного образования в Канаде. Исследованы системы непрерывного образования, которые функционируют на территории провинций Канады; представлена их классификация в соответствии с направлениями деятельности (творческое, языковое, медицинское, профессиональное, дистанционное образование, образование иммигрантов, базовое образование, изучение второго языка, образование коренного населения, профессиональное образование, образование взрослых). Перспективными направлениями дальнейших исследований есть изучение особенностей учебных программ, психолого-педагогических условий обучения взрослых и специфики подготовки андрагогов.*

**Ключевые слова:** Канада, непрерывное образование, система непрерывного образования, направления деятельности институций системы непрерывного образования.

*Specific features of lifelong education organization in Canada have been studied. Systems of lifelong education which function on the territory of Canadian provinces have been investigated; their classification according to the activity (art, language, medical, professional, distance, immigrant, basic education, the second language learning, indigenous people education, professional and adult education) has been presented. Study of curricula peculiarities, psychological and pedagogical conditions*





*of adult learning and specific features of adult teachers' training have been defined as prospective trends of future investigations.*

**Key words:** Canada, lifelong education, lifelong education system, activity directions of lifelong education institutions.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* На початку ХХІ ст. проблема неперервної освіти привертає увагу теоретиків та практиків у галузі педагогіки. Розглядається її потенціал у соціокультурному, політичному, економічному вимірі. Її розвиток у різних країнах світу згідно з міжнародними тенденціями реалізується на основі прийняття відповідної нормативно-правової бази, створення системи навчальних закладів, просвітницьких і громадських організацій, покликаних забезпечувати можливості для неперервної освіти громадян.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Неперервна освіта є предметом багатьох досліджень багатьох зарубіжних і вітчизняних науковців, таких, як: І. Зязюна, Л. Лук'янової, Н. Ничкало, О. Отич, Е. Помиткіна, Л. Пуховської (філософія освіти дорослих); С. Гончаренко, Т. Десятова, О. Дубасенюк, О. Огієнко, Л. Філатової (розвиток неперервної освіти у міжнародному освітньому просторі); Н. Журавської, І. Киричок, Л. Сігаєвої, Д. Щербак (історія розвитку освіти дорослих). Серед зарубіжних дослідників відомі праці Р. Боше (R. Boshier), Р. Каффарелла (R. Caffarella), П. Кенді (P. Candy), Д. Флемінг (D. Fleming), П. Херст (P. Hirst), К. Кітчене (K. Kitchener) тощо.

*Формулювання мети статті.* Метою дослідження є аналіз організації неперервної освіти у Канаді, яка до сьогодні ще не досліджувалася. Завдання дослідження полягають у вивченні особливостей систем неперервної освіти провінцій Канади та класифікації інституцій, що її забезпечують.

Гіпотезою дослідження є припущення, що дослідження специфіки організації неперервної освіти у Канаді забезпечить можливість глибокого розуміння її сучасного стану розвитку, структурно-функціональних особливостей системи неперервної освіти та умов, у яких вона реалізується.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Організація забезпечення неперервної освіти у Канаді характеризується певними специфічними особливостями. Передусім через нерівномірний розподіл населення на території країни, що зумовлює труднощі забезпечення можливостей навчання: більшість населення Канади сконцентрована у містах уздовж південного кордону, значна частина мешкає у північному регіоні. Окрім того, Канада є полікультурною країною з різноманітними етнічним та історичним минулим корінного населення, метисів, представників французького та англосаксонського походження, іммігрантів, що прибули з різних країн світу.

Оскільки країна має федеральний устрій і складається з 10 провінцій і 3 територій, а управління державою здійснюється у комплексному поєднанні функцій федерального та провінційних урядів, сучасну систему неперервної



освіти варто розглядати як єдину комплексну національну систему, що складається з 13 провінційних і територіальних підсистем. Окрім власної історії розвитку та формування національних традицій у галузі освіти, система освіти Канади зазнала значного впливу таких країн, як Великабританія та США [5].

Як свідчать результати проведеного дослідження, специфікою розвитку неперервної освіти у Канаді є те, що освіта у ранньому віці розглядається як підґрунтя для розвитку неперервної освіти. Позитивний досвід на початковому етапі навчання формує ставлення дитини до навчальної діяльності у майбутньому, а сформовані вміння і навички полегшують подальший навчальний процес. Важливу роль у житті дитини відіграють батьки та їхній вплив на розвиток здібностей дитини, формування бажання до навчання, оскільки вони створюють відповідне навчальне середовище у повсякденному житті дитини [6].

Однак на початку XXI ст. з'являється тенденція загальної пролонгації часу, що відводиться на трудову діяльність індивіда, а це, своєю чергою, вимагає скорочення часу, присвяченого спілкуванню в сім'ї, спільному читанню з дитиною, залученню її до дискусій та навчальної діяльності тощо.

Сьогодні навчання є елементом повсякденного життя людини. Як свідчить проведений аналіз, незважаючи на високий рівень освіченості канадців, близько 42 % з них не володіють достатнім рівнем грамотності, необхідним для адаптації до швидкоплинних процесів запровадження змін у сучасному суспільстві. Економіст Р. Флоріда (R. Florida) стверджує, що основним фактором продуктивності праці є людський капітал, а не інвестиції в розвиток технологій, обладнання, систему оподаткування [1]. А тому працедавці повинні розглядати розвиток людського капіталу як інвестиції в продуктивність праці й заможність. Дослідження, які проводяться у різних країнах світу, свідчать про те, що існує пряма залежність між збільшенням значення неперервної освіти, освіти дорослих, їхньої підготовки до діяльності в певній галузі економіки та суттєвим підвищенням продуктивності праці [3].

Неперервна освіта охоплює як базову освіту дорослих, подальшу освіту та освіту осіб третього віку. Інституції, що забезпечують програми неперервної освіти у Канаді, розрізняють за способом розповсюдження програм для дорослого працездатного населення. Споживачами їхніх послуг є особи, які завершили чи не завершили формальну освіту загальношкільного рівня або програму у навчальному закладі системи подальшої освіти. Програми/курси неперервної освіти можуть завершуватися отриманням диплома чи сертифіката і необов'язково пов'язані із професійною підготовкою.

Щодо Канади, то інституції, які належать до системи неперервної освіти, бувають кількох форм: державні навчальні заклади й приватні неприбуткові організації. Від коледжів та університетів вони відрізняються тим, що застосовують такі механізми розповсюдження навчальних програм, що забезпечують доступ до



навчання дорослим, які працюють. Науковець Л. Ортон пропонує класифікацію інституцій системи неперервної освіти відповідно до сфери їхньої діяльності:

- мистецька освіта (графіка, акторська справа, кіномистецтво);
- освіта іммігрантів (державні та громадські центри, що надають послуги іммігрантам щодо освіти, працевлаштування, поселення, соціальної адаптації тощо);
- мовна освіта (мовні школи, у яких вивчають мови, що не є офіційними мовами країни);
- базова освіта та вивчення другої мови (організації, що надають освітні послуги задля розвитку читання, письменності, арифметичної грамотності чи підвищення їхнього рівня, вивчення другої мови);
- медична освіта (інституції арт-терапевтичного і парамедичного спрямування тощо);
- освіта корінного населення (центри навчання корінного населення (англ. – First Nations learning centre), що є спеціалізованими агенціями, які сприяють дорослим у процесі адаптації до нових умов життєдіяльності, спричинених зміною місця проживання, а відтак сприяють працевлаштуванню, поселенню, здобуттю освіти, охороні здоров'я тощо);
- професійна освіта (професійні організації, об'єднання, асоціації, спілки, діяльність яких спрямована на професійний розвиток фахівців певної галузі бізнесу чи промисловості);
- освіта дорослих, що пропонується шкільними радами (шкільні ради, які відповідають за початкову та середню освіту, пропонують різноманітні програми освіти дорослих у вечірній час та впродовж вихідних днів);
- освіта дорослих, що пропонується консорціумами (консорціум – це об'єднання кількох інституцій, що надають освітні послуги дорослому населенню країни, фінансуються за рахунок коштів їхніх членів, є підзвітними перед урядом, уніфікують власну діяльність задля уникнення повторення програм освіти дорослих та ефективнішого використання власних ресурсів);
- дистанційна освіта (державні та приватні інституції, що пропонують дистанційні програми освіти дорослих) [2].

Наприклад, на території провінції Альберта за підтримки департаменту освіти функціонує близько 85 Громадських рад з навчання дорослих (англ. – Community Adult Learning Councils), які пропонують програми для дорослого населення з розвитку грамотності, освоєння англійської як другої мови, розвитку навичок працевлаштування, формування активної громадянської позиції, навчання впродовж усього життя, завершення програми середньої загальноосвітньої школи, розвитку кар'єри (інформування, планування освіти, допомога при працевлаштуванні). Окрім того, на території провінції діє 72 волонтерські програми з розвитку грамотності, згідно з якими надається можливість для організації репетиторських занять задля підвищення рівня читання, письма, арифметичної грамотності.



Урядом Канади розроблена програма щодо імміграції. Відповідно до неї у провінції Британська Колумбія забезпечуються можливості для освоєння англійської як другої мови. У 2007–2008 н. р. близько 35 коледжів, неприбуткових громадських організацій, шкільних рад та приватних шкіл пропонували такі програми.

У провінції Квебек діє близько 180 автономних громадських об'єднань і 200 англomовних та франкомовних освітніх центрів для дорослих, що пропонують програми з розвитку грамотності, завершення середньої загальноосвітньої школи, підготовчі курси для професійної освіти, програми соціальної та соціально-професійної інтеграції [4].

У провінції Нова Шотландія 2001 року була заснована Школа навчання дорослих Нової Шотландії (англ. – Nova Scotia School for Adult Learning – NSSAL), яка співпрацює з такими інституціями, як громадські об'єднання, що пропонують програми з розвитку грамотності; Коледжем Нової Шотландії (англ. – Nova Scotia Community College), Університетом Святої Анни (фр. – Université Ste Anne), які надають можливість навчання для завершення загальноосвітньої школи; загальноосвітніми школами для дорослих, регіональними шкільними радами, Офісом з питань імміграції задля організації вивчення офіційної мови. У провінції шкільними радами, імміграційними центрами, бібліотеками забезпечується безкоштовне вивчення французької та англійської мов для новоприбулих іммігрантів.

У провінції Новий Брансвік створено загальну мережу навчання дорослих (англ. – Community Adult Learning Network – CALNet), до складу якої входять 200 центрів навчання дорослих. Вони пропонують програми для освоєння англійської та французької мов, розвитку письменності та арифметичної грамотності; проводять підготовку для складання тестів «Загальноосвітнього розвитку» (англ. – General Educational Development – GED) за допомогою індивідуальних програм або інформаційно-комунікаційних технологій.

У провінції Манітоба департамент освіти співпрацює із 44 центрами навчання дорослих, надаючи фінансову підтримку для безкоштовного завершення програми загальноосвітньої школи. У провінції також функціонує організація «Різноманітність» (фр. – Plurielle), яка надає повний спектр послуг у галузі освіти: базову грамотність, функціональну грамотність, французьку мову, ведення домашнього господарства, соціальну допомогу, культуру, здоров'я, економіку тощо.

У провінції Онтаріо уряд забезпечує фінансування програм для дорослих, які виявили бажання отримати сертифікат про завершення загальноосвітньої школи. Такі можливості забезпечують шкільні ради. Програми з розвитку грамотності та базових навичок у 2007–2008 н. р. пропонували близько 202 інституцій: коледжі, шкільні ради, громадські організації у 285 місцях по всій провінції [4].

У провінції Саскачеван система освіти дорослих охоплює інститути, коледжі, служби зайнятості, громадські організації, основні зусилля яких



спрямовані на розвиток грамотності, освоєння англійської як другої мови, завершення освоєння програми загальноосвітньої школи тощо.

У Північно-західних територіях Аврора коледж (англ. – Aurora College) пропонує більшість програм освіти дорослих. До системи освіти дорослих належать також приватні професійно-технічні інституції, професійні асоціації, громадські організації, спілки корінного населення, шкільні ради.

*Висновки результатів дослідження.* Отже, як свідчить проведене дослідження, у Канаді функціонує система навчальних закладів, освітніх просвітницьких та громадських організацій і центрів, що надають повний спектр освітніх послуг відповідно до потреб та запитів суспільства. Ці інституції можна класифікувати за принципом відповідності напряму діяльності (мистецька, мовна, медична, професійна, дистанційна освіта, освіта іммігрантів, базова освіта та вивчення другої мови, освіта корінного населення, професійна освіта, освіта дорослих.

*Перспективи подальших розвідок.* До подальших розвідок належить вивчення особливостей навчальних програм, психолого-педагогічних умов навчання дорослих та специфіки підготовки андрагогів.

### Література

1. Allan G. Productivity isn't just a talking point [Electronic resource] / G. Allan // The Globe and Mail. – March 16, 2007. – Mode of access: <<http://allangregg.com>>.
2. Orton L. Statistics Canada's Definition and Classification of Postsecondary and Adult Education Providers in Canada / L. Orton. – Ottawa : Statistics Canada, Human Resources and Skills Development Canada: Culture, Tourism and the Centre for Education Statistics Division, 2009. – 50 p.
3. Stephen M. The Economic Benefits of Training to the Individual, the Firm and the Economy: The Key Issues / M. Stephen, A. Vignoles. – London : Centre for the Economics of Education, 2001. – 25 p.
4. The development and state of the art of adult learning and education. Report for Canada. – CMEC, Canadian Commission for UNESCO, 2008. – 105 p.
5. Thematic Review on Adult Learning. Canada. Country Note. – OECD, 2002. – 56 p.
6. Unlocking Canada's Potential: the State of Workplace and Adult Learning in Canada. Report on Learning in Canada. – Ontario, Ottawa : Canadian Council on Learning, 2007. – 38 p.



УДК: 37:315.4.063.3-054.7(431)"312"

**ТЕТЯНА СИДОРЕНКО**

м. Київ, Україна

**ВПРОВАДЖЕННЯ ІННОВАЦІЙНИХ ЗАХОДІВ ОСВІТИ  
З ІНТЕГРАЦІЇ ДОРОСЛИХ МІГРАНТІВ У ФРН (НА СУЧАСНОМУ ЕТАПІ)**

**IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE MEASURES ON INTEGRATION OF  
ADULT MIGRANTS IN FRG (AT PRESENT STAGE)**

*Розглянуто зміни законодавства ФРН стосовно імміграційної політики у галузі освіти, зроблено аналіз та структурування процесу впровадження нових заходів щодо освіти дорослих мігрантів та розкрито зміст цих заходів на сучасному етапі. Визначено нові підходи у міграційному консультуванні та з'ясовано професійні компетентності соціально-педагогічного персоналу для роботи з мігрантами. Окреслено перспективні напрями подальших досліджень з проблеми.*

**Ключові слова:** інтеграційні курси, освітня політика Німеччини з інтеграції дорослих мігрантів, соціальна інтеграція у суспільство, міграційне консультування, міграційні агенції.

*Rassмотрены изменения законодательства ФРГ относительно иммиграционной политики в отрасли образования, сделаны анализ и структурирование процесса внедрения новых мер образования взрослых мигрантов, раскрыт смысл этих мер на современном этапе. Определены новые подходы в миграционном консультировании и установлены профессиональные компетентности социально-педагогического персонала для работы с мигрантами. Очерчены перспективные направления последующих исследований с проблемы.*

**Ключевые слова:** интеграционные курсы, образовательная политика Германии по интеграции взрослых мигрантов, социальная интеграция в общество, миграционное консультирование, миграционные агентства.

*Alterations in legislation of the FRG concerning immigration policy in the field of education have been considered, the process of new measures implementation in adult migrants' education has been analyzed and structured, and the essence of these measures at the present stage has been explained. New approaches in migrant consulting have been defined and professional competence of the socio-pedagogical personnel for working with migrants has been determined. Prospective trends of further investigations of the problem have been outlined.*

**Keywords:** integration courses, educational policy of Germany on adult migrants' integration, social integration in society, migration consulting, migration agencies.



*Постановка проблеми в загальному вигляді.* З прийняттям 2005 року нового Закону про імміграцію (Zuwanderungsgesetz) інтеграційна політика у Німеччині кардинально змінилася [1, с. 4]. Розпочали свою роботу інтеграційні курси, було створено нові центри міграційного консультування та змінено підходи та методи роботи уже існуючих. Відбулося створення нового соціального апарату – було відкрито відділи з питань інтеграції в органах місцевої влади. Зазнали змін структури на всіх рівнях державного управління та суспільного контролю, починаючи з Головного управління у справах мігрантів та біженців та закінчуючи органами комунального самоврядування, благодійними установами і громадськими об'єднаннями. Варто зазначити, що більша частина впроваджуваних заходів має як політичний, так і освітній характер.

Наголосимо на гострій необхідності впровадження інтеграційних заходів з освіти міграційного населення і в Україні. У цьому напрямі європейські країни накопичили багатий досвід, адже сучасна історія міграції у Європі налічує вже більше півстоліття. Вважаємо за необхідне використовувати цей позитивний досвід аби уникнути тих помилок, з якими стикалися європейські держави на шляху інтеграції мігрантів у свої суспільства. Провідні ідеї німецьких дослідників міграційних та інтеграційних процесів в цьому контексті можуть стати корисними у процесі модернізації вітчизняної системи освіти дорослих та організації соціальної роботи з дорослими мігрантами.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* В Україні мігрантів та інтеграційну політику у Європі досліджували політологи, юристи та соціологи (Є. Єрфан, С. Лавриненко, О. Малиновська, Я. Пилинський, О. Пуригіна, Олексій та Марина Черниш, О. Шиманська) Фахівцями з психології порівняльної педагогіки досліджуються такі питання як міграційна педагогіка (О. Аніщенко, Б. Вульфсон, Н. Ничкало, М. Пальчук), соціально-психологічні чинники та наслідки міграції (О. Баніт, О. Блинова, О. Лютак, Л. Орбан-Лембрик). Вітчизняні та російські дослідники В. Іонцев, Д. Массей, О. Міхалюк, І. Молодікова, Н. Ничкало висвітлюють міждисциплінарний підхід у дослідженнях міграційних процесів. Проте у вищезазначених наукових працях не було приділено достатньої уваги саме освітній політиці Німеччини з інтеграції дорослого міграційного населення.

У наукових статтях і книгах сучасних німецьких дослідників М. Боммес (M. Bommess), Х. Ессер (H. Esser), Й. Фіялковски (J. Fijalkowski) знаходимо пропозиції щодо регулювання інтеграцією мігрантів. Розробкою та обґрунтуванням умов для успішної інтеграції дорослих мігрантів у ФРН займаються Д. Фільзінгер (D. Filsinger), Ф. Хекманн (F. Heckmann) та інші.

*Формулювання мети статті.* Мета нашого дослідження – охарактеризувати особливості інтеграційних заходів з освіти дорослого міграційного населення у ФРН.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* До 90-х років минулого сторіччя влада Федеративної Республіки Німеччина не визнавала існування в



країні багатокультурного суспільства. З початком нового тисячоліття інтеграція новоприбульців стала загальнодержавним завданням.

Гаслом німецьких політиків та науковців стали слова: «Через освіту до рівних можливостей». Як показали попередні дослідження Статистичного управління Німеччини та Інституту професійних досліджень і досліджень ринку праці, мігранти ФРН мають значний дефіцит в освіті:

- мігранти значно частіше, ніж німці не закінчують обов'язкову школу [10];
- непропорційно мала кількість мігрантів здобуває вищу освіту [10].

Найвагомішим негативним наслідком зазначеного є те, що мігранти виконують некваліфіковану роботу та набагато частіше стають безробітними. Тому у законі «Про імміграцію» особливу увагу приділено вивченню іноземцями німецької мови. Для цього з січня 2005 року було впроваджено обов'язкові інтеграційні та орієнтуючі курси [2, с. 6]. Вони є центральним елементом державної інтеграційної політики Німеччини.

Поряд з вивченням мови інтеграційні курси повинні надавати загальну інформацію про суспільство, що приймає мігрантів, та відкрити доступ до ринку праці. Таким чином відбувається процес інтеграції індивіда у нову для нього соціальну систему шляхом вивчення (інтерналізації) загальноприйнятих норм. Вчитель на курсах пояснює, яка саме модель поведінки «правильна» для Німеччини і у багатьох ситуаціях сам стає прикладом такої поведінки. І хоча основним предметом вивчення на цьому курсі залишається мова, вже на ньому робляться перші кроки щодо соціальної інтеграції у суспільство.

Після мовного курсу мігранти відвідують спеціальний курс для орієнтації. За своєю побудовою курс спрямований на вивчення та свідоме порівняння «своєї» та «чужої» систем цінностей та культури шляхом дискусій, обговорень, рефератів. Вважається, що такий підхід допоможе новоприбульцям у зміні їх ціннісної орієнтації і самоідентифікації, настанов та моделей поведінки, що саме і являється показником успішної інтеграції дорослих мігрантів [2, с. 177].

У 2006 році незалежною консалтинговою фірмою «Ramboll Management» на замову міністерства внутрішніх справ проводилося перше дослідження ефективності інтеграційних курсів [5]. Після чого інтеграційні курси було покращено, пропозиції були прийняті до уваги. Так, зокрема, було збільшено тривалість «Орієнтуючого інтеграційного курсу для мігрантів» з 30 до 45 годин. За результатами останнього контрольного звіту – так званої «Інтеграційної панелі» – з 2005 по 2011 рік інтеграційні курси відвідало майже 800 тис. слухачів [6, с. 4].

Президент Відділу у справах міграції та біженців Манфред Шмідт (Manfred Schmidt) запевняє, що інтеграційні курси виявилися справді ефективними і допомогли більшості слухачам не тільки вивчити німецьку мову до рівня B1, але й досягти стійких результатів [6, с. 4]. Наступним вагомим кроком у покращенні роботи з інтеграції мігрантів ФРН стало впровадження нових підходів до міграційного консультування у відповідності до нового Закону





«Про імміграцію» та нової Концепції міграційного консультування. Розпорядженням від 1 грудня 2004 року було вирішено впровадити єдине уніфіковане для всіх груп мігрантів міграційне консультування на базі вже існуючих центрів соціальної роботи, оскільки до того соціальна робота велася окремо з різними групами мігрантів (пізні переселенці, біженці та всі інші дорослі іноземці).

Оновлені консультаційні центри отримали такі завдання:

- супровід кожного мігранта окремо, орієнтуючись на його потреби (персональне консультування);
- соціально-педагогічне опікування впродовж інтеграційних курсів та за необхідності допомога пошуку пропозицій по догляду за дітьми;
- активна співпраця в комунальних суспільних мережах [4].

Нові вимоги до роботи соціального працівника та соціального педагога спричинили необхідність нового кваліфікованого персоналу. Ми з'ясували, що для роботи в консультаційному центрі педагог-консультант має володіти такими компетентностями: знання методів і практичний професійний досвід; соціальна та інтеркультурна компетентність, емпатія; організаційний талант (налагодження соціальних зв'язків); базові знання з психології; знання про навчальні процеси; володіння іноземними мовами [4, с. 10].

Традиційно соціальною роботою у Німеччині займаються церкви та благодійні організації, такі як Червоний хрест чи Caritas. Поступово міграційні консультування перетворилися в інтеграційні агенції або агентури, їх діяльність стала підконтрольною земельним управлінням, тому в кожній федеральній землі процеси заснування інтеграційних агентств відбувалися не одночасно. Так, наприклад, у федеральній землі Північний-Рейн Вестфалія зазначені агенції стали обов'язковими з січня 2007 року [7].

Підвалинами для створення цих агенцій стала, з одного боку, відмова від загальнодержавної підтримки соціального консультування для мігрантів, з іншого – змістовні зміни та нові вимоги до професійної компетентності фахівців з міграційно-інтеграційної роботи. З розбудовою інтеграційних агенцій федеральний уряд намагається охопити й укріпити інтеграцію тих мігрантів, які живуть у країні вже більше трьох років, але які ще не достатньо інтегрувалися у німецьке суспільство.

Поряд з соціально-педагогічною роботою з мігрантами інтеграційні агенції ФРН виконують низку завдань по створенню умов для успішної інтеграції:

- ініціювання та супровід нових проектів, у яких би співпрацювали корінні та новоприбулі громадяни;
- виявлення проблем та шансів, пов'язаних з інтеграцією, ознайомлення громадськості з ними, пошук можливостей підтримки проектів і вирішення проблем, що виникли;
- співпраця з громадськими та державними інституціями, їх компетентний супровід у міжкультурних стосунках;



– робота із спілками мігрантів, їх громадськими та етнічними об'єднаннями [7].

На останньому завданні варто зупинитися детальніше. Після 2005 року активувалася робота із спілками мігрантів. У наукових колах довгий час домінувала думка, що об'єднання мігрантів у етнічні групи призводить до їх відокремлення та утворення так званих «паралельних суспільств». Дискусія з цього приводу закінчилась перемогою наукової тези, яка захищає права мігрантів на угруповання та закликає «використовувати потенціал» цих об'єднань на користь інтеграції [8; 9].

Так, наприклад, у липні 2006 року за ініціативою канцлера Німеччини відбувся інтеграційний Саміт за участю представників від іммігрантських організацій. Їх присутність на саміті та активна участь у розробці Національного інтеграційного плану особливо підкреслювалися канцлером Ангелою Меркель (Angela Merkel) та уповноваженою федерального уряду з питань міграції, біженців та інтеграції Марією Бёмер (Maria Bömer) [3].

Через організації мігрантів держава намагається досягти більшої аудиторії іммігрантів та залучити їх до інтеграційного процесу, а також навчити мігрантів:

- громадській та соціальній роботі в умовах демократичного суспільства;
- співпрацювати з іншими етнічними групами, розуміти та поважати їх культури та традиції;
- захищати свої інтереси тощо.

Організації мігрантів підтримують та супроводжують нових громадян своєї етнічної групи у процесі їх інтеграції. Вони добровільно приймають на себе це зобов'язання і використовують у своїй роботі накопичений досвід міграції та знання інтеграційної роботи.

Зважаючи на ту роль, яку покладено на об'єднання мігрантів у процесі інтеграції Федеральний уряд ухвалив рішення про можливість надання фінансової підтримки всім соціальним структурам та організаціям незалежно від форми власності, які проводять освітню та інтеграційну роботу безпосередньо з представниками міграційних об'єднань. Підтримка має тимчасовий характер і виділяється тільки для здійснення певних проектів.

Цією підтримкою скористалися поряд з іншими соціальними установами інтеграційні агенції, які отримали на проведення освітньої роботи додаткові кошти. Прикладом цього можна навести роботу інтеграційної агенції Німецького Червоного хреста в регіоні Аахен, яка разом з Міжрегіональною біржею волонтерів організувала тематичну доповідь «Мігранти та благодійна робота – особливості, шанси та перспективи» для того, щоб залучити до волонтерської роботи більше мігрантів. При цьому організатори намагалися показати соціальним працівникам шляхи «міжкультурного відкриття» на практиці, указати на можливі недоліки та труднощі в роботі [11].



*Висновки результатів дослідження.* Проведене нами дослідження освітніх заходів щодо інтеграції дорослого міграційного населення у Німеччині дає підстави зробити такі висновки:

1. Першим кроком для впровадження інноваційних освітніх заходів стала зміна законодавства.

2. На базі існуючих закладів по соціальній роботі було створено інтеграційні агенції.

3. Стало обов'язковим відвідування інтеграційних курсів для всіх новоприбулих мігрантів (а пізніше і для тих, хто недостатньо оволодів німецькою мовою, незважаючи на довгий строк перебування).

4. Зазначені зміни у підходах до освіти дорослих мігрантів спричинили необхідність кваліфікованих педагогів та соціальних працівників.

*Перспективи подальших розвідок.* Проведене нами дослідження, звичайно, охоплює не всі аспекти зазначеної проблеми. Перспективи подальших розвідок ми вбачаємо в огляді ефективності освітніх заходів для дорослих мігрантів, вивченні їх довгострокового впливу на соціальну, культурну та мовну інтеграцію міграційного населення у Федеративній Республіці Німеччина.

### Література

1. Аніщенко О. Гуманістичний потенціал андрагогіки у вимірі педагогіки міграцій / О. Аніщенко // Освіта дорослих: теорія, досвід, перспективи. – К., 2012. – Вип. 4. – С. 7–15.

2. Сидоренко Т. Інтеграційні курси як механізм регулювання соціалізації мігрантів у Німеччині / Тетяна Сидоренко // Розвиток освітніх систем у глобальному вимірі: тенденції та прогнози : матеріали міжнарод. наук. конференції. – Ч. II. – Умань : ПП Жовтий, 2011. – С. 176–178.

3. Beauftragte der Bundesregierung für Migration, Flüchtlinge und Integration. Der Nationale Integrationsplan. – Berlin, Hrsg. : Presse- und Informationsamt der Bundesregierung, 2007. – 202 s.

4. Bundesministerium des Innern. Neukonzeption der Migrationsberatung [Elektronische Ressource] // Bundesministerium des Innern, Referat M 9, 2004. – Zugriffsart: <[http://www.awo-nuernberg.de/fileadmin/filesnew/Referat\\_MuI/ MBE\\_Dateien/MEB-Konzept.pdf](http://www.awo-nuernberg.de/fileadmin/filesnew/Referat_MuI/ MBE_Dateien/MEB-Konzept.pdf)>.

5. Bundesministerium des Inneren // Ramboll Management. Evaluation der Integrationskurse nach dem Zuwanderungsgesetz. Abschlussbericht und Gutachten über Verbesserungspotenziale bei der Umsetzung der Integrationskurse. – Berlin, 2006. – 270 s.

6. Schuller K. Bundesamt für Migration und Flüchtlinge / Karin Schuller, Susanne Lochner, Nina Rother // Das Integrationspanel: Ergebnisse einer



Längsschnittstudie zur Wirksamkeit und Nachhaltigkeit von Integrationskursen. – Berlin, 2011. – 336 s.

7. Entwicklung der Integrationsagenturen [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart: <<http://www.caritas-aachen.de/gemeinde/integrationsagentur.html>>.

8. Filsinger D. Bedingungen erfolgreicher Integration – Integrationsmonitoring und Evaluation: Expertise im Auftrag der Friedrich-Ebert-Stiftung [Elektronische Ressource] / Dieter Filsinger. – Friedrich-Ebert-Stiftung, 2008. – Zugriffsart: <<http://library.fes.de/pdf-files/wiso/05767.pdf>>.

9. Heckmann F. Bedingungen erfolgreicher Integration: Bayerisches Integrationsforum «Integration im Dialog – Migranten in Bayern» bei der Regierung von Oberfranken / Fridrich Heckmann. – Bayreuth, 2005. – 13 s.

10. Integration von Immigranten: Deutschland versagt [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart: <<http://www.jjahnke.net/immigra.html>>.

11. Migranten und Ehrenamt – Besonderheiten, Chancen und Perspektiven [Elektronische Ressource]. – Zugriffsart: <[http://www.aachenpost.de/tl\\_files/aachenpost/content/Stefan/fly1.pdf](http://www.aachenpost.de/tl_files/aachenpost/content/Stefan/fly1.pdf)>.



## **СВІТОВІ ТЕНДЕНЦІЇ РОЗВИТКУ ВИЩОЇ ОСВІТИ**

УДК: 378 (73)

**НАТАЛІЯ МУКАН**

м. Львів, Україна

### **ОСОБЛИВОСТІ ПІДГОТОВКИ БАКАЛАВРІВ У ГАЛУЗІ ПРИКЛАДНОЇ ЛІНГВІСТИКИ: ДОСВІД УНІВЕРСИТЕТІВ США**

#### **THE PECULIARITIES OF BACHELORS' TRAINING IN APPLIED LINGUISTICS: THE U.S. UNIVERSITIES EXPERIENCE**

*Проаналізовано особливості програми підготовки бакалаврів у галузі прикладної лінгвістики. Визначено її основні компоненти (цикл соціально-гуманітарних дисциплін, цикл дисциплін професійного спрямування, навчальні дисципліни за вибором, а також практична підготовка) та подано їхню характеристику. З'ясовано вимоги до професійної компетентності спеціалістів у галузі прикладної лінгвістики.*

**Ключові слова:** бакалавр, прикладна лінгвістика, програма підготовки, університет, США.

*Проанализированы особенности программ подготовки бакалавров в сфере прикладной лингвистики. Определены ее основные компоненты (цикл социально-гуманитарных дисциплин, цикл дисциплин для профессиональной деятельности, учебные дисциплины за выбором, а также практическая подготовка) и представлена их характеристика. Установлены требования к профессиональной компетентности специалистов в сфере прикладной лингвистики.*

**Ключевые слова:** бакалавр, прикладная лингвистика, программа подготовки, университет, США.

*Peculiarities of a Bachelor's degree training programs in Applied Linguistics have been analyzed. Its core components (the series of social-humanity courses, the series of professional activity courses, elective courses and internship) have been defined and their characteristics have been presented. Demands to professional competence of specialists in Applied Linguistics have been determined.*

**Key words:** bachelor, applied linguistics, training program, university, the USA.

*Постановка проблеми в загальному вигляді. Тенденція інтеграції різноманітних галузей наукового знання є характерною для розвитку суспільства*



на початку XXI століття. Виникнення нових дисциплін на межі кількох наук також спричинене потребами ринку праці у фахівцях інтегрального типу, компетентність яких дозволяє реалізувати діяльність згідно із потребами людини. В основу тісної взаємодії гуманітарних, природничих, технічних дисциплін покладено результати сучасних наукових досліджень, які внесли суттєві корективи у зміст низки наук. Одним із прикладів такої взаємодії є поява прикладної лінгвістики, розділу мовознавства, пов'язаного із практичним розв'язанням проблем використання мови. Оскільки мова є універсальним засобом комунікації, саме прикладна лінгвістика досліджує особливості практичного застосування надбань теорії мови в різних сферах людської діяльності: створення систем транскрипції усної мови, транслітерації іншомовних слів, систем стенографії; стандартизація термінології; створення штучних мов, автоматизованих систем інформаційного пошуку; розробка методів автоматичного анотування, реферування, машинного перекладу; створення синтезаторів мови.

Вітчизняні університети розпочали підготовку фахівців з прикладної лінгвістики у 90-х роках XX ст. Такі вищі навчальні заклади як Київський національний університет імені Тараса Шевченка, Київський національний лінгвістичний університет, Національний університет «Львівська політехніка» першими ліцензували спеціальність «Прикладна лінгвістика» та розпочали підготовку фахівців освітньо-кваліфікаційного рівня «Бакалавр». Сьогодні в багатьох університетах функціонують окремі факультети чи кафедри прикладної лінгвістики.

Важливим джерелом для визначення стратегічних напрямів удосконалення системи підготовки фахівців з прикладної лінгвістики в Україні є вивчення й аналіз зарубіжного досвіду. США є однією із тих країн, які відіграють провідну роль у міжнародному освітньому просторі. Науковці в галузі освіти цієї країни входять до основного складу корпусу експертів міжнародних освітніх організацій, якими напрацьовано низку документів та рекомендацій щодо головних принципів і якості професійної освіти. США має вагомий педагогічний досвід та розвинену систему університетської освіти, в контексті якої реалізується професійна підготовка фахівців за спеціальністю «прикладна лінгвістика», а її теорія і практика детермінується історичним розвитком, соціальним поступом, національними традиціями і врахуванням особливостей міжнародного освітнього простору.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Аналіз останніх досліджень та публікацій свідчить про те, що українські науковці здійснювали компаративно-педагогічні розвідки та вивчали особливості професійної підготовки фахівців у міжнародному освітньому просторі: Я. Бельмаз, Н. Бідюк, Г. Воронка, Ю. Кіщенко, В. Корнієнко, Т. Кошманова, Н. Лавриченко, О. Локшина, О. Матвієнко, Н. Ничкало, Л. Пуховська, О. Кузнецова, А. Сбруєва, С. Синенко. Досліджуються різноманітні аспекти підготовки фахівців: становлення науки «прикладна лінгвістика» (Л. Блумфілд, А. Девіс, С. Кордер); підготовка бакалаврів гуманітарних наук



(О. Арсентьева, Л. Півнева, І. Таргунова); підготовка фахівців у галузі прикладної лінгвістики (Р. Алєн, Є. Белозерцев, Б. Патрік, О. Семенов).

*Формулювання мети статті.* Мета нашої статті полягає у виявленні особливостей програми підготовки фахівців у галузі прикладної лінгвістики освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» в університетах США.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* У ході теоретичного аналізу комплексу науково-педагогічних джерел досліджено такі потреби суспільства, як: рівноправність доступу та універсальність освіти; збільшення відповідальності за досягнення освітніх цілей; розвиток фахівців, здатних самоорганізовуватися та незалежно навчатися; вміння практично та критично мислити, знаходити розв'язок проблеми; вміння, необхідні для життєдіяльності людини; підготовка громадян, готових до життя в суспільстві, побудованому на знаннях, здатних застосовувати новітні технології тощо [9].

З метою удосконалення освітніх послуг та забезпечення подальшого працевлаштування випускників університетів; доступності та зв'язку між зайнятістю і навчальними програмами, освітніми послугами, які відповідають потребам роботодавців, суспільства та економіки; сприяння особистісному й професійному самоствердженню кожного громадянина та на основі розвитку партнерства між роботодавцями й постачальниками освітніх послуг – університетами США було запропоновано нову спеціальність «прикладна лінгвістика».

Підготовка бакалаврів у галузі прикладної лінгвістики здійснюється низкою університетів у США: Каліфорнійський університет, Університет штату Джорджія, Університет Ешфорд, Середньоатлантичний Християнський університет, Гарвардський університет, Стенфордський університет, Державний університет Портленд, Університет Джорджтаун, Університет Огайо, Університет Канзасу, Університет Маямі, Університет Дрейка тощо. Результати виконаного дослідження свідчать про те, що фахівець у галузі прикладної лінгвістики, після завершення підготовки за програмою освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр» в умовах американських університетів, може працювати у найрізноманітніших сферах: освіта (педагогічна й адміністративна діяльність, консалтинг), бізнес та промисловість (перекладацька, аналітична, дослідницька діяльність), соціальна, управлінська сфера тощо. Значно розширює можливості працевлаштування фахівців цієї галузі унікальне поєднання лінгвістики та сучасних інформаційно-комунікаційних технологій, що відображено у програмі підготовки бакалаврів. Коротко охарактеризуємо їх.

Отже, програма підготовки фахівців у галузі прикладної лінгвістики освітньо-кваліфікаційного рівня «бакалавр», зазвичай, триває чотири роки, з яких перші два присвячені освоєнню загальноосвітніх дисциплін, а інші – вивченню дисциплін професійного спрямування. Така структура навчальної програми забезпечує дієвість принципу доступності освіти, а також можливість зміни навчального закладу чи спеціалізації відповідно до потреб та вподобань студентів.



Аналіз навчальних програм низки університетів [4; 6; 8; 10; 11] свідчить, що їх компонентами є цикл соціально-гуманітарних дисциплін, цикл дисциплін професійного спрямування, навчальні дисципліни за вибором, а також практична підготовка. Соціально-гуманітарна підготовка сучасного фахівця в галузі прикладної лінгвістики є особливо важливою з перспективи фахової діяльності у системі «людина-людина», а тому студенти, що навчаються за цим напрямом освоюють основи таких галузей знань як філософія, історія, соціологія, політологія, мистецтво, література, економіка тощо.

Цикл дисциплін професійного спрямування передбачає формування фахової компетентності за допомогою освоєння таких навчальних дисциплін як країнознавство, практика граматики, практика фонетики, практика письма, усне мовлення, історія і література країни, мову якої вивчають, спілкування в умовах полікультурного суспільства, міжособистісне спілкування тощо. Окрім того, вагомому частку навчальної програми відведено для освоєння сучасних інформаційних технологій, роботи з різноманітними комп'ютерними й Інтернет-програмами. Зауважимо, що особлива увага приділяється психолого-педагогічній, методичній підготовці, а також педагогічній практиці з метою підготовки майбутніх фахівців до науково-педагогічної діяльності.

Психолого-педагогічна та методична підготовка бакалаврів гуманітарних наук у галузі прикладної лінгвістики здійснюється в університетах США відповідно до нормативних документів, затверджених на державному рівні. Наприклад, у документі «Що повинні знати і вміти вчителі» визначено основні положення, на яких ґрунтується діяльність учителів загальноосвітніх шкіл, незалежно від того, яку навчальну дисципліну вони викладають: вчителі є відданими учням та їхньому навчанню; педагоги знають свій предмет та методику його викладання; освітяни відповідають за управління та моніторинг навчального процесу учнів; вчителі систематично аналізують власну діяльність та навчаються на основі практики; педагоги є членами навчальних спільнот. Окрім того, у США розроблено галузеві стандарти та стандарти професійного розвитку вчителів, а тому важливим є забезпечення підготовки майбутніх учителів англійської мови до роботи у сучасній загальноосвітній школі та формування готовності до неперервності професійної освіти.

Щодо предметів за вибором, то відомо, що у вітчизняних університетах розроблено процедуру вибору предметів за бажанням студента, однак, як свідчить практика, вони не набули особливої популярності. Зовсім інша ситуація у зарубіжних університетах, зокрема у США. Студенти, які навчаються за напрямом «прикладна лінгвістика», освоюють предмети за вибором, а саме: природничі й суспільні науки, історію, мистецтво, іноземні мови та неодмінно два курси з переліку обов'язкових дисциплін.





Наголосимо, що навчальні дисципліни за вибором поділяються на два види: ті, що визначаються університетом та спрямовані на поглиблення знань, формування й розвиток професійних умінь і навичок майбутнього фахівця у галузі прикладної лінгвістики (психолінгвістика, соціолінгвістика, антропологічна, генеративна, комунікативна, когнітивна, математична, дескриптивна, історична та компаративна лінгвістика тощо), а також навчальні дисципліни за вибором студента, освоєння яких сприяє загальноосвітньому та соціально-культурному розвитку особистості. Цікавою, на наш погляд, є така організація співпраці між університетами США, яка дозволяє освоєння дисциплін за вибором студента, незалежно від того, в якому навчальному закладі він навчається.

М. Кочрен-Сміт та С. Літл стверджують, що існують три види знань: знання, потрібні для практики; знання, освоєні на основі практики; знання, освоєні за межами професійної практики [5, с. 47]. Щодо практичної підготовки фахівців у галузі прикладної лінгвістики, то слід зазначити, що університетами США використовуються різноманітні її види: від позанавчальної та ознайомчої – до стажування та інтернатури. Однак, всі вони спрямовані на закріплення та використання на практиці освоєних знань, формування професійних цінностей, формування й розвиток умінь і навичок, та їх застосування в умовах реального фахового середовища. Така практика організується для студентів на різних факультетах університету або підприємствах, з яким вищий навчальний заклад укладає угоди про співпрацю. Окрім того, тісна співпраця сектору вищої освіти та промисловості забезпечує можливість як для впровадження у практику діяльності підприємств результатів наукових досліджень, що виконуються науковцями університетів, так і для внесення необхідних змін у програму професійної підготовки бакалаврів у галузі прикладної лінгвістики, що спричинені реальними потребами роботодавців.

*Висновки результатів дослідження.* Отже, в основу забезпечення високоякісної професійної підготовки фахівців у галузі прикладної лінгвістики в умовах американських університетів покладено чітку структурування компетентностей, що є пріоритетом освітньої політики і держави, й університетів, а також підґрунтям для адаптації системи професійної підготовки, що надає можливість забезпечити принципи відкритості, портативності й мобільності, пристосування особистості до політичних, соціальних і полікультурних умов розвитку суспільства й економіки знань. Підготовка спеціалістів у галузі прикладної лінгвістики реалізується з урахуванням міжнародних тенденцій, національних традицій а також вимог до професійної компетентності: розвиток основних професійних навичок і вмінь; інвестування у розвиток людських ресурсів; запровадження новітніх освітніх технологій у процеси навчання та викладання; оцінювання навчального прогресу; доступність навчальних ресурсів незалежно від фінансових чи просторових факторів.



### Література

1. Мукан Н. В. Професійний розвиток учителів загальноосвітніх шкіл Великої Британії, Канади, США : монографія / Н. В. Мукан. – Л. : Вид. Львів. політехніки, 2011. – 248 с.
2. Професійно-практична підготовка та працевлаштування студентів Національного університету «Львівська політехніка» / Уклад.: В. А. Павлиш та ін. ; за заг. ред. Ю. Я. Бобала. – Л. : Вид-во Львівської політехніки, 2010. – 76 с.
3. American Association of Applied Linguistics [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.aal.org/index.cfm>>.
4. Ashford University. Academic Catalog 2011-2012. – Iowa : Clinton, Ashford University, 2011. – 365 p.
5. Cochran-Smith M. Beyond certainty: taking an inquiry stance on practice / M. Cochran-Smith, S. Lytle // Teachers caught in the action : professional development that matters ; eds. A. Lieberman, L. Miller. – New York : Teachers College Press, 2001. – P. 45–60.
6. Georgia State University. College of Arts and Sciences. BA in Applied Linguistics [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www2.gsu.edu>>.
7. International Association of Applied Linguistics [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.aila.info/about.html>>.
8. Lawrence University Appleton. Bachelor of Arts Degree [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.lawrence.edu/academics/gen/ba.shtml>>.
9. Perraton H. Teacher education guidelines: using open and distance learning. Technology – curriculum – cost – evaluation / H. Perraton, Ch. Creed, B. Robinson. – UNESCO, March, 2002. – 69 p.
10. Portland State University. Bulletin 2011-2012. – Oregon: Portland State University, 2011. – Vol. 45. – 404 p.
11. The University of Kansas. Department of Linguistics. All Linguistics courses. Undergraduate Catalog 2010–2011 [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.linguistics.ku.edu/~distinction>>.



УДК: 378.(44)

**НАТАЛІЯ АВШЕНЮК, НАДІЯ КРЕДЕНЕЦЬ**

м. Київ, м. Тернопіль, Україна

## **МІЖНАРОДНИЙ ВИМІР СОЦІАЛЬНОГО ПАРТНЕРСТВА У ПРОФЕСІЙНІЙ ОСВІТІ**

### **INTERNATIONAL DIMENSION OF SOCIAL PARTNERSHIP IN PROFESSIONAL EDUCATION**

*Досліджено проблему соціального партнерства в сфері професійної освіти у документах міжнародних організацій. Проаналізовано зарубіжний і вітчизняний педагогічний досвід щодо налагодження ефективної системи соціального партнерства у професійній освіті. Розглянуто основні моделі соціального партнерства, що відрізняються (централізованим/ децентралізованим) ступенем державної участі в європейській системі професійної освіти.*

**Ключові слова:** соціальне партнерство, соціальні партнери, соціальний діалог, децентралізація освітніх систем.

*Исследована проблема социального партнерства в сфере профессионального образования в документах международных организаций. Проанализирован зарубежный и отечественный педагогический опыт относительно налаживания эффективной системы социального партнерства в профессиональном образовании. Рассмотрены основные модели социального партнерства, отличающиеся (централизованной/децентрализованной) степенью государственного участия в европейской системе профессионального образования.*

**Ключевые слова:** социальное партнерство, социальные партнеры, социальный диалог, децентрализация систем образования.

*The problem of social partnership in professional education in the documents of international organizations has been investigated. The pedagogical experience of establishing an effective system of social partnership in professional education has been exposed. The authors have analyzed the main models of social partnership different in (centralized/decentralized) levels of public participation in the European system of vocational education.*

**Keywords:** social partnership, social partners, social dialogue, decentralization of educational systems.

*Постановка проблеми в загальному вигляді. Прискорений розвиток соціального партнерства у професійній освіті, спричинений глибинними змінами*



у галузі соціально-економічного становлення більшості країн світу, спонукає до оновлення змісту та впровадження сучасних форм і методів професійної підготовки фахівців. Така навчально-методична діяльність неможлива без належного наукового обґрунтування сутності соціального партнерства в освіті.

У нових соціально-економічних умовах на початку 90-х рр. ХХ ст. у науковому вітчизняному просторі поняття «соціальне партнерство» не використовувалося внаслідок реформування освітньої сфери, розпаду багатьох державних підприємств-працедавців, створення нових приватних підприємств. Відсутність цього поняття у першому законі про освіту 1991 р. незалежної України свідчить про те, що для переважної частини освітньої сфери та освітян соціальне партнерство залишилося поза чітким усвідомленням, професійним інтересом і практичною потребою.

Суттєвими кроками у цьому напрямі є створення Національної Ради соціального партнерства при Президентові України (1993 р.), розробка проекту закону України «Про соціальне партнерство» (2002). Ефективні підходи до вдосконалення підготовки кваліфікованих робітників відповідно до вимог соціального партнерства були викладені у Концепції розвитку професійно-технічної (професійної) освіти в Україні на 2005–2010 рр., схваленої 2004 р. на спільному засіданні колегії Міністерства освіти і науки України та президії АПН України. Однак, не отримавши статусу нормативно-правового документа, ця концепція не змогла ефективно впливати на модернізаційні процеси в системі професійної освіти з питань оновлення змісту, впровадження сучасних форм і методів навчання, управління освітньо-виховною, навчально-виробничою, навчально-методичною, фінансово-економічною та господарською діяльністю тощо [9].

Так, Н. Г. Ничкало зазначає, що система професійно-технічної освіти в нашій державі залежить від сукупності багатьох чинників: *перший* – реальна державна політика; *другий* – урахування світових тенденцій у неперервній професійній освіті, у науково-технологічному розвитку різних галузей; *третій* – підготовка нової генерації педагогічного персоналу (викладачів загальноосвітніх і спеціальних дисциплін, майстрів виробничого навчання) і водночас піднесення рівня освіченості, педагогічної майстерності, соціальної захищеності, гідної оплати праці педагогічних працівників; *четвертий* – наукове обґрунтування змісту професійної освіти, її стандартів, гнучке їх оновлення; *п'ятий* – участь роботодавців у підготовці сучасного виробничого персоналу; розвиток соціального партнерства та його законодавче закріплення; *шостий* – забезпечення високоєфективної управлінської діяльності на всіх рівнях – загальнодержавному, регіональному та на рівні кожного навчального закладу; *сьомий* – забезпечення випереджувального розвитку наукових досліджень з проблем теорії і методики професійної освіти та впровадження їх результатів у практику [6].

Реалізація цих завдань потребує прийняття Державної концепції розвитку професійно-технічної освіти (професійної освіти і підготовки) в Україні до



2020 р. з урахуванням прогресивних ідей кращих зразків зарубіжного досвіду у підготовці виробничого персоналу та перспектив соціально-економічного розвитку нашої держави [1].

Отже, досвід становлення і впровадження соціального партнерства в професійній освіті свідчить, що наукове обґрунтування з урахуванням сучасних і перспективних суспільних потреб, їх впровадження, а також науково-методичний супровід цього процесу потребує здійснення комплексних філософських, соціологічних, економічних, психолого-педагогічних досліджень, у тому числі й порівняльно-педагогічного спрямування.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* У наукових працях вітчизняних і зарубіжних дослідників відображені різнопланові аспекти соціального партнерства в галузі освіти. Понятійно-термінологічний апарат проблеми розглядається в роботах І. Н. Модель та Б. С. Модель, де партнерство розуміється як баланс інтересів, що досягається завдяки соціальній взаємодії на основі компромісу та консенсусу. Сутність, функції та особливості соціального партнерства в європейській системі освіти розкриваються у дослідженнях О. М. Олейнікової, А. А. Муравйової; О. І. Огієнко досліджує соціальне партнерство у сфері освіти дорослих у скандинавських країнах; А. В. Каплун виокремлює перспективи розвитку соціального партнерства у системі професійно-технічної освіти Болгарії та Польщі; Т. М. Десятов аналізує досвід розробки і впровадження стандартів у країнах Євросоюзу. Цікавими є дослідження Н. В. Абашкіної, де узагальнюється німецький досвід функціонування соціального партнерства у професійній освіті.

Проте необхідно зазначити, що досі не здійснювалося педагогічного дослідження, у якому б цілісно розглядався аналіз сучасних ідей і підходів вітчизняних і європейських дослідників щодо соціального партнерства у міжнародному вимірі.

*Формулювання мети статті.* Мета статті – вивчити та проаналізувати зарубіжний і вітчизняний педагогічний досвід щодо налагодження ефективної системи соціального партнерства у професійній системі освіти у міжнародному вимірі.

З огляду на зазначену актуальність дослідження та сформульовану мету основними завданнями цієї роботи вважаємо:

- дослідити сучасні міжнародні підходи до визначення поняття «соціальне партнерство» і «соціальний діалог»;
- дослідити проблему соціального партнерства в теоріях сучасних вітчизняних і європейських учених;
- з'ясувати стратегію розвитку соціального партнерства у документах міжнародних організацій;
- визначити сутність досліджуваного явища;
- сформулювати напрями для подальшої наукової розвідки щодо становлення соціального партнерства в світовому освітньому просторі.



*Виклад основного матеріалу дослідження.* Так історично склалося, що людство тривалий час використовувало термін «партнерство» лише у політико-правовій сфері розвитку суспільства. Концепція соціального партнерства вироблялася в західній науці протягом ряду десятиліть як метод розв'язання соціально-трудових конфліктів.

Слід зазначити, що поняття «партнерство» сформувалося після Другої світової війни у результаті подолання наслідків тоталітаризму в країнах Західної Європи. Передусім партнерство трактувалося як політика компромісу та ідеологічна основа економічної політики соціал-демократичних урядів. Розруха, зубожіння більшості населення, соціальний та політичний антагонізм класів не сприяли соціальному партнерству. «Холодна війна», що почалася, створювала морально-політичне тло, яке змушувало шукати вихід з важкої соціальної конфронтації. На зміну конфронтації поступово прийшло змагання, а потім і партнерство сторін. Партнерство стало необхідним компонентом соціального миру та економічного процвітання [5, с. 13–16].

Для зміцнення економіки, координування внутрішньої та міжнародної політики європейських країн 1961 року було створено Організацію економічного співробітництва та розвитку ОЕСР у рамках плану реконструкції Європи після Другої Світової війни. Ядром організації були країни Європи та Північної Америки. Нині до ОЕСР входять Австрія, Бельгія, Великобританія, Німеччина, Норвегія, Туреччина, Угорщина, Швейцарія. Основною метою організації є укладання угод щодо застосування єдиних «правил гри» в питаннях міжнародного співробітництва. Структурними підрозділами ОЕСР є різноманітні дирекції, серед яких представлені дирекція з питань освіти, зайнятості, праці та соціальних справ та дирекція з питань науки, технології та промисловості. Організація економічного співробітництва та розвитку ОЕСР подає визначення «соціального партнерства» як система співпраці, що ґрунтується на прозорих відносинах між різноманітними сторонами; спільна робота та спільні плани [11].

Поняття «партнерство» походить від англійського слова «partnership» і у «Великому Словнику англійської мови» Н. Вебстера тлумачиться як: 1) загальне становище партнера; 2 а) юридичні відносини між представниками бізнес товариства; б) товариства та особи, які входять до нього; 3) відносини, що, як правило, передбачають тісну співпрацю між сторонами, які мають взаємовигідні права та обов'язки. Синонімічний ряд поняття «партнерство» продовжується словами: союз, співпраця, конфедерація, об'єднання, взаємодія, обмін, взаємозв'язок, взаємодопомога, симбіоз, інтеграція, злиття [10].

Антитезою партнерства слугують такі соціально-філософські поняття, як «конкуренція», «суперництво», «боротьба» [4, с. 7].

Перша у вітчизняній літературі довідниково-аналітична праця «Енциклопедія освіти» (2008 р.) визначає сутність «соціального партнерства» як систему



колективно-договірною регулювання соціально-трудова відносин між соціальними суб'єктами шляхом розроблення й реалізації спільних соціально-трудова договорів, програм чи угод на визначені терміни; соціально-трудова відносин, що забезпечують оптимальний баланс та реалізацію основних інтересів різних соціальних груп; інститутів і механізмів погодження інтересів учасників виробничого процесу: працівників та роботодавців [3, с. 848–849].

Так, у глосарії основних термінів професійної освіти і навчання (2009 р.), у якому висвітлено походження понятійно-термінологічних основ педагогічної науки з галузі розвитку та підготовки людських ресурсів, які застосовуються в європейському професійному просторі, «соціальні партнери» визначається як асоціації працедавців і працівників, представлених профспілками та професійними організаціями, що формують дві сторони соціального діалогу [2, с. 142].

У глосарії термінів європейської освіти «Освітній євротюнінг» (Tuning Educational Structures in Europe), опублікованому 2006 року, термін «соціальне партнерство» тлумачиться як співпраця всіх зацікавлених сторін (соціальних партнерів) для реалізації мети Болонського процесу [14].

Міжнародними соціальними партнерами-учасниками Болонського процесу є 46 держав Європейського континенту, а також Єврокомісія, Рада Європи, Європейський центр вищої освіти ЮНЕСКО, Асоціація європейських університетів, Європейська асоціація закладів вищої освіти, Європейська студентська спілка, Європейська асоціація забезпечення якості вищої освіти, Міжнародна освіта, Федерація промисловців і підприємців Європи та інші впливові організації. Для нашого дослідження особливу вагу мають основні офіційні документи Болонської реформи: Бергенське, Лондонське, та Левенське комюніке, оскільки в них визначено стратегічні завдання соціального партнерства.

У Бергенському комюніке «Загальноєвропейський простір – досягнення мети», прийнятому 20.05.2005 р., зазначається, що стратегічними завданнями соціального партнерства є: освіта впродовж життя, ратифікація особистісної та професійної компетентності (розвиток методології ратифікації неформальної освіти тощо); якість, індикатори, ефективність інвестицій в освіту; співпраця, спрямована на конкурентоспроможність (навчання на робочому місці, в громадянському суспільстві, незаможних верств населення тощо).

Міністри освіти обговорили питання визнання професійних кваліфікацій та можливості працевлаштування зафіксували їх у Лондонському комюніке на шляху до європейського простору вищої освіти: відповіді на виклики глобалізації (16–19 травня 2007 р.). Вони зазначили, що уряди держав та ВНЗ повинні розвивати партнерство і співпрацю з роботодавцями в процесі інноваційних змін навчальних планів, які створюються на основі результатів навчання та кредитів, що сприяють визнанню як кваліфікацій, так і попереднього навчання, включаючи неформальне та неофіційне навчання.



У преамбулі до Левенського комюніке «Європейський простір вищої освіти у новому десятилітті» (Бельгія, 28–29 квітня 2009 р.) зазначається, що до 2020 року європейська вища освіта має зробити вирішальний внесок у реалізацію «Європи знань». Стоячи перед викликом старіння населення, Європа може досягти успіху в цій справі за умови, якщо вона максимально розкриє таланти і здібності всіх своїх громадян та повністю долучиться до навчання впродовж життя і більш широкій участі соціальних партнерів у вищій освіті [14].

Вагомий внесок у дослідження проблеми зробив Аналітичний центр професійної освіти (Sharing Expertise in Training). У 2006 р. він організував пленарні зустрічі Консультативного форуму на тему: «Досвід для прогресу: навчання за допомогою партнерів». У прийнятому на форумі документі зазначається, що формування інституту соціального партнерства в європейській системі професійної освіти зумовлене такими факторами: необхідністю зняття суперечностей між ринком праці та ринком освітніх послуг; законодавчим закріпленням автономії освітніх закладів; диверсифікацією джерел фінансування; прагненням підвищити якість освіти; зростанням мобільності людини, розвитком освіти протягом усього життя [12].

Плідну роботу з розробки та обґрунтування партнерства здійснює ЮНЕСКО. Аналіз енциклопедичної та довідникової літератури цієї організації показує, що поняття партнерство визначається як положення про початок взаємодії: об'єднання, альянс, асоціацію, союз, взаємовідносини, співпраця. Укладачі Тезаурусу відносять до них також термін спільні зусилля (Shared Services), пов'язуючи його з категорією освітній взаємозалежний союз (Educational Interdependent Alliance) [15]. Разом з цим Тезаурус ЮНЕСКО подає тлумачення поняття партнерство в освіті (Partnership in Education) як взаємодію освітніх об'єднань для налагодження співпраці на міністерському, регіональному, локальному та міжнародному рівнях:

– міністерський рівень – співпраця між міністерствами освіти, праці та економіки у підготовці та реалізації політичних програм, формуванні стратегій ринку праці та зайнятості; розробці та реалізації системних реформ;

– регіональний рівень – налагодження політичної мережі між регіональними гілками влади, освітніми закладами та бізнес-структурами для реалізації освітньої політики;

– локальний рівень – обмін інформацією та досвідом між начальними закладами та роботодавцями для забезпечення висококваліфікованого рівня знань;

– міжнародний рівень – спільна робота над розробкою та впровадженням освітніх процесів, управління навчальними курсами, проектами та програмами [15].

Необхідно зазначити, що в міждержавному спілкуванні в галузі освіти європейські країни використовують узгоджену термінологію Європейського освітнього тезаурусу, розробленого 1979 року за сприяння Ради Європи та Ради





Європейського Союзу. Він є доступним для користування через Європейську мережу інформації та документації в освіті (EURYDICE). Протягом останніх десятиліть Європейський освітній тезаурус постійно оновлюється та перевидається з урахуванням особливостей сучасних наукових підходів до проблем освіти. У цій праці одинадцятьма європейськими мовами наведено визначення аналогів соціально-педагогічних понять, що використовуються в науковому обігу на міжнародному та національному рівнях.

У Європейському освітньому тезаурусі термін «соціальні партнери» (Social Partners) входить до групи понять структурного розділу № 11 – «партнери в освіті» (Partners in Education) і тлумачиться як гравці у сфері освіти, тобто учні, вчителі, радники, представники державної влади, бізнесу та сім'ї [13].

Генеральний директор Європейського фонду освіти М. Сербан наголошує, що партнерство бізнесу і освіти необхідно розвивати в усіх країнах світу. Результати цього партнерства доцільно спрямовувати на підвищення конкурентоспроможності й мобільності виробничого персоналу [7].

Вивчивши зарубіжний досвід, ми ідентифікували чотири основні моделі, що відрізняються (централізованим/децентралізованим) ступенем державної участі в системі професійної освіти та навчання, а також участі соціальних партнерів.

*Ліберальна модель* (діє у Великобританії). Вона характеризується загальними тенденціями децентралізації державного управління, у рамках якої політика в сфері професійного навчання здійснюється переважно місцевими органами влади та підприємствами, що проводять навчання. Проте держава залишає за собою право розподіляти фінансові ресурси, спрямовані на забезпечення навчання для пріоритетних галузей освіти.

*Модель державного домінування* (характерна для Франції). Їй властиві державне планування та управління професійної освіти і навчання. Держава та відповідні місцеві органи влади, відповідальні за професійне навчання, здійснюють контроль за ним. Соціальні партнери беруть участь у прийнятті рішень на державному рівні. На міжгалузевому рівні значну роль у професійній освіті відіграють асоціації роботодавців, що забезпечують особливі потреби в навчанні. На цьому рівні високою є активність професійних спілок.

*Неокооперативна модель* (діє в Данії та Нідерландах). У ній визначальним є розподіл ролей між державою, компаніями та профспілками. Асоціації роботодавців та профспілки найбільш активно беруть участь у плануванні та управлінні професійної освіти, а держава легітимізує рішення, прийняті на основі домовленостей соціальних партнерів.

*Модель партнерства* (склалася в Німеччині). Вона визначається як змішана модель, оскільки система професійної освіти діє у рамках неокооперативної, а фінансування професійної освіти здійснюється в рамках ліберальної моделі. У сфері освіти обов'язки соціальних партнерів законодавчо розмежовані між федеральним урядом та землями.



*Висновки результатів дослідження.* Таким чином, аналіз документів міжнародних організацій, наукових праць вітчизняних та зарубіжних науковців щодо розвитку та становлення соціального партнерства у міжнародному вимірі дозволив зробити такі висновки:

- соціальне партнерство в освіті можна вважати надійним та апробованим соціальним механізмом, що сприяє економічній стабільності та розвитку, створенню конкурентоспроможної, гнучкої та динамічної системи освіти кожної країни;
- соціальне партнерство є важливою передумовою для формування висококваліфікованої робочої сили в умовах швидких технологічних змін;
- процес демократизації та децентралізації управління освітою залежить від національних, соціальних, політичних і економічних умов;
- моделі соціального партнерства вказують на те, що кожна країна прагне зберегти в галузі професійної освіти власну неповторність і свої традиції.

*Перспективи подальших розвідок.* Перспективними напрямками подальших досліджень є вивчення досвіду розробки і впровадження стандартів професійної освіти у міжнародному вимірі, що є сферою функціонування соціального партнерства.

### Література

1. Біла книга національної освіти України [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.novi.org.ua/projects/artek/2nd/APN.pdf>>.
2. Глосарій основних термінів професійної освіти і навчання / Упоряд. Т. М. Десятов ; за заг. ред. Н. Г. Ничкало. – К. : АртЕк, 2009. – 192 с.
3. Енциклопедія освіти / АПН України ; гол. ред. В. Г. Кремень. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
4. Жданенко С. Б. Партнерська взаємодія у процесі становлення громадянського суспільства (соціально-філософський аналіз) : автореф. дис... канд. філос. наук : 09.00.03 / С. Б. Жданенко ; Харків. військ. ун-т. – Х., 2003. – 16 с.
5. Набиулінна М. Н. Формирование и развитие социального партнерства в сфере образования : дис... канд. экон. наук : 08.00.05 / М. Н. Набиулинна. – М. : РГБ, 2003. – С. 13–16.
6. Ничкало Н. Г. Неперервній професійній освіті – педагогічні кадри нової генерації [Електронний ресурс] / Н. Г. Ничкало. – Режим доступу: <<http://www.uipa.kharkov.ua/sbornik/sbornik10.html>>.
7. Партнерство бізнесу і освіти [Електронний ресурс]. – Режим доступу: <<http://www.apsu.org.ua/ua/news/85976434/>>.
8. Практика соціального партнерства в сфері професійного освіти і навчання (ПОО) в країнах ЄС. – 2008. – 196 с.
9. Радкевич В. Принципи модернізації професійно-технічної освіти [Електронний ресурс] / В. Радкевич. – Режим доступу: <[http://www.ipto.kiev.ua/modernizaciya/2011\\_1\\_1.pdf](http://www.ipto.kiev.ua/modernizaciya/2011_1_1.pdf)>.



10. Merriam-Webster's Online Dictionary, 10th Edition Definitions, pronunciation, word origins, thesaurus [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.merriam-webster.com/thesaurus/partnership>>.
11. OECD Partnership Report [Electronic resource]. – Mode of access: <[http://ec.europa.eu/development/body/publications/courier/courier180/en/en\\_087.pdf](http://ec.europa.eu/development/body/publications/courier/courier180/en/en_087.pdf)>.
12. Sharing Expertise in Training [Electronic resource]. – Mode of access: <http://www.etf.europa.eu/pubmgmt.pdf>.
13. Thesaurus for Education Systems in Europe. English version Edition [Electronic resource]. – 2009. – Mode of access: <[http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/teseen\\_002\\_intro.pdf](http://eacea.ec.europa.eu/education/eurydice/documents/tese/pdf/teseen_002_intro.pdf)>.
14. Tuning Educational Structures in Europe [Electronic resource]. – Mode of access: <[http://www.owwz.de/glossar.html?&L=2&tx\\_sfbolognaglossar\\_pi1\[s\]=RU&tx\\_sfbolognaglossar\\_pi1\[uid\]=52](http://www.owwz.de/glossar.html?&L=2&tx_sfbolognaglossar_pi1[s]=RU&tx_sfbolognaglossar_pi1[uid]=52)>.
15. UNESCO: I B E EDUCATION. Sixth edition. Second revision [Electronic resource]. – 2007. – Mode of access: <[http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user\\_upload/Publications/IBE\\_Thesaurus/TH\\_alpha\\_array\\_Oct07.pdf](http://www.ibe.unesco.org/fileadmin/user_upload/Publications/IBE_Thesaurus/TH_alpha_array_Oct07.pdf)>.



УДК: 37.014:316.32

**НАДІЯ ПОСТРИГАЧ**

м. Київ, Україна

**ГРОМАДЯНСЬКА ОСВІТА ВЧИТЕЛІВ  
У ГЛОБАЛЬНОМУ ТА ЛОКАЛЬНОМУ ВИМІРАХ**

**CIVIL TEACHER EDUCATION  
IN THE GLOBAL AND LOCAL DIMENSIONS**

*Визначено сутність громадянської освіти у глобальному (європейські директиви) та локальному вимірах (факультети початкової освіти Патрського університету, Греція). З'ясовано, якою мірою вказаний вищий навчальний заклад відповідає за підготовку майбутніх вчителів та коригує її відповідно до вимог соціальної реальності та Європейських директив. Охарактеризовано питання, що мають особливе значення в майбутніх дискусіях науковців і практиків.*

**Ключові слова:** глобальний і локальний вимір, мультикультуралізм, громадянська освіта вчителів, грецький контекст.

*Определена сущность гражданского образования в глобальном (европейские директивы) и локальном измерениях (факультеты начального образования Патрского университета, Греция). Выяснено, в какой мере указанное высшее учебное заведение отвечает за подготовку будущих учителей и корректирует ее в соответствии с требованиями социальной реальности и Европейских директив. Охарактеризованы вопросы, которые имеют особенное значение в будущих дискуссиях ученых и практиков.*

**Ключевые слова:** глобальное и локальное измерение, мультикультуралізм, гражданское образование учителей, греческий контекст.

*The essence of civil education in the global (European directives) and local (primary education departments of Patras University in Greece) dimensions has been determined. The extent to which the specified institution of higher education adjusts, meets the requirements of the current social reality and European directives and is responsible for future teachers' training has been defined. European issues which are especially important for further discussions of scientists and practitioners have been characterized.*

**Key words:** global and local dimension, multiculturalism, civil teacher education, Greek context.

*Постановка проблеми у загальному вигляді. Зміни, що відбуваються в освітній галузі, спричинені значною мірою тими геополітичними, економічними,*



ідеологічними трансформаціями, які переживає сучасне європейське суспільство. Події, що відбулися за останнє десятиліття в Європі та світі, відобразилися не тільки на змісті сучасної освіти; вони вплинули на визначення освітньої парадигми, на формування освітніх цілей, на підходи до навчання та виховання, виявили нові демократичні цінності громадянського суспільства та їх відображення у сфері освіти у зв'язку з європейським виміром громадян Європи та України, які, на погляд О. Овчарук, сьогодні набувають особливого значення [2].

Особливої актуальності набуває аналіз глобальних загроз на початку XXI ст., оскільки, зародившись у XX ст., вони можуть мати своє продовження і в наш час, стати викликом людській цивілізації. Все це безпосередньо стосується і сфери освіти, яка повинна визначити свої пріоритети і напрями діяльності з урахуванням не тільки актуальних, але і перспективних дострокових запитів людини і суспільства. За таких умов, на думку провідного українського науковця Т. Десятова, працівники сфери освіти і науки мають усвідомлювати міру відповідальності у пошуках вирішення глобальних проблем, визначитись, яким шляхом вона повинна розвиватись у майбутньому, в чому мають полягати її стратегічні пріоритети, її основні функції [1, с. 7].

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Активізація інтеграційних процесів, що відбуваються в освітній сфері суспільного життя, обумовлює підвищення інтересу до проблематики нашого дослідження. Зокрема, зарубіжні дослідники (А. Аппадурі, Дж. Бенетт, А. Брайн, Х. Бенн, Б. Джіл, Н. Мекк'юед, О'Ніл, Р. Робертсон, С. Себін, М. Фідлер, С. Хіггінс) аналізують та розкривають сутність поняття «глобальний вимір». Вітчизняні та російські науковці (І. Алексашина, С. Гершунський, Т. Зоріна, А. Ліферов, О. Локшина, О. Матвієнко, О. Мілютіна, Л. Пуховська, А. Сбруєва, С. Тарасов, Ж. Чернякова) вивчали проблеми *глобалізації та глобальної освіти*. Процеси *регіоналізації* у Росії, Україні та країнах Заходу досліджували такі науковці, як Л. Нагорна, М. Новикова та А. Трейвіш тощо.

Значний інтерес з огляду на проблематику наукового пошуку викликають погляди зарубіжного науковця Г. Бенна, який розглядає поняття «глобальний вимір» у широкому розумінні: по-перше, як підґрунтя для усвідомлення складності сучасного світу; по-друге, як стимул і заохочення для розвитку творчого потенціалу кожної особистості та набуття навичок, необхідних для роботи у глобалізованому світі; по-третє, формування активного громадянина світу для розв'язання проблем на локальному, національному та глобальному рівнях [6].

*Формулювання мети статті.* Метою дослідження є з'ясувати сутність громадянської освіти у глобальному (європейські директиви) та локальному (факультети початкової освіти при Патрському університеті, Греція) вимірах. Завдання дослідження – з'ясувати, якою мірою вказаний вищий навчальний заклад відповідає за підготовку майбутніх вчителів, коригує її й призвичаєний до вимог соціальної реальності та Європейських директив.



*Виклад основного матеріалу дослідження.* Конкретне впровадження змісту європейської освіти є результатом трьох фундаментальних принципів, яких притримується європейська педагогічна громада: 1) упровадження міжнародних стандартів освіти; 2) освіта на основі спільних культурних цінностей, що базуються на європейських традиціях; 3) освіта толерантності, поваги до різності, співробітництва, поваги прав людини та фундаментальних свобод, розвиток можливостей для життя в демократичному суспільстві.

Основні поняття ідеї європейської освіти реалізуються у таких напрямках: *освіта про Європу* (початкові знання про Європу з урахуванням перспективи на глобальному та локальному рівнях); *освіта в Європі* (навчання початкових умінь, необхідних молодим європейцям, використання досвіду); *освіта для Європи* (підготовка молоді до життя в об'єднаній Європі, вміння контактувати та співробітничати з іншими європейцями). Ці напрями стали основоположними для всіх освітніх систем, зорієнтованих сьогодні на європейську інтеграцію [2].

У Маастрихтській угоді (1992 р.) вперше було введено ідею правової присутності громадянина, незважаючи на обмеження в плані соціальних рис. Зокрема, у статті 8 Європейське Громадянство є інституціоналізованим, і кожна людину, яка має громадянство держави-члена ЄС, можна назвати європейським громадянином. Крім того, обидва документи – *Зелена Книга* (1993) про європейський вимір освіти, що представляє майбутні напрями й заходи європейського співтовариства та його держав-членів, і *Біла Книга* (1993) з питань конкурентоспроможності, розвитку та зайнятості включають в себе посилення на налаштування систем освіти та професійної підготовки на європейське громадянство. Крім того, важливим кроком було підписання Лісабонської угоди (2000), згідно з якою держави-члени ЄС створили як центральну лінію власної політики бачення Європи як суспільства з високим потенціалом для навчання у всьому світу.

Таким чином, ключ до реалізації концепції європейського громадянина перебуває в площині освіти і є своєрідним засобом соціалізації, із зобов'язанням реагувати на поточні глобальні та європейські проблеми, потреби з навчання майбутніх вчителів, щоб гарантувати їх компетентність й готовність до успішного сприйняття сучасної соціальної реальності і сприяння реалізації концепції європейського громадянина [3].

**«Європейськість».** Учителі в Європейському Союзі не тільки виховують майбутніх громадян у їх конкретній країні-члені ЄС, але і підтримують їх у становленні майбутніх поколінь європейських громадян. Вони працюють у межах національної рамки, у якій підкреслюється необхідність національної ідентичності як основи для транснаціональної поінформованості у рамках європейського суспільства. Термін «європейський вимір» було використано, щоб збалансувати *національні та транснаціональні цінності* у творенні освітньої політики. З погляду європейськості європейський вимір складається з багатьох різних аспектів, глибоко вкорінених в соціально-політичний і культурний



контекст зростаючого європейського співтовариства. З політичного погляду цей підхід не претендує на створення формату «європейського супер-учителя», але має намір вказати на європейські питання, що мають потенційно особливе значення в майбутніх дискусіях науковців та практиків, зокрема:

а) європейська ідентичність: європейський учитель має певні цінності, які показують, що він є не тільки національним вчителем, але тим, хто навчає за національним курікулумом. Він буде бачити себе як людину з коріннями в одній окремо взятій країні, але одночасно і у країні величезного європейського цілого. Це співіснування національної ідентичності та транснаціонального розуміння дає цінний погляд на питання неоднорідності [9, с.14];

б) європейське знання: європейський учитель має деяке знання інших європейських систем освіти і, можливо, питань освітньої політики на рівні ЄС. Він/вона цінує його/її власну систему освіти і розглядає її у зв'язку з іншими європейськими. Він/вона має знання європейської і світової історії. Європейський учитель знає європейську історію (історії) та її (їх) вплив на сучасне європейське суспільство;

в) європейський мультикультуралізм: європейський учитель взаємодіє з багатокультурним характером європейського суспільства. Він має позитивний зв'язок з власною культурою та є відкритим стосовно інших культур. Він знає, як вести себе в інших культурах впевнено і без домінування. Він працює з різномірними групами, бачить неоднорідність як цінність й поважає відмінності. Він може впоратися з проблемами багатокультурних аспектів Суспільства Знань, а також працює в напрямі забезпечення рівних можливостей;

г) європейська мовна компетенція: європейський учитель розмовляє більше, ніж однією європейською мовою з різними рівнями компетенцій. Він відчуває інші мови в початковій освіті та підвищенні кваліфікації вчителів і здатний викладати предмети мовами, відмінними від його першої мови. Він проводить певний час в країні, спілкуючись мовою, відмінною від його першої мови, а також взаємодіє кількома мовами з колегами та людьми за кордоном [9, с. 14];

д) європейський професіоналізм: європейський учитель має освіту, яка дозволяє йому викладати в будь-якій європейській країні. Він застосовує «європейський» підхід до предметних галузей при викладанні та посилається на міждисциплінарні теми з європейської точки зору. Він обмінюється змістом навчальних програм й методик з колегами з інших європейських країн. Він звертає увагу на різні традиції викладання і навчання. Європейський учитель використовує приклади досліджень з інших країн, щоб зрозуміти і пояснити професійні питання і викладає їх відповідним чином [9, с. 14–15];

е) європейське вимірювання якості: якщо існує щось на зразок європейського вчителя, має бути й певний спосіб порівняння за формальними ознаками систем педагогічної освіти в Європі. Пропозиції простягаються від офіційного оцінювання систем до інформальних обмінів та крос-культурних візитів. Болонський процес



є важливим кроком на шляху до академічної порівнянності і досягнення загальної рамки кваліфікації у всій Європі. Підвищення сумісності між європейськими кваліфікаціями та прозорістю навчальних досягнень випускників займає центральне місце в Болонському/Копенгагенському процесах, а також може сприяти усуненню перешкод;

е) європейське громадянство: європейський учитель повинен діяти як європейський громадянин. Він/вона повинні проявити солідарність з громадянами інших європейських країн і поділяти цінності, такі, як повага до прав людини, демократії і свободи. Його/її критичне навчання повинні сприяти автономним, відповідальним і активним громадянам Європи завтрашнього дня. Аспекти шкільного курікулуму можуть бути розроблені в галузі навчання, можливо, під назвою «Європейські дослідження», або «Європейськість» [9, с. 15].

Якою ж має бути характеристика європейського вчителя? У ХХІ ст. європейські вчителі повинні бути в змозі впоратися успішно з соціальною, культурною, національною та освітньою різноманітністю учнів, оскільки вони мають усі необхідні знання та навички на теоретичному і практичному рівні управління мультикультурними класами. Європейський учитель організовує навчальне середовище, щоб створити умови, за яких всі учні можуть здобувати знання. Він відкритий для інших культур і знає, як поводити себе; успішно співпрацює з батьками культурно різноманітних студентів. Європейський учитель виступає в ролі європейського громадянина. Це означає, що він демонструє солідарність з громадянами інших країн і поділяє з ними такі цінності, як демократія й повага до прав людини [7].

З огляду на те, що питання про мультикультурність Європи часто було сферою інтересу європейського співтовариства, звернемося до результатів реалізації громадянської освіти у локальному вимірі – до національних програм навчання факультетів початкової освіти Патрського університету (Греція), що допоможе збагатити їх когнітивні сфери, сприятиме зміцненню і розвитку їх міжкультурної компетенції щодо підготовки майбутніх вчителів, посилити їх мультикультурну орієнтацію [4]; забезпечити їх навичками, знаннями й практиками, необхідними для перегляду стереотипних переконань про різноманітність [5; 6].

Якщо учні, зазвичай, є мультикультурними, а вчителі, як правило, відштовхуються від однієї культури [8], необхідний один тип освіти, який буде забезпечувати їх навичками, знаннями і практиками, що ведуть до створення типу громадян, які є носіями як своїх національних рис, так і глобальних – європейських. З того моменту, як вчителі стали рушійною силою в процесі навчання, їх міжкультурна компетенція є відчутною проблемою для установ, які несуть відповідальність за їх освіту.

Іншими словами, учитель, який є компетентним в міжкультурних проблемах, може прийняти інші культури просто іншими, а не нижчими або вищими. Він може ідентифікувати випадки расизму та вживати відповідних заходів для





застереження; реалізовувати теоретичні та наукові знання про двомовну освіту, повинен знати і вибрати відповідні методи викладання та стратегії навчання у класі й культурному розмаїтті студентів, і не в останню чергу розвивати мережі співпраці з людьми для підтримки учнів (студентів) та їх сімей з різних культурних середовищ.

Стосовно дослідження міжкультурної компетенції вчителів дошкільних закладів, відмічено прогрес міжкультурної освіти на факультетах початкової освіти в університеті м. Патри (Греція), що мало сприяти особистісному і професійному розвитку вчителів та формуванню їх як європейських громадян. Завданням експерименту було з'ясувати, якою мірою цей навчальний заклад був відповідальний за підготовку майбутніх вчителів й при звичаєний до вимог соціальної реальності та Європейських директив. Для цього у 1990-х, 2000-х та 2009-х рр. було переглянуто навчальні програми вказаного вищого навчального закладу. Рациональним моментом при вивченні програм було те, що в кожній з них було помічено зміни у змісті та меті міжкультурної освіти. Когнітивні сфери, що «відповідальні» за міжкультурну освіту, були розподілені наступним чином: а) відповідно до їх міжкультурного узгодження на основі назви курсу та аналізу тексту (з міжкультурною орієнтацією/європейською орієнтацією), б) їх статусу в навчальних програмах (обов'язкових або факультативних курсів).

Після аналізу результатів дослідники встановили, що в 1990-х рр. програми навчання не були поодиноким курсом, який мав чітку міжкультурну орієнтацію, в той час як було тільки два курси (обов'язкові і факультативні), які мали європейську орієнтацію. Перший – «Порівняльна Освіта – Європейська орієнтація в освіті», а другий – «Спеціалізовані предмети порівняльної освіти». На початку XXI століття поняття інтернаціоналізму було введено в навчальні програми з моменту затвердження обов'язкового курсу з чіткою орієнтацією на міжкультурність й трьох факультативних, пов'язаних з «двомовною освітою», «Освітою дітей циган» і «Інтернаціоналізмом та функцією європейських освітніх установ». Крім того, спостерігалось збільшення кількості факультативних предметів з європейською орієнтацією, пов'язаних з європейськими освітніми програмами [6].

Отже, можна стверджувати, що навіть якщо невеликий розмір вибірки не дозволяє зробити узагальнення, цілком очевидно, що суспільству потрібні і добрі фахівці, й освічені громадяни, здатні до критичного мислення, готові жити й працювати в мультикультурному суспільстві. Крім того, ВНЗ також відіграють важливу роль в розвитку цих характеристик у вчителів дошкільної освіти. Це завдання залишається досить складним через те, що ВНЗ мають справу з глобальними знаннями, але в той же час основна сфера їх впливу дуже локальна. Це основна причина, чому їх програми навчання повинні не тільки відповідати потребам часу, але у бути скерованими в майбутнє.

*Висновки результатів дослідження.* Таким чином, здійснений аналіз показав, що педагогічні навчальні заклади повинні бути орієнтовані не тільки на



післядипломну освіту та наукові дослідження: кожна галузь має бути пов'язана з міжкультурними аспектами. Крім того, поняття Європейського Громадянства повинно набувати й розвивати свій власний досвід через високий рівень професіоналізму і освічених тренерів для вчителів.

Школи повинні озброювати дітей навичками з тим, щоб кинути виклик побутовому расизму, а це означає, що система освіти має бути заснована на повсякденному досвіді. Сьогодні педагогічна освіта повинна мати тісні зв'язки зі школами, щоб задовольнити потреби національних меншин. Участь батьків, законних представників меншин, вчителів шкіл національних меншин та адміністраторів освітньої політики в процесі прийняття рішень приведе до успішної реалізації освітньої практики та реформування програм навчання вчителів, щоб задовольняти реальні потреби європейського співтовариства. Таким чином, глобальний процес, який впливає на ВНЗ, переймає відповідальність за розвиток міжкультурно компетентних вчителів й цінностей європейського громадянина, закріплює зміни в способі підготовки майбутніх вчителів.

*Перспективи подальших розвідок.* З огляду на результати дослідження вітчизняні педагогічні ВНЗ можуть стати центрами знання і культури. З цієї причини стажування за кордоном могло б бути не лише продуктивною обов'язковою процедурою, яка відбувається під час навчання вчителів в університеті, але суттєвою можливістю для реального повороту в бік формування європейської та глобальної культури співіснування і взаємної поваги. Чимало навчальних предметів уже опираються на багату історію європейської традиції, і це може бути успішно використаним в українських освітніх реаліях.

### Література

1. Десятов Т. Філософські засади неперервної освіти / Т. Десятов // Порівняльна професійна педагогіка : наук. журнал / гол. ред. Н. М. Бідюк. – К. ; Хмельницький : ХНУ, 2011. – Вип. 2. – С. 6–17.
2. Овчарук О. В. Стратегія реалізації європейського виміру в українській освіті у контексті інтеграційних процесів в Європі [Електронний ресурс] / О. В. Овчарук. – Режим доступу: <[http://www.nbu.gov.ua/portal/soc\\_gum/pspo/2006\\_9\\_2/doc\\_pdf/ovcharyk.pdf](http://www.nbu.gov.ua/portal/soc_gum/pspo/2006_9_2/doc_pdf/ovcharyk.pdf)>.
3. Hollins E. R. Assessing teacher competence for diverse populations / E. R. Hollins // Theory into practice, 1993. – No. 32 (2). – P. 93–99.
4. Hooley N. Establishing professional identity: Narrative as curriculum for pre-service teacher education / N. Hooley // Australian Journal of Teacher Education. – No 32 (1). – P. 49–60.
5. Larke P. J. Cultural diversity awareness inventory: Assessing the sensitivity of preservice teachers / P. J. Larke // Action in Teacher Education, 1990. – No. 12 (3). – P. 23–30.



6. Pitsou C. Educating interculturally competent teachers: Citizenship in a global and local context / C. Pitsou, A. Koutiva, J-A. Spithourakis // In P. Cunningham, N. Fretwell (eds.) *Europe's Future: Citizenship in a Changing World*. – London : CiCe, 2011. – P. 336–344.

7. Schratz M. What is a European Teacher [Electronic resource] / M. Schratz // A Discussion Paper European Network on Teacher Education Policies (ENTEP) – Mode of access: <<http://www.pa-felkirch.ac.at/entep/>>.

8. Stavenhagen R. Building Intercultural Citizenship through Education: a human rights approach [Electronic resource] / R. Stavenhagen // *European Journal of Education*. – 2008. – No. 43 (2). – P. 161–179. – Mode of access: <[http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt\\_-\\_ENTEP\\_Book.pdf](http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-_ENTEP_Book.pdf)>.

9. Uzerli U., Kerger L. The Continuous Professional Development of Teachers in EU Member States: New Policy Approaches, New Visions ENTEP [Electronic resource] / U. Uzerli, L. Kerger. – Mode of access: <[http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt\\_-\\_ENTEP.pdf](http://www.uni-kassel.de/einrichtungen/fileadmin/datas/einrichtungen/zlb/Akt_-_ENTEP.pdf)>.



УДК: 378.14(430)

**ОЛЕНА ЯКОВЕНКО**

м. Ізмаїл, Україна

## **ПРАКТИЧНА ПІДГОТОВКА У ВИЩИХ НАВЧАЛЬНИХ ЗАКЛАДАХ НІМЕЧЧИНИ: ОСОБЛИВОСТІ ДУАЛЬНОЇ СИСТЕМИ**

### **PRACTICAL TRAINING AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF GERMANY: FEATURES OF THE DUAL SYSTEM**

*Вивчено досвід вищої освіти Німеччини, зокрема розглянуто основні особливості професійної підготовки в дуальній системі вищої освіти. Визначено поняття дуальної системи, її специфіку у ВНЗ Німеччини, переваги та недоліки щодо традиційних систем вищої освіти. Визначено пріоритети застосування її принципів у вітчизняній системі для посилення практичної спрямованості навчання. Досліджено досвід вітчизняних компаній щодо залучення студентів до професійного навчання на базі виробництва з продовженням навчання у ВНЗ як інновації у вітчизняній освіті. Визначено перспективи застосування основ дуальної системи вищої освіти в галузі економіки.*

**Ключові слова:** професійна освіта Німеччини, дуальна система освіти, практична спрямованість навчання.

*Изучен опыт высшей школы Германии, в частности рассмотрены основные особенности профессиональной подготовки в дуальной системе высшего образования. Определено понятие дуальной системы, ее специфика в вузах Германии, преимущества и недостатки традиционных систем высшего образования. Определены приоритеты применения ее принципов в отечественной системе для усиления практической направленности обучения. Исследован опыт отечественных компаний по привлечению студентов к профессиональному обучению на базе производства с продолжением обучения в вузе как инновации в отечественное образование. Очерчены перспективы применения основ дуальной системы высшего образования в отрасли экономики.*

**Ключевые слова:** профессиональное образование Германии, дуальная система образования, практическая нацеленность образования.

*The experience of higher education in Germany, namely basic features of training in the dual system of higher education, has been studied. The concepts of the dual system, its specificity in the universities of Germany, the advantages and disadvantages of traditional systems of higher education have been defined. Priorities for application of its principles in the national system to enhance the practical*



*orientation of training have been determined. The experience of national companies concerning combination of professional training at production units with further education at the university as an innovation in the national education system has been studied. Prospects of dual principles of higher education application in economics have been defined.*

**Key words:** professional education in Germany, dual system of education, practical orientation training.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Вища освіта Німеччини справедливо вважається однією з найкращих в Європі, вона має багатовікову історію (перший університет засновано ще 1386 р.) та новітні тенденції розвитку. Сучасна система вищої освіти Німеччини характеризується самоуправлінням, тісними зв'язками науки, освіти та економіки, високими вимогами до якості освіти, практичного застосування знань, високим матеріально-технічним та інформаційним забезпеченням навчальних та наукових процесів, активними зарубіжними зв'язками, контактами з великими господарськими структурами.

Сьогодні у системі вищої освіти Німеччини виділяються такі типи ВНЗ: університети, спеціальні інститути (медичні, педагогічні та ін.), вищі школи мистецтв та музики, вищі школи прикладних наук (Fachhochschulen), професійні академії (Berufsakademien).

Для нашого дослідження особливу цінність представляє досвід роботи однієї із ланок системи професійної освіти другого ступеня Німеччини – вищих шкіл прикладних наук, адже цей тип навчальних закладів вдало поєднує теоретичне та практичне навчання. Якщо порівнювати ці навчальні заклади з українською системою освіти, то Fachhochschulen (FH) здебільшого відповідають українським вищим професійним училищам, однак за якістю отриманих знань і професійних навичок студентів далеко випереджають українських.

Актуальність дослідження полягає в тому, що сьогодні в Україні існує нагальна потреба в дослідженні нових шляхів і засобів формування й розвитку професійної компетентності майбутніх фахівців; вивчення ж передового зарубіжного досвіду надасть можливість посилити практичну підготовку студентів у ВНЗ України. Елементи дуальної системи освіти Німеччини мають знайти своє відображення у підготовці фахівців ВНЗ усіх рівнів акредитації, адже поєднання навчання і праці сприятиме відпрацюванню необхідних компетенцій майбутнього фахівця.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Питання освіти Німеччини є предметом дослідження багатьох українських та зарубіжних дослідників, проблематику дуальної системи професійного навчання вивчали такі вчені, як Н.Абашкіна, І.Акімова, С. Романов, Д. Торопов, Г. Федотова, К. Хюфнер та ін.

*Формулювання мети статті.* Мета статті полягає в розгляді особливостей дуальної системи професійної освіти у навчальних закладах Німеччини та її перспектив для застосування у ВНЗ України.



*Виклад основного матеріалу дослідження.* Переважна більшість молоді в Німеччині (близько 70 % або 2/3 всіх випускників) після закінчення школи навчаються одній з 350 професій, що має державну ліцензію, у рамках дуальної системи, коли спеціальні теоретичні знання даються у професійній школі, а практична підготовка здійснюється безпосередньо на робочому місці або в спеціальних навчальних майстернях на підприємстві або фірмі. Таке поєднання теорії та практики забезпечує високу кваліфікацію німецьких фахівців, що отримала визнання у всьому світі. Навчальні професії в рамках дуальної системи затверджуються в тісній співпраці між федерацією, землями та соціальними партнерами і орієнтується на вимоги ринку праці.

У педагогіці поняття «дуальна система» вперше було використано в ФРН в середині 1960-х рр. на позначення нової форми організації професійного навчання, яка в подальшому отримала поширення і в ряді інших німецькомовних країн (Австрія, Швейцарія) [4, с. 55].

Зараз ФН займають важливе місце в загальній системі вищої освіти країни. Головне завдання цих закладів – орієнтація на практику, тому деякі вчені називають їх однодисциплінарними ВНЗ [7, с. 99].

У Німеччині дуальна система професійного навчання – це взаємодія двох самостійних в організаційному і правовому відношенні носіїв освіти в офіційно визнаних рамках, тобто здійснюється відповідно до законодавства професійного навчання. Ця система включає два різні навчально-виробничі середовища – приватне підприємство та державну професійну школу, які діють разом для досягнення спільної мети – професійної підготовки учнів.

Процес надання освітніх послуг підприємством в рамках дуальної системи регламентований законодавчо. Відповідно до § 25 і § 28 закону про професійну освіту навчальне підприємство може готувати фахівця тільки за визнаними державою професіями, список яких щорічно публікується федеральним міністерством освіти і науки (Staatlich anerkannte Ausbildungsberufe). Всі професії розбиті на групи.

Крім закону про професійну освіту, списку визнаних професій, правову основу для навчання на підприємствах складають «Положення про організацію професійної підготовки» (Ausbildungsordnungen). Вони видаються федеральним урядом для кожної професії. Відповідно до § 1 закону про професійну освіту положення встановлюють, які конкретно знання, вміння і навички повинні передаватися учням в процесі оволодіння тією чи іншою професією. Положення містить також назву професії, термін навчання (2–3 роки), рамковий план навчання. Це є основою для складання навчальним підприємством свого докладного виробничого плану навчання.

Перед початком професійного навчання повинен бути укладений договір про професійну освіту між підприємством, яке навчає або направляє на навчання, а потім надає робочі місця, і студентом [8, с. 10].



З початком виробничого навчання учень і навчальне підприємство наділяються певними правами і обов'язками, детально розписаними і закріпленими в Законі про професійну освіту.

Професійне навчання в дуальній системі починається з випробувального терміну, тривалість якого складає 1–4 місяці [8, с. 20]. Цей час дається на визначення профпридатності учня. Протягом цього терміну навчальне підприємство може розірвати договір. Ініціатором розірвання договору може виступити і учень, якщо він прийде до висновку про неправильність зробленого ним вибору [8, с. 22]. Якщо випробувальний термін пройдено успішно, учень продовжує своє навчання.

Регулярний щоденний процес навчання детально розписаний в договорі. Існує два типи організації процесу навчання у дуальній системі: одночасне навчання на підприємстві і в профшколі або навчання блоками, наприклад, місяць у профшколі змінюється місяцем практики на виробництві. На виробниче навчання відводиться приблизно 3–4 дні на тиждень, у той час як на навчання в профшколі припадає 1–2 дні.

Щорічно навчальне підприємство надає студентам відпустку, тривалість якої визначається їх віком: до 18 років – 25 робочих днів, до 17 років – 27 робочих днів і до 16 років – 30 робочих днів. Під час відпустки учням заборонено вести будь-яку трудову діяльність. Оскільки учні зайняті у виробничому процесі, навчальне підприємство виплачує їм щомісяця грошові винагороди, розмір яких залежить від тарифної сітки, прийнятої на підприємстві, віку учнів, обсягу виконуваних робіт, і вказується в договорі щодо професійного навчання. Якщо з винагороди відраховуються натуральні виплати, наприклад харчування, знімання житла тощо, то в будь-якому випадку має виплачуватися грошова винагорода не менше 25 % від встановленої суми [5, с. 143].

Після закінчення процесу навчання здаються випускні іспити для присвоєння професійної кваліфікації. Після здачі випускного іспиту компетентним органом видається екзаменаційне свідоцтво. Крім того, після закінчення навчання навчальним підприємством видається свідоцтво, яке містить дані про вид, тривалість та мету профнавчання, а також відомості про отримані професійні знання, уміння і навички.

Після закінчення навчання здебільшого учні, що проходили навчання на великих підприємствах, на них же і залишаються працювати далі, але у ситуації, коли навчальне підприємство не стає постійним місцем роботи, учні, зазвичай, без значних труднощів працевлаштовуються за отриманою спеціальністю.

Хоча ФН сприяють отриманню наукового досвіду, кваліфікацію для самостійної наукової роботи їх випускники не отримують, і лише університети мають право присуджувати ступінь доктора, що є основним недоліком професійних шкіл Німеччини.

Варто зазначити, що у вітчизняній практиці ми вже спостерігаємо розвиток основоположних принципів дуальної системи навчання. Як приклад, можна



навести співробітництво компанії «Київстар» із Київським національним інститутом інформаційних технологій. «Київстар» щороку проводить серед студентів 2–5 курсів олімпіади, за результатами яких переможці вже в період навчання отримують робоче місце у фірмі та можуть поєднувати роботу та навчання. Фірма у свою чергу забезпечує переможців не лише робочим місцем, але й базою для наукових та практичних досліджень і розробок.

*Висновки результатів дослідження.* Проведений розгляд особливостей системи дуальної системи професійної освіти в навчальних закладах Німеччини дозволяє зробити висновок про те, що така організація підготовки фахівців сприяє підвищенню рівня їхньої практичної підготовки, формуванню й розвитку в них ключових компетенцій, що у свою чергу сприяє підвищенню ефективності подальшої професійної діяльності.

До того ж дуальна система забезпечує рівновагу між попитом та пропозицією фахівців на ринку праці. Адже співпраця освітніх та господарських суб'єктів передбачає підготовку саме тієї кількості фахівців, саме з тією якістю знань та вмінь, яку на цей момент потребує ринок праці.

Механістична трансформація дуальної системи освіти Німеччини у вітчизняну практику неможлива. Як і будь-яке запозичення зарубіжного досвіду, вона потребує апробації і урахування специфіки національної системи освіти. Однак її основні принципи та пріоритети, її надбання повинні бути враховані при вдосконаленні системи підготовки фахівців як у ВНЗ I–III рівнів акредитації, так і IV–V рівнів. Для того, щоб подібна система підготовки фахівців почала діяти у нас, потрібно, щоб керівники малих та крупних підприємств усвідомили визначену пряму залежність між прибутком, який отримується завдяки високоякісним кадрам та необхідністю надання допомоги в освіті майбутніх кадрів і формуванні їх для себе.

Запозичення досвіду Німеччини та використання дуального принципу у ВНЗ України є корисним як для ВНЗ, студентів, так і для підприємств. Адже, як наслідок, вищі школи матимуть додаткове фінансування, підтримку персоналу та матеріальної бази. Підприємства матимуть перспективу отримання освіти та підвищення кваліфікації для своїх робітників, а також можливість відбирати майбутній персонал серед студентів. Студенти ж матимуть можливість не лише якісної підготовки та отримання професійних компетенцій, а й фінансову впевненість під час навчання та перспективу працевлаштування після закінчення ВНЗ.

*Перспективи подальших розвідок.* Перспективи подальших досліджень виявляються у з'ясуванні потреби роботодавців у сприянні навчання та працевлаштуванню студентів економічного профілю. Адже на сьогодні «економістів» випускає переважна більшість ВНЗ, та їх кваліфікація і професійна компетентність не завжди влаштовують роботодавця, тому сьогодні вкрай необхідні емпіричні дослідження готовності роботодавців економічної сфери до тісної співпраці з ВНЗ.





### Література

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Амеліна С. М. Особливості дуальної системи вищої професійної освіти у навчальних закладах Німеччини / С. М. Амеліна // Зб. наук. праць «Проблеми трудової і професійної підготовки». – 2010. – Вип. 15 – С. 107–112.
3. Липкіна І. Н. Система образования взрослых в Германии : учеб.-метод. пособие / И. Н. Липкіна, В. П. Тарантей. – Гродно : ГрГУ, 2001. – 104 с.
4. Романов, С. П. Дуальная система инженерно-педагогического образования / С. П. Романов // Образование и наука. – 2007. – № 5. – С. 54–63.
5. Торопов Д. А. Обеспечение качества профессионального образования в Германии : дис... д-ра пед. наук / Д. А. Торопов ; РАО Ин-т педагогики и психологии профессионального образования. – 2005. – 301 с.
6. Федотова Г. А. Профессиональное образование и подготовка по рабочим профессиям в ФРГ / Г. А. Федотова. – М. : Издат. центр АПО, 2001. – 71 с.
7. Хюфнер К. Управління та фінансування вищої освіти в Німеччині / К. Хюфнер // Вища школа. – 2005. – № 6. – С. 97–117.
8. Berufsbildungsgesetz (BBiG) – Закон о профессиональном образовании Германии [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <[http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig\\_2005/gesamt.pdf](http://www.gesetze-im-internet.de/bundesrecht/bbig_2005/gesamt.pdf)>.



УДК: 614.253.52(73)

**ОЛЕНА КРАВЧЕНКО**

м. Черкаси, Україна

**ФОРМУВАННЯ ПРОФЕСІЙНОЇ ЕТИКИ МАЙБУТНІХ  
МЕДИЧНИХ СЕСТЕР: АМЕРИКАНСЬКИЙ ДОСВІД**

**FORMATION OF FUTURE NURSES' PROFESSIONAL  
ETHICS: AMERICAN EXPERIENCE**

*Подано загальну характеристику сучасних тенденцій у медичній освіті США, окреслено особливості освітніх програм підготовки майбутніх ліцензованих молодших медсестер (LPN), спрямованих на формування етико-культурної компетентності. Акцентовано увагу на потребі введення знання культурного контексту до курсу англійської мови для професійної мети. Визначено ряд позитивних тенденцій у медичних закладах США, які заслуговують на впровадження в освітній простір України.*

**Ключові слова:** ліцензована молодша медсестра, англійська мова для професійних цілей, професійна етика, етико-культурна компетентність.

*Представлена общая характеристика современных тенденций в медицинском образовании США, обозначены особенности образовательных программ подготовки будущих лицензированных младших медсестер (LPN), направленных на формирование этико-культурной компетентности. Акцентируется внимание на необходимости введения знания культурного контекста в курс английского языка для профессиональных целей. Определен ряд позитивных тенденций в медицинских учреждениях США, которые заслуживают внедрения в образовательное пространство Украины.*

**Ключевые слова:** лицензированная младшая медсестра, английский язык для профессиональных целей, профессиональная этика, этико-культурная компетентность.

*General description of modern tendencies of medical education in the USA has been presented; characteristic features of educational programs for Licensed Practical Nurses (LPN) aimed at the formation of ethical and cultural competence have been described. Special attention has been paid to the necessity of knowledge implementation into the cultural context of English for professional purposes. A number of positive tendencies in medical institutions of the USA worth being introduced into educational sphere of Ukraine have been defined.*



**Keywords:** licensed junior nurse, English for professional purposes, professional ethics, ethical and cultural competence.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* У час глобальних перетворень у кожній країні підвищується роль здорового способу життя і якість сестринської допомоги. Вирішення цього завдання нерозривно пов'язане з професійною підготовкою висококваліфікованих, компетентних фахівців сестринської справи, які успішно володіють суміжними медичними спеціальностями, готові до професійного зростання, здатних до самоосвіти й самовдосконалення. Водночас у медичних установах очікують фахівців з високим рівнем етичної компетентності, моральності, з розвиненим почуттям поваги і толерантності до пацієнтів. Удосконалюючи існуючу систему професійної підготовки майбутніх медичних сестер, маємо зберегти національно-освітні традиції і разом з тим враховувати кращі надбання високорозвинутих країн світу. Відтак постає необхідність звернення до здобутків вищої медичної школи США для адаптації його окремих елементів до вітчизняних умов. Американські навчальні заклади забезпечують професійне спрямування освітніх програм та адаптивність змісту підготовки майбутніх медичних сестер на різних її етапах.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Науковий доробок українських і зарубіжних дослідників свідчить про актуальність та багатоаспектність проблеми професійної підготовки майбутніх медичних сестер у вищих навчальних закладах України та світу. Вагому цінність складають праці з філософії освіти В. Кременя, І. Зязюна, В. Кудіна та ін., наукові студії з методології порівняльної педагогіки Н. Авшенюк, Н. Бідюк, Л. Пуховської, І. Руснака, А. Сбруєвої та ін., дисертаційні роботи В. Бабаліч, К. Куренкової, Ю. Лавриш, С. Поплавської, О. Уваркіної та ін. з питань професійної підготовки і формування фахових якостей студентів-медиків. Незважаючи на низку науково-педагогічних пошуків, проблема професійної підготовки й формування професійної етики майбутніх медичних сестер у навчально-виховному процесі вищої школи США залишається важливим предметом наукових досліджень.

*Формулювання мети статті.* Мета статті – подати загальну характеристику нових тенденцій у медичній освіті США, окреслити особливості освітніх програм підготовки майбутніх ліцензованих молодших медсестер (LPN), спрямованих на формування професійної етики.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Аналіз науково-критичної літератури, педагогічного досвіду підтверджує висновок про те, що сучасний етап медичної освіти у США характеризується рядом позитивних тенденцій: формується нова філософія, основу якої складають гуманізація, спрямованість на розвиток творчих можливостей особистості, її інтелектуального потенціалу, з'являються нові інформаційно-комунікативні технології. Домінуючі цінності – досягнення і успіх, індивідуалізм, незалежність і самостійність, молодість і краса.



Актуальні питання підготовки «завтрашньої» медичної сестри, проблеми її психологічного стану, кодексу етики – в центрі уваги громадськості. У США ухвалено низку законів, спрямованих на забезпечення здоров'я нації: у 1970 р. – Закон про Професійну Безпеку та Здоров'я, у 1986 р. – Закон про Покращення Якості Системи Охорони Здоров'я. Серед основних цілей, встановлених Управлінням охорони здоров'я США на 2010 р. і наступні роки, – Здорові Люди [6, с. 126].

З урахуванням законодавчих вимог американські вищі навчальні заклади здійснюють підготовку медичної сестри різних рівнів: ліцензованої молодшої медсестри (LPN), дипломованої медсестри (RN) та медсестри поглибленої практики (APN). Зупинимося на окремих аспектах освітніх програм підготовки майбутніх ліцензованих молодших медсестер (LPN) [7, с. 21].

Відповідні освітні програми затверджуються Радою медсестер і тривають у кожному штаті у професійно-технічному училищі або місцевому «общинному» коледжі дванадцять місяців. Вони включають стаціонарне навчання і контрольовану клінічну практику, що відбувається, як правило, в лікарні. Академічна суворість і дружня атмосфера навчальних колективів, творчий, гнучкий, доступний практичний підхід, широке коло обов'язкових і факультативних курсів ураховують інтереси студентів, сприяють професійному становленню і культурному розвитку майбутніх медичних працівників.

Вища медична школа відкрита для введення нових навчальних предметів поліпрофільної і міждисциплінарної підготовки (з іноземних мов, психології спілкування, критичного мислення, комунікативної взаємодії, електронних технологій та ін.). Це допомагає випускникам успішно працювати в лікарні, надаючи основний догляд за хворими під керівництвом лікарів та дипломованих медсестер. Усе більш затребуваною є різнобічна індивідуалізація навчання. Навчальні програми посилено інтегрують технологію й використовують стратегії вивчення на відстані.

У навчальних закладах турбуються про формування професійної етики і етичної компетентності майбутньої медичної сестри: важливого значення набуває систематичне опанування Законів штату, що гарантують збереження особистої інформації пацієнта і кодексу Асоціації Американських Медсестер (1985), який визначає конфіденційність інформації ключовими у професії медсестри. Цінність конфіденційності полягає в тому, що медсестра юридично відповідає за збереження всієї інформації про пацієнта. Динамічне поширення мобільних телефонів, факсів та комп'ютеризованих медичних записів загрожує приватності та конфіденційності пацієнта, тому з 1998 р. Американська Асоціація Медсестер регулює використання телекомунікаційних технологій у системі охорони здоров'я [1].

З урахуванням кодексу Асоціації укладені клінічна практика і ліцензійний іспит. Зокрема клінічна практика зацентрована на громадському догляді, підтриманні здорового способу життя, запобіганні хворобам. Ліцензійний іспит



NCLEX передбачає комп'ютерне адаптивне тестування за принципом наступності. Питання укладають за блоками «Потреби Пацієнта».

Головною концепцією сестринської справи, яку сповідує Американська Асоціація Медичних Сестер, усвідомлення й визнання культурних відмінностей (комунальних, соціальних та родинних зв'язків, релігії, мови, харчування, культурних уявлень про хворобу), розуміння культурно специфічних реакцій на хвороби [2, с. 12]. Розуміння культурного контексту пацієнта дозволяє медсестрам познайомитися з пацієнтом передусім як з особистістю, замість того, щоб зосередитися тільки на хворобі або проблемі.

Зазначимо, що часто домінуючі цінності корінного населення (мова, звичаї) конфліктують із цінностями груп меншин, що складаються з численних етнічних, расових чи релігійних груп, то ж знання культурних відмінностей – це передумова для забезпечення ефективної допомоги. Концептуальна основа розуміння культурного різноманіття й забезпечення культурно-компетентного догляду викладена в теорії міжкультурного догляду Лейнінгера [3]. Отже, культурно компетентні медсестри – це ті, які поважають культурні відмінності, а також здійснюють догляд, враховуючи культурний контекст пацієнта [4].

З цією метою викладацький склад коледжів турбується про формування у майбутніх медичних сестер етико-культурної компетентності. Дійсно, опитування іноземних медсестер і пацієнтів CGFNS [5] виявили, що багато хто з медсестер мають труднощі на роботі, пов'язані зі спілкуванням. Спілкування не англійською мовою з пацієнтами і співробітниками, які не розуміють цієї мови, у США розглядають як прояв неповаги. Деякі роботодавці забороняють співробітникам говорити на робочому місці і навіть в ординаторській чи в кафе іншою мовою, окрім англійської.

Медичні сестри, як показало опитування [4], теж наголошують, що були б краще підготовлені до роботи, якби були більш ознайомлені з мовними кліше, які широко використовуються в системі охорони здоров'я США. Причина в тому, що більшість медичних сестер, які приїхали до Сполучених Штатів у періоди дефіциту робочої сили, були з Філіппін, Великобританії і Канади. Однак через розвиток міграційної системи та глобальне розширення сестринської освіти медсестри тепер приїжджають до Сполучених Штатів зі всього світу. У зв'язку з цим уряд провів Реформу Нелегальної Імміграції та в 1996 р. видав Закон про Відповідальність Іммігрантів. Згідно з документом, спеціалісти системи охорони здоров'я США повинні демонструвати відповідний рівень володіння письмовою та розмовною англійською.

Для цього низка занять з іноземної мови для професійної мети у коледжах спрямована на те, щоб оволодіти технікою комунікації. Серед форм і методів, які використовуються для виправлення мовних проблем в іноземних медсестер, успіхом користуються рольові ігри. Студенти «програють» ситуації, в яких їм доведеться



спілкуватися з «лікарем» як віч-на-віч, так і по телефону, з «пацієнтами» та їх «сім'ями».

Зазначимо, що у Сполучених Штатах медсестер вважають колегами лікарів, а не їх підлеглими. Вони можуть ставити під сумнів дії лікарів та інших фахівців, якщо вони становлять небезпеку для пацієнтів. Це включає в себе навіть відмову виконувати вказівки лікаря і повідомлення відповідного керівництва, якщо медсестра вважає, що вказівки є небезпечними. Такі дії вимагають впевненості, такту і переговорів, у кожному такому випадку буде потрібне гарне знання англійської мови. Окрім того, у Сполучених Штатах медсестра є не тільки постачальником медичного обслуговування, а й учителем, посередником між пацієнтом і лікарем й адвокатом пацієнта. Для виконання цих ролей медсестри повинні мати не тільки хороші словесні комунікативні навички, а й гарні навички ведення документації, щоб забезпечити цілісність догляду, розуміння пацієнтом догляду та ведення юридичної документації, зокрема такої, як медична карта пацієнта.

На заняттях студенти прагнуть розвинути впевненість у спілкуванні, виконуючи рекомендації Американської Медичної Асоціації [1; 2]:

1) використовуйте «я» замість «ти/ви» при взаємодії; якщо ви не згодні з кимось, замість того, щоб сказати: «Ви помиляєтесь», скажіть: «Я ціную вашу точку зору, але в мене є власна думка», а потім спокійно висловіть цю думку;

2) використовуйте впевнену мову тіла – дивіться прямо в очі людині, з якою ви намагаєтесь спілкуватися, підтримуйте ваш голос спокійним, стійте прямо й контролюйте вашу міміку;

3) ґрунтуйтеся на фактах, а не на судженнях;

4) ставте чіткі і прямі запитання, які не спонукають іншу особу сказати «ні». Наприклад, якщо пацієнт із психіатричного відділення намагається уникнути участі у груповій терапії, замість того, щоб сказати: «Чи хочете ви піти на терапію сьогодні?», скажіть «Я відведу вас на терапію о 10 годині ранку».

У коледжах отримали популярність вправи на невербальну комунікацію, що включає в себе такі атрибути, як вираз обличчя, зоровий контакт, дотик, тон, поза, відстань, яка підтримується в процесі спілкування, мовчання. Зокрема фізична дистанція у процесі спілкування та взаємодії може варіюватися залежно від культури. У деяких культурах прийнятна особиста і соціальна дистанція є набагато ближчою, ніж у Сполучених Штатах. Звертають увагу на те, яку дистанцію зберігають між собою колеги медичної установи, коли спілкуються між собою, з пацієнтами та їхніми сім'ями.

На тренінгах відпрацьовують тон голосу, що може показувати діапазон почуттів і емоцій, від спокійної згоди до сердитого несхвалення. Часто важливо не тільки не те, що було сказане, а те, як це сказали. Ураховують на заняттях і таку форму невербальної комунікації, як сприйняття часу. Йдеться про пунктуальність, до очікуваних норм належить вчасне прибуття і закінчення роботи, вчасну появу на зустрічі.



*Висновки результатів дослідження.* Проведене дослідження дало можливість визначити ряд позитивних тенденцій у медичних закладах США: відсутність консерватизму; варіативність, що виражається у гнучкості й відкритості організації, у змісті і процесі підготовки й відповідає потребам та можливостям студентів; індивідуалізоване навчання; конкурентоздатність фаху; повага до мови і культури пацієнта, консультаційний діалог викладача і студента тощо. Знання англійської мови, розуміння її семантики в закладах охорони здоров'я США, впевненість у собі, гарні навички міжособистісного спілкування мають важливе значення для медичної сестри. Основна ідея, яку сповідують викладачі коледжів, полягає в тому, що навчання і робота медсестер є як мистецтвом, так і наукою.

*Перспективи подальших розвідок.* Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо розгляд ефективних форм і методів формування етико-культурної компетентності майбутніх медичних сестер, чому й присвятимо наступні публікації.

### Література

1. American Nurses Association [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.nursingworld.org/MainMenuCategories/ThePracticeofProfessionalNursing/NursingStandards>>.
2. Higfield M. F. Nursing: a social policy statement / M. F. Higfield // American Nurses Association. – Kansas City, Mo, 1995. – 637 p.
3. Madeleine leininger's culture care: diversity and universality theory [Electronic resource] – Mode of access: <<http://nursing.jbpub.com/sitzman/ch15pdf.pdf>>.
4. The Purnell Model for Cultural Competence [Electronic resource] – Mode of access: <<http://etna.middlesex.wikispaces.net/file/view/The+Purnell+Model+for+Cultural+Competence%5B1%5D.pdf>>.
5. CGFNS International [Electronic resource] – Mode of access: <<http://www.cgfns.org/sections/about/mission.shtml>>.
6. Donahue M. P. Nursing the finest art: an illustrated history / M. P. Donahue. – St Louis : CV Mosby, 2010 – 390 p.
7. Sullivan J. T. Collaboration: a health care imperative McGraw-Hill Professional / Toni J. Sullivan. – 1998. – 646 p.



УДК: 378.4(430):378.22

**ОЛЬГА ТАРАСОВА**

м. Хмельницький, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ ЗМІСТУ ТА МОНІТОРИНГУ ЯКОСТІ ПРОФЕСІЙНОЇ  
ПІДГОТОВКИ МАЙБУТНІХ ФАХІВЦІВ-МІЖНАРОДНИКІВ  
У СИСТЕМІ ВИЩОЇ ОСВІТИ США**

**PECULIARITIES OF CONTENT AND QUALITY EVALUATION OF FUTURE  
INTERNATIONAL AFFAIRS SPECIALISTS' TRAINING  
WITHIN U.S. SYSTEM OF HIGHER EDUCATION**

*Висвітлено особливості змісту навчальних програм підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин у вищих навчальних закладах США. Розглянуто питання моніторингу навчальних досягнень студентів. Наголошено на важливості та необхідності використання позитивного зарубіжного досвіду у підготовці кадрів для міжнародної діяльності на теренах України. Визначено перспективи подальших досліджень програм підготовки майбутніх фахівців-міжнародників у системі вищої освіти США.*

**Ключові слова:** професійна підготовка, фахівець у галузі міжнародних відносин, зміст навчальної програми, дисципліна, кредит, контроль знань.

*Освещены особенности содержания учебных программ подготовки специалистов в области международных отношений в высших учебных заведениях США. Рассмотрены вопросы мониторинга учебных достижений студентов. Подчеркнута важность и необходимость использования положительного зарубежного опыта в подготовке кадров для международной деятельности в Украине. Определены перспективы последующих исследований программ подготовки будущих специалистов-международников в системе высшего образования США.*

**Ключевые слова:** профессиональная подготовка, специалист в области международных отношений, содержание учебной программы, дисциплина, кредит, контроль знаний.

*Features of the content of educational programs for training international affairs specialists at the U.S. universities have been considered. The problem of monitoring academic performance has been pointed out. The importance and necessity of positive foreign experience application in the process of training personnel for international activities in Ukraine have been stressed. Prospects of subsequent research in training programs for future specialists in international affairs in the U.S. higher education system have been defined.*





**Keywords:** professional training, specialist in international affairs, curriculum content, discipline, credit, knowledge control.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* В умовах глобалізації та інтернаціоналізації економіки, відкриття кордонів, виникнення нових ринків професійна підготовка сучасних фахівців зовнішньоекономічного профілю має бути скерована на формування й розвиток їх професійної компетентності та конкурентоспроможного рівня кваліфікації, передачу глибоких теоретичних знань та практичних умінь і навичок у сфері міжнародної економіки. Відомо, що професійна діяльність цих фахівців здійснюється як на національному, так і на міжнародному рівнях в умовах конкуренції як невід'ємної частини ринкової економіки. Тому економісти-міжнародники повинні конструктивно спілкуватися з іноземними колегами, володіти знаннями основних принципів і норм міжнародного бізнесу, методами й навичками просування на світові ринки конкурентоспроможної продукції та вмінням аналізувати кон'юнктуру ринку. Сучасний ринок праці вимагає від фахівців у галузі міжнародних відносин наявності глибоких професійних знань і розвинутих технічних здібностей, інноваційного творчого мислення, оперування великими обсягами інформації. На нашу думку, важливо розглянути, як зазначені вимоги узгоджуються зі змістом підготовки фахівців-міжнародників у вищих навчальних закладах США, оскільки саме ця країна є сьогодні визнаним лідером на ринку освітніх послуг. Детальне вивчення питань відбору та структурування змісту підготовки фахівців-міжнародників у цій країні свідчить, що вказані аспекти не можна розглядати окремо від контролю навчальних досягнень студента – вони тісно взаємопов'язані.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* У вітчизняній педагогічній літературі нагромаджено значний обсяг знань про теорію і практику професійної 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. Акатєєва, Т. Георгієвої, Л. Філіпової, Т. Кошманової; педагогічні технології, методи і організаційні форми навчання у вищому навчальному закладі вивчають М. Кларін, А. Мітіна, І. Тагунова, В. Чорний, А. Алексюк, Т. Ільїна; оцінювання знань студентів у США досліджено І. Зварич. Формуванню змісту професійної освіти присвячені публікації Н. Брюханової, Н. Журавської, О. Коваленко, М. Лазарева, І. Лернера, В. Ледньова, В. Манько, П. Лузана. Питанням реформування і оновлення змісту підготовки фахівця багато уваги приділяють науковці В. Андрущенко, Л. Герасіна, С. Гончаренко, А. Гурджій, В. Кремень, О. Ляшенко, Ю. Мальований, Н. Ничкало, О. Савченко, М. Шкіль.

*Формулювання мети статті.* Теоретичний аналіз наукових праць показав, що аналізу змісту професійної підготовки майбутніх фахівців з міжнародних відносин в системі вищої освіти США досі не було приділено належної уваги.



Зважаючи на недостатнє висвітлення у вітчизняній науково-педагогічній літературі питання професійної підготовки фахівців-міжнародників в цілому, а також вивчення особливостей змісту та контролю навчальних досягнень зокрема, ставимо за мету статті висвітлити особливості означених аспектів професійної освіти майбутніх фахівців-міжнародників у вищих навчальних закладах США.

*Вклад основного матеріалу дослідження.* Насамперед слід вказати на особливості вступу до вищого навчального закладу, оскільки результати вступних випробувань безпосередньо впливають на зміст підготовки студентів. На відміну від вітчизняної практики, кожний навчальний заклад самостійно встановлює правила вступу: у США не існує єдиних вимог до абітурієнтів. Переважно при вступі абітурієнт надсилає поштою до приймальної комісії сертифікат про середню освіту, характеристику-рекомендацію від адміністрації школи тощо та складає вступні іспити або проходить співбесіду (загальна ерудиція, особистісні якості, вмотивованість вибору навчального закладу).

При зарахуванні абітурієнтів до коледжу чи університету користуються селективним, конкурсним або відкритим відбором. Під час селективного відбору враховуються результати досягнень учнів з профільних навчальних предметів. Конкурсний відбір застосовують у найбільш престижних університетах і коледжах (Гарвардському, Колумбійському, Принстонському, Єльському університетах), а відкритий відбір, зазвичай, використовують дворічні та мінімально спеціалізовані коледжі [1, с. 31].

У США протягом тривалого часу в університетах і коледжах при наборі першокурсників враховують результати загальнонаціонального тестування випускників шкіл [2, с. 42]. При цьому від абітурієнта вимагають результати такого тестування або за системою SAT, або за методикою АСТ. Коротко зупинимось на методиці їх проведення, оскільки вважаємо, що така перевірка та оцінювання пізнавальних можливостей учнів має всі ознаки попереднього (вихідного) контролю студентів-першокурсників.

Тестові випробування випускників шкіл SAT (з 1926 р. по 1994 р. абревіатура SAT відображала назву Scholastic Aptitude Test, а з 1994 р. – Scholastic Assessment Test [4]) мають два варіанти: SAT-I – Reasoning Test (тест на логіку, інколи його називають «aptitude test» – тест здібностей) та SAT-II – Subject tests (предметні тести). За допомогою тестових випробувань SAT-I виявляють здатність учнів розуміти й аналізувати письмовий текст (а з 2005 р. перевіряються і навички читання [5, с. 34]), логічно розмірковувати, розрізняти різні значення слів, робити узагальнення та розв'язувати математичні задачі. Тести навчальних досягнень SAT-II оцінюють обсяг знань учнів з конкретних навчальних предметів і складаються із завдань вибіркового характеру. Додамо, що залежно від вимог вищого навчального закладу абітурієнт може пройти тестування з 18 різних академічних предметів.



Тестування АСТ було введено у 1959 р. як альтернатива SAT. Зазначена методика випробувань учнів є «... тестом досягнень у навчанні, а не тестом здібностей чи IQ-тестом» [2, с. 39] і включає тестові блоки з англійської мови, перевірки навичок читання, умінь розв'язувати математичні задачі, знань у галузі природничих наук. Зауважимо, що проведення тестування виправдовуються практикою: школи США різняться між собою розмаїттям навчальних предметів, вимогами до контролю навчання учнів, а тому лише за допомогою випускних тестів університети і коледжі можуть порівнювати навчальні досягнення вступників.

Важливою рисою навчання у вищих навчальних закладах США є необхідність студентом самостійно за допомогою куратора (Academic Adviser) скласти свій навчальний план та відвідувати навчальні курси (дисципліни) за власним вибором у зручний для нього час. Навчальний план складається на кожен семестр, погоджується з кафедрами, затверджується в деканаті. Здібний студент у разі вдалого планування може отримати ступінь бакалавра за чотири роки, інші – вчитися й довше [3, с. 185].

Кожний університет, який здійснює підготовку фахівців з міжнародних відносин, може працювати за своєю програмою: в умовах децентралізованої вищої освіти США відсутній єдиний стандарт зі змісту навчання. Але самостійність вищого навчального закладу щодо встановлення змістових вимог, кількості та послідовності проходження навчальних курсів підпорядковується головній меті: підготувати конкурентоспроможного фахівця.

Особливості змісту підготовки фахівців у галузі міжнародних відносин можна простежити на прикладі університету Джорджа Вашингтона (George Washington University).

У структурі цього університету, який є одним із провідних вищих навчальних закладів США, безпосередньо підготовкою фахівців-міжнародників займається Школа міжнародних відносин Еліота (The Elliott School of International Affairs). Зазначимо, що школа Еліота є найбільшим професійним навчальним закладом у Сполучених Штатах, що готує фахівців у галузі міжнародних відносин. Щорічно у школі здійснюється підготовка 2 100 бакалаврів і 800 магістрів.

Зміст підготовки фахівців-міжнародників у цьому вищому навчальному закладі є різноманітним і насиченим. Навчання відбувається на основі міждисциплінарного принципу із спеціалізацією у політології, історії, економіці, антропології, географії та іноземних мовах. Крім того, студентам пропонується ряд вузькоспеціалізованих курсів, наприклад, «Глобальна енергетична безпека», «Жінки у світовій політиці», «Права людини та демократія у Південно-Східній Азії» тощо.

Кожний студент сам обирає дисципліни для вивчення. Для того, щоб мати статус «full time student» (а це важливо з соціального погляду), необхідно одночасно вивчати не менше трьох дисциплін (сумлінні студенти зазвичай обирають чотири) [6].



Кожна дисципліна оцінюється певною кількістю балів – «кредитів», яка є її інтегральною характеристикою. «Кредит», «кредитна година» (Credit Hour) – це базова одиниця виміру аудиторного навантаження студента. При успішному засвоєнні навчального матеріалу кількість кредитів, що зараховується студентові, дорівнює кількості аудиторних (або контактних) годин з цього курсу на тиждень. Кредит можна отримати, відпрацювавши кожного тижня одну годину лекційних чи семінарських занять (50 хв.), або 2–3 години лабораторних чи студійних занять. При цьому мається на увазі, що до кожного заняття чи лабораторної роботи студент повинен готуватися самостійно щонайменше 2 години. Кредит зараховується за умов успішного засвоєння курсу та отримання позитивної оцінки на підсумковому тестовому випробуванні. Наприклад, якщо предмет оцінений у три кредити, то це означає, що студент кожного тижня протягом семестру (15 тижнів) має тричі відвідувати лекції або інші аудиторні заняття (з обов'язковою присутністю викладача). Таким чином, три кредити дорівнюють 45-ти годинам аудиторного (контактного) часу. Варто зазначити, що для отримання ступеня бакалавра студентові необхідно набрати не менше 124 кредитів за весь термін навчання. На нашу думку, оцінювання змісту в кредитах та поступове їх накопичення студентом до «граничної» кількості – важлива організаційно-педагогічна умова продуктивної підготовки майбутнього фахівця-міжнародника.

Важливою особливістю гнучкої ступеневої системи американської вищої освіти є те, що студент може змінювати свою програму підготовки в процесі навчання. Крім того, якщо першокурсник не може визначитися з програмою (напрямом спеціалізації), він має можливість перший рік вивчати лише загальні дисципліни [6].

Усі дисципліни, що включає навчальна програма школи Еліота, умовно можна поділити на дві групи: основну та професійну. До основної групи належать предмети, які вивчаються протягом перших двох років, серед яких: вступ до міжнародних відносин, математика, методи статистичного аналізу, хімія, фізика, мистецтвознавчі дисципліни, іноземні мови. Професійна частина програми спрямована на поглиблене вивчення предметів з обраної галузі. Сюди належать дисципліни з наступних циклів: методи наукових досліджень, міжнародна економіка, зовнішня політика США, міжнародна та порівняльна політологія, міжнародне право, конфліктологія, культурологія, міжнародна екологічна безпека. Наголосимо, що професійна частина програми підготовки включає обов'язкове навчання або стажування протягом щонайменше одного семестру за кордоном.

Доречно додати, що перехід до вивчення професійної програми вимагає закінчення основної програми з середнім балом не нижчим 2 і загальною кількістю балів не менше 200.

Одним з провідних чинників формування мотивації майбутніх фахівців з міжнародних відносин до продуктивного оволодіння знаннями є контроль навчальних досягнень. Аналіз навчального процесу підготовки бакалаврів у



галузі міжнародних відносин у Єльському, Джорджтаунському, Пітсбургському університетах свідчить, що провідні принципи, якими керуються педагоги, – це систематичність контролю навчальних досягнень; об'єктивність оцінювання знань (майже всі іспити і залікові тести складаються за допомогою комп'ютера); індивідуальний підхід до оцінювання навчальних досягнень кожного студента. Варто підкреслити, що результати оцінювання не повідомляються широкому загалу студентів (на зразок вітчизняних технологій контролю). Існує декілька видів контролю знань, зокрема: поточний – комп'ютерне тестування на заняттях (5–10 хв.); тематичний, рубіжний (виконання тестових завдань на комп'ютері протягом 15–20 хв.); підсумковий (у кінці семестру) іспит або залік з письмовим тестом – 2–3 год. тощо.

Варто відмітити, що у вищих навчальних закладах США, які здійснюють підготовку фахівців-міжнародників, використовується «комбінована» система оцінювання навчальних досягнень студентів, що поєднує кредити і оцінки (бали). Зокрема, сумарний семестровий бал за курс може визначатися таким чином (в умовах «академічної свободи» та методичної незалежності викладача загальноприйнятих підходів не існує) [3, с. 107–108]: 1) відвідування лекцій – 5 %; 2) відвідування семінарів, практичних і/або лабораторних занять – 25 %; 3) комп'ютерні або письмові тести (за завданнями викладача) – 15 %; 4) три кращих результати щомісячних письмових тестів – 10 % + 10 % + 10 % = 30 %; 5) фінальний іспит або залік із письмовим тестом – 25 %.

Відповідно до набраної упродовж навчання кількості балів студент може отримати такі оцінки: А – відмінно (4 бали); В – добре (3); С – посередньо (2); D – прохідна (1); F – незадовільно (0). Таким чином, на відміну від вітчизняної шкали оцінювання (насправді, в практиці використовуються лише три оцінки: «5»; «4»; «3»), американська шкала дозволяє більшою мірою диференціювати студентів за рівнями навчальних досягнень. Крім того, іноді викладачі використовують значно ширшу шкалу – дванадцятибальну.

Слід наголосити на тому, що кожна оцінка має певне значення для визначення інтегральної характеристики якості навчання студента – GPA (Grade Point Average). Фактично це середній бал успішності студента у межах від 0 до 4, який є показником його рейтингу. Для закінчення вищого навчального закладу у США, зокрема одержання диплома бакалавра у галузі міжнародних відносин, достатньо мати GPA не нижче 2.

До речі, студенти, які одержали незадовільні бали з певних дисциплін, не мають права повторно складати залік чи іспит. Їм слід знову з самого початку прослухати весь курс. Проте існує альтернатива у вигляді програми навчання влітку. Крім того, програма літньої сесії допомагає студентам набрати необхідну кількість кредитних годин, а інколи – скоротити строки навчання. На нашу думку, подібний досвід принципового ставлення до студентів, які під час сесії отримали найнижчу оцінку знань, потребує детального вивчення.



*Висновки результатів дослідження.* Таким чином, аналіз змісту підготовки та системи контролю знань фахівців у галузі міжнародних відносин в університетах США переконує, що:

– програми підготовки бакалаврів орієнтовані на розвиток самостійності студента, а всі навчальні дисципліни спрямовані на ефективне оволодіння майбутнім фахом уже з перших днів навчання;

– гнучкість навчальних планів дозволяє студентові формувати власну програму підготовки відповідно до своїх пізнавальних можливостей, інтересів, уподобань;

– навчальні програми не передбачають повтору засвоєного матеріалу, вони оптимізовані доцільністю та професійною необхідністю навчальних дисциплін;

– система контролю навчальних досягнень студентів сприяє глибокому засвоєнню матеріалу в процесі навчання, формуванню позитивної мотивації навчально-пізнавальної діяльності, економії часу на заняттях та підвищенню рівня самостійності студентів.

*Перспективи подальших розвідок.* Перспективними напрямками подальших досліджень вважаємо детальне вивчення окреслених принципів для використання у процесі підготовки фахівців-міжнародників в Україні.

### Література

1. Вища освіта у США: специфіка та процес вступу : довід. видання для студ. і дослідників / за ред. О. В. Даневича. – К. : ВД «КМ Академія», 2004. – 176 с.
2. Зарецкая С. Л. Тестирование и прием в высшие учебные заведения : опыт США / С. Л. Зарецкая, Г. В. Семко // Экономика образования. – 2002. – № 5. – С. 37–51.
3. Романовський О. О. Теорія і практика зарубіжного досвіду в підприємницькій освіті України : монографія / О. О. Романовський. – К. : Деміур, 2002. – 400 с.
4. Gose B. The SAT's greatest test [Electronic resource] / B. Gose, J. Selingo // The Chronicle of Higher Education. – October 26. – 2002. – Mode of access: <<http://chronicle.com/weekly/v48/i09/09a01001.htm>>.
5. Hoover E. College Board approves majors changes for SAT / E. Hoover // The chronicle of higher education. – 2002. – July 5. – V. 48. – № 43. – P. 34.
6. Undergraduate International Affairs Courses [Electronic resource]. – Elliott School of International Affairs, 2010. – Mode of access: <<http://elliott.gwu.edu/academics/ugrad/courses/index.cfm>>.



УДК: 371.134:796

**СВІТЛАНА ГУК**

м. Хмельницький, Україна

### **СТРУКТУРА ТА ЗМІСТ ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ФАХІВЦІВ З ФІЗИЧНОЇ РЕАБІЛІТАЦІЇ В УНІВЕРСИТЕТАХ ВЕЛИКОЇ БРИТАНІЇ**

#### **STRUCTURE AND CONTENT OF PHYSIOTHERAPY SPECIALISTS' TRAINING AT THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN**

*Досліджено питання професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації у Великій Британії. Визначено особливості вищої професійної освіти майбутніх фізичних реабілітологів. Проведено аналіз структури рівнів та змісту освітніх програм професійної кваліфікації фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії. Наголошено на важливості та необхідності використання позитивного зарубіжного досвіду у підготовці фахівців з фізичної реабілітації.*

**Ключові слова:** фахівець з фізичної реабілітації, професійна підготовка, структура рівнів професійної кваліфікації, модулі, кредити, університети Великої Британії.

*Исследован вопрос профессиональной подготовки специалистов физической реабилитации в Великобритании. Обозначены особенности высшего профессионального образования будущих физических реабилитологов. Проведен анализ структуры уровней и содержания образовательных программ профессиональной квалификации специалистов физической реабилитации в университетах Великобритании. Подчеркнута важность и необходимость использования позитивного зарубежного опыта при подготовке специалистов физической реабилитации.*

**Ключевые слова:** специалист физической реабилитации, профессиональная подготовка, структура уровней профессиональной квалификации, модули, кредиты, университеты Великобритании.

*The issue of physiotherapy specialists' training in Great Britain has been investigated. Peculiarities of higher professional education of future physical rehabilitation specialists have been determined. The structure of levels and content of physical rehabilitation specialists' professional qualification curricula at the universities of Great Britain have been analyzed. The importance and necessity of positive foreign experience usage in the process of physical rehabilitation specialists' training has been stressed.*

**Key words:** specialist of physiotherapy, professional training, structure of professional qualification levels, modules, credits, universities of Great Britain.



*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Сучасна практика фізкультурно-оздоровчої діяльності в Україні продукує нові вимоги до відповідних фахівців. Здатність виконувати роботу фахово і в новому форматі вимагає від осіб певної кваліфікації. Останнім часом на ринку праці все частіше з'являються нові види професій, що зумовлено новими можливостями в умовах інформаційного суспільства, а також новими викликами перед фізкультурно-оздоровчою та спортивною діяльністю в сфері зміцнення здоров'я людей та зростання запитів населення щодо відповідності цієї діяльності європейським та світовим стандартам. Збереження та зміцнення здоров'я людини як однієї з найвищих цінностей та пріоритетного напрямку державної політики визначили потребу у підготовці фахівців за напрямом «Фізичне виховання і спорт» зі спеціальності «Фізична реабілітація».

Як зазначає О. В. Карпухіна: «Фізична реабілітація суттєво відрізняється від інших спеціальностей вищої професійної освіти. Специфіка діяльності в галузі фізичної реабілітації полягає в тому, що спектр установ де може працювати такий фахівець, досить широкий – всі типи і види освітніх установ, установи охорони здоров'я, соціального захисту, громадські організації інвалідів тощо. Це є визначальним фактором з організації та формування змісту професійної підготовки студентів. Майбутній фахівець з фізичної реабілітації повинен бути добре орієнтований у професійній сфері, бачити перспективи її подальшого розвитку і вдосконалення» [2, с.65–69].

Для реалізації позитивних тенденцій у підготовці фахівців з фізичної реабілітації необхідне вивчення міжнародного досвіду підготовки фахівців, яке потребує об'єктивного аналізу здобутків освітніх систем зарубіжних країн та їх адаптації до національних потреб.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* У процесі аналізу наукової і педагогічної літератури з проблематики дослідження з'ясовано, що зарубіжний досвід підготовки фахівців з фізичної реабілітації вивчали А. М. Герцик (підготовка бакалаврів фізичної реабілітації в Канаді) та А. М. Кавакзе Ризик (підготовка фахівців з фізичної реабілітації в Йорданії). Слід зазначити, що досвід підготовки фахівців у зарубіжних країнах у сфері фізичної культури вивчається не так масштабно. Дослідження, які стосуються професійної підготовки майбутніх фахівців фізичного виховання та спорту у світі проводили Т. Ю. Осадча, Є. Н. Приступа, Л. П. Сущенко, І. Х. Турчик та ін. Враховуючи той факт, що підготовка фахівців з фізичної реабілітації в Україні є порівняно новим напрямом у професійній підготовці, актуальність проблеми полягає в відсутності у вітчизняній літературі системних досліджень особливостей професійної підготовки фахівців з фізичної реабілітації у високорозвинутих країнах та можливість творчого використання досвіду Великої Британії в підготовці фахівців з фізичної реабілітації.





*Формулювання мети статті.* Зважаючи на те, що підготовка фахівців з фізичної реабілітації у світовому досвіді досконало не вивчена, метою статті є дослідження особливостей структури та змісту підготовки фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Для аналізу досвіду підготовки фахівців з фізичної реабілітації у Великій Британії необхідно вивчити особливості професійної підготовки фахівців у галузі фізичної терапії. Термін «Фізична реабілітація» відповідає міжнародному терміну «Physical therapy» (or Physiotherapy). Світова конфедерація фізичної терапії (World Confederation for Physical Therapy) визнає, що назва професії і терміни, що вживаються для опису професійної діяльності у понад 100 країнах-членах Конфедерації відрізняються і, в основному, залежать від історичних особливостей розвитку професії.

Відомо, що держава має вирішальний вплив на освіту та політику в галузі охорони здоров'я. Британське суспільство є одним із найрозвинутіших серед країн світу щодо забезпечення відповідних умов для повернення до активного життя людей з обмеженими фізичними можливостями, проведення соціальних, юридичних, медичних та фізкультурно-оздоровчих заходів, що сприяють їх адаптації до оточуючого середовища. Враховуючи потреби суспільства у великій кількості фахівців для реабілітаційної роботи з дітьми, дорослими, розумово відсталими, з дефектами органів слуху, зору, опорно-рухового апарату, інвалідів у візках, професія спеціаліста з фізичної реабілітації у Великій Британії користується великим попитом. Реабілітація зайняла важливе місце серед провідних медико-соціальних напрямів, розроблюваних у всьому світі. Наукові дослідження впливу засобів реабілітації на людей з обмеженими фізичними можливостями та вадами здоров'я показали, що правильно обрана реабілітаційна програма може повернути до активного життя 50 % важкохворих [4, с. 26–28].

З'ясовано, що на відміну від України, де підготовка фахівців з фізичної реабілітації здійснюється у вищих навчальних закладах фізкультурного профілю, університетах фізичної культури та спорту та на факультетах фізичної культури та спорту, у Великій Британії фахівців з фізичної реабілітації готують університети різних видів. Хоча офіційних розбіжностей між ними немає, їх поділяють на: державні університети (State University), приватні університети (Private University), коледжі державні (State Colledges of Further and Higher Education), коледжі приватні (Private Colledges of Further and Higher Education) [3, с. 171–174].

Британські учні, які закінчили середню школу і планують отримати вищу освіту, проходять двохрічні програми підготовки до вступу в університети. Такі програми називаються A-levels. Наявність програм A-levels відрізняє британську систему освіти від української, і часто іноземні студенти, приїжджаючи на навчання в Велику Британію, розпочинають свою освіту саме з програм A-levels. На A-levels студент сам обирає предмети для вивчення, керуючись вимогами вищого навчального закладу, в який він планує вступити. Після закінчення навчання



на A-levels студент складає іспит з 3–4 предметів, які одночасно є вступними до університету. Британські коледжі, що пропонують програми A-levels, називають «sixth-form» – коледжі 6-го року навчання.

Слід відмітити, що у Великій Британії існує два види програм підготовки до вступу в університет (Foundation): Foundation для іноземних студентів (підготовка до вступу в університет на програми першої вищої освіти за один рік) та Foundation, що дозволяє поєднувати навчання з роботою. Такі програми розробляються сумісно британськими вищими навчальними закладами та працедавцями, і готують фахівців, які одразу після навчання отримують місце працевлаштування [5].

Форми і способи отримання професійних кваліфікацій в Великій Британії різноманітні. Студенти можуть поєднувати професійну діяльність та навчання, отримуючи досвід та навички. Найбільш популярною програмою у галузі фізична реабілітація є освітня програма за спеціальністю «Соціальна робота».

Проведений аналіз структури рівнів професійної кваліфікації фахівців з фізичної реабілітації у Великій Британії виявив, що вона охоплює такі ступені, а саме: перший – ступінь бакалавра BSc Hons in Physiotherapy, другий – ступінь магістра MSc Hons in Physiotherapy, вищий – ступінь доктора PhD (Doctor of Philosophy).

У процесі дослідження виявлено, що підготовка фахівців з фізичної реабілітації здійснюється більш, ніж у 30 університетах Великої Британії. Перелік британських університетів, які охоплюють програми фізичної реабілітації, узгоджується UCAS (Universities and Colleges Admissions Service) – організацією, що відповідає за подачу заяв на вивчення більш, ніж 40 000 курсів вищої освіти Великої Британії, які затверджені Спілкою фізіотерапевтів (The Chartered Society of Physiotherapy) та Радою фахівців у сфері здоров'я (The Health Professionals Council). До таких університетів відносять: університет імені Роберта Гордона (Robert Gordon University), Бірмінгемський університет (University of Birmingham), Бадфордський університет (University of Bradford), Манчестерський університет (University of Manchester), Нотінгемський університет (University of Nottingham), університет Східної Англії (University of East Anglia), Ліверпульський університет (University of Liverpool), університет Західної Англії (University of the West of England) та ін. [7].

Зокрема, навчальний план для здобуття ступеня бакалавра з фізичної реабілітації (BSc in Physiotherapy) в університеті Західної Англії (University of the West of England) на факультеті (Department of Allied Health Professionals) охоплює навчальний матеріал і вивчається протягом трьох років. За цей період студенти повинні опрацювати дисципліни фундаментального циклу, циклу професійно-орієнтованих дисциплін та пройти практичний курс навчання в кінці кожного року. Курс фізіотерапії динамічний, прогрес у навчанні досягається шляхом, в якому компоненти курсу взаємопов'язані і взаємозалежні. Структура відображає



важливість терапії як дисципліни, але також шукає підтвердження з боку інших професій. Програма першого рівня (року навчання) спрямована на формування навичок професійної комунікації, вивчаються соціальні науки, клінічні науки, студенти проходять п'ятитижневу фізіотерапевтичну практику. Другий і третій рівні складаються з альтернативних періодів в рамках університету та клінічного середовища. Упродовж останнього року навчання студенти мають можливість для написання власного дослідницького проекту. Повний курс підготовки бакалаврів з фізичної терапії в університеті Західної Англії включає такі дисципліни: один рік навчання – Principles of Exercise and Physical Activity (Фізична підготовка і загальні принципи тренувань); Essentials of Cardiovascular Respiratory Physiotherapy (Сутність фізіотерапії кардіоваскулярної та респіраторної систем); Essentials of Neurological Physiotherapy (Сутність фізіотерапії нервової системи); Essentials of Musculoskeletal Physiotherapy (Сутність фізіотерапії скелетно-м'язової системи); Applied Kinesiology (Прикладна кінезіологія); другий рік навчання – Health and Well-being (Здоров'я та його вплив на загальний стан людини); Cardio Respiratory Management and Rehabilitation (Контроль при захворюваннях кардіореспіраторної системи та реабілітація); Musculoskeletal Management and Rehabilitation (Контроль при захворюваннях опірно-рухового апарату та реабілітація); Neurological Management and Rehabilitation (Контроль при неврологічних захворюваннях та реабілітація); Interprofessional Collaboration (Професійні взаємозв'язки і співробітництво); третій рік навчання – Physiotherapy Placement 5 (Практичний курс фізіотерапії); Complex Conditions in Multi-settings (Складні умови діяльності в багато комплексних системах); Contemporary Physiotherapy Practice (Сучасна фізіотерапевтична практика); Interprofessional/Inter-agency Collaboration (Внутрішні професійні взаємозв'язки і співробітництво); Research Studies for Physical Therapies (Наукове дослідження у сфері фізичної терапії) [6].

Академічні досягнення студентів оцінюються за допомогою кредитної системи університетів Великобританії – CATS (Credit Accumulation and Transfer Scheme). Шкала, яка базується на 120 кредитних одиницях за кожен академічний рік стаціонарного навчання, є еквівалентною 40 годинам навчання на тиждень і широко використовується в університетах Великобританії. CATS також сумісна з Європейською системою заліку кредитів – ECTS (European Community Course Credit Transfer Scheme), яка використовує шкалу 60 кредитних одиниць за кожен академічний рік навчання. Ступінь, який потребує більш як три роки навчання, за кожен додатковий академічний рік охоплює 120 додаткових кредитних одиниць. За цією системою програма навчання студента для присвоєння ступеня або одержання диплома розподіляється на окремі блоки (модулі), кожен з яких є елементом напряму підготовки. Кредити складаються з обов'язкових (65 %) та необов'язкових або вибіркових (35 %) дисциплін, які є частиною кожної програми. Наприклад, два роки навчання в магістратурі Бірмінгемського університету складають такі обов'язкові модулі: Advancing Physiotherapy Practice (20 credits) –



Нові технології в фізіотерапевтичній практиці; Clinical Education 1 (10 credits) – Клінічна освіта 1;

Clinical Education 2 (10 credits) – Клінічна освіта 2; Clinical Education 3 (10 credits) – Клінічна освіта 3; Clinical Education 4 (20 credits) – Клінічна освіта 4; Clinical Education 5 (20 credits) – Клінічна освіта 5; Clinical Education 6 (20 credits) – Клінічна освіта 6; Contexts of Physiotherapy Practice (20 credits) – Сутність фізіотерапевтичної практики; Developing Evidence Based Cardiorespiratory Practice (20 credits) – Теоретичні розробки на основі кардіореспіраторної практики; Developing Evidence Based Neurological Practice (20 credits) – Теоретичні розробки на основі неврологічної практики; Developing Evidence Based Neuromusculoskeletal Practice 1 (20 credits) – Теоретичні розробки на основі неврологічної та скелетно-м'язової практики 1; Developing Evidence Based Neuromusculoskeletal Practice 2 (20 credits) – Теоретичні розробки на основі неврологічної та скелетно-м'язової практики 2; Project (60 credits) – Дослідницький проект [8].

*Висновки результатів дослідження.* Вивчення британського досвіду підготовки фахівців з фізичної реабілітації дає можливість констатувати, що сучасна професійна освіта й навчання в британських вищих навчальних закладах вважаються однією з провідних у світі. Структура і зміст підготовки фахівців з фізичної реабілітації в університетах Великої Британії є логічною і доцільною. Вона базується на постійному поєднанні теорії з практичною підготовкою, якій надається особливого значення. Це забезпечує стабільний розвиток професійної підготовки таких фахівців. Досконале вивчення британського досвіду необхідне для реалізації прогресивних ідей у підготовці фахівців з фізичної реабілітації в університетах України та адаптації здобутків освітньої системи Великої Британії у підготовці професійних кадрів для національних потреб.

*Перспективи подальших розвідок.* Зважаючи на актуальність та важливість надбань теорії та практики Великої Британії з підготовки фахівців з фізичної реабілітації, вважаємо за доцільне здійснювати подальші розвідки щодо можливостей впровадження кращих здобутків досвіду британських університетів з урахуванням українського освітнього простору.

### Література

1. Знакомство со службой UCAS [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://www.ucas.com/students/wheretostart/nonukstudents>>.
2. Карпукіна О. В. Проблеми підготовки фахівців з фізичної реабілітації / О.В. Карпукіна // Проблеми фізичного здоров'я фахівця XXI століття : зб. 5-ї всеукр. наук.-практ. конф. (Кіровоград, 25 листоп. 2010.). – Кіровоград, Кіровоград. ін-т розвитку людини «Україна», 2010. – С. 65–69.
3. Коробов А. И. Все о Великобритании / А. И. Коробов, Ю. А. Иванова. – Х. : Фолио, 2008. – 542 с.



4. Рудень В. В. Стан системи охорони здоров'я населення у країні з ринковими перетвореннями: проблеми та шляхи вирішення / В. В. Рудень, О. М. Сидорчук, Т. Г. Гутор // *Новости медицины и фармации*. – 2007. – № 9. – С. 26–28.

5. Уровни и степени образовательной системы Великобритании [Электронный ресурс]. – Режим доступа:

<[http://www.educationindex.ru/article\\_educational\\_levels\\_in\\_the\\_uk](http://www.educationindex.ru/article_educational_levels_in_the_uk)>.

6. Physiotherapy – UWE Bristol [Electronic resource]. – Mode of access:

<<http://courses.uwe.ac.uk /B160/2012>>.

7. Undergraduate Physiotherapy Courses [Electronic resource]. – Mode of access: <[http6//www.physioroom.com/experts/pitchside/career\\_guide/physiotherapy](http6//www.physioroom.com/experts/pitchside/career_guide/physiotherapy)>.

8. University of Birmingham Study options [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.birmingham.ac.uk/students/courses/undergraduate/options>>.



**ПІДГОТОВКА І ПРОФЕСІЙНИЙ РОЗВИТОК ФАХІВЦІВ:  
ПОРІВНЯЛЬНИЙ АСПЕКТ**

УДК: 371.13.3(94)

**ЛАРИСА ГОЛУБ**

м. Київ, Україна

**ПІДГОТОВКА ВЧИТЕЛЯ ДО НАВЧАННЯ УЧНІВ –  
ПРЕДСТАВНИКІВ КОРИННОГО НАСЕЛЕННЯ АВСТРАЛІЇ**

**TEACHER TRAINING TO TEACHING STUDENTS -  
REPRESENTATIVES OF INDIGENOUS POPULATION OF AUSTRALIA**

*Проаналізовано проблему підготовки вчителя до навчання учнів-представників корінного населення Австралії. З'ясовано вимоги щодо вмінь, знань і навичок педагога для задоволення освітніх потреб представників корінного населення. Досліджено шляхи підвищення якості підготовки вчителя до роботи з учнями-представниками корінного населення. Охарактеризовано план розвитку освіти корінного населення Австралії на 2010–2014 роки та Національні професійні стандарти для вчителів.*

**Ключові слова:** підготовка вчителя, корінне населення Австралії, учні-представники корінного населення, освіта корінного населення.

*Проанализирована проблема подготовки учителя к обучению учеников-представителей коренного населения Австралии. Определены требования к умениям, знаниям и навыкам педагога для удовлетворения образовательных потребностей представителей коренного населения. Исследованы пути повышения качества подготовки учителя для работы с учениками-представителями коренного населения. Охарактеризован план развития образования коренного населения Австралии на 2010–2014 годы и Национальные профессиональные стандарты для учителей.*

**Ключевые слова:** подготовка учителя, коренное население Австралии, ученики-представители коренного населения, образование коренного населения.

*The problem of teacher training for indigenous students' teaching in Australia has been considered. The requirements to the teacher knowledge and skills necessary for satisfaction of indigenous people's needs have been defined. The ways of improving the quality of teacher preparation for indigenous students' education have been*



*analyzed. Aboriginal and Torres Strait Islander Education Action Plan 2010-2014 and National Professional Standards for Teachers have been characterized.*

**Keywords:** teacher training, Australian indigenous people, indigenous students, indigenous education.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Корінні жителі Австралії – одне з найдавніших поселень у світі, які є носіями унікальної культури, що не має аналогів у світі. Культурне і лінгвістичне розмаїття корінного населення є частиною національної ідентичності Австралії. Та впродовж століть корінне населення зазнавало значних соціальних і політичних утисків і було ізольоване від решти австралійського суспільства. Це призвело до значного розриву між корінним і некорінним населенням Австралії за усіма важливими показниками, у тому числі і за станом шкільної освіти. Австралійський уряд, занепокоєний цією проблемою, шукає шляхи підвищення рівня освіти представників корінного населення. Одним зі способів вирішення цього завдання уряд вважає якісну підготовку вчителя до роботи з учнями-представниками корінного населення.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проблеми освіти корінного населення Австралії, як і підготовка вчителя до навчання учнів-представників корінного населення досліджуються в Австралії лише на рівні урядових документів. В Україні ці питання поки що знаходяться поза увагою науковців. Тому наше дослідження буде базуватися на контекстному аналізі окремих урядових документів Австралії, таких, як: План розвитку освіти корінного населення Австралії на 2010–2014 рр. (Aboriginal and Torres Strait Islander Education Action Plan 2010–2014), Національні професійні стандарти для вчителів (National Professional Standards for Teachers) та дослідження «Персонал у школах Австралії у 2007 р.», здійсненому за сприяння одного з департаментів освіти.

*Формулювання мети статті.* Мета статті – проаналізувати проблему підготовки вчителя до навчання учнів-представників корінного населення Австралії. Визначена мета дослідження зумовила постановку та вирішення таких завдань: з'ясувати вимоги щодо вмінь, знань і навичок педагога для задоволення освітніх потреб представників корінного населення, дослідити шляхи підвищення якості підготовки вчителя до роботи з учнями-представниками корінного населення.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Корінне населення Австралії складається з аборигенів та народів, що населяють острови Торресової протоки. Аборигени історично населяли материкову Австралію та острів Тасманія. Жителі островів Торресової протоки живуть на островах, розташованих між австралійським штатом Квінсленд та державою Папуа-Нова Гвінея.

На території Австралійського Союзу проживає близько півмільйона корінних жителів, що становить 2,5 % від загальної кількості усього населення [1]. Більше половини з них зосереджено у штатах Новий Південний Уельс та Квінсленд. Та



порівняно з іншими штатами і територіями Австралії, найвищий відсоток корінних жителів щодо решти населення проживає на Північній Території [3].

Хоча більше половини усього корінного населення Австралії зосереджено навколо великих міст, значна частина корінних жителів проживає у сільській місцевості чи у віддалених районах. Так 24 % від усіх австралійців складає корінне населення, яке проживає на віддалених чи дуже віддалених територіях Австралії. Лише 1 % від загальної кількості становлять представники корінного населення, які проживають у великих містах [3]. Середній вік корінних жителів Австралії становить 21 рік, тоді як некорінних – 37 років [1]. Тобто, корінне населення – це переважно молоді і працездатні люди. Та за усіма важливими показниками, такими як: середня тривалість життя, дитяча смертність, безробіття, рівень освіченості – існує великий розрив між корінним і некорінним населенням Австралії не на користь першого. Так, у 2006 році кількість учнів, які отримали повну середню освіту, складала: серед корінного населення Австралії – 45,3 %, серед некорінного – 86,3 %. Кількість працевлаштованих серед представників корінного населення складала 48 %, серед некорінного населення – 72 % [2].

Мови корінного населення поступово відмирають. Так, на початок заселення континенту європейцями 1788 року кількість мов корінного населення становила 250. За останні 200 років це число зменшилося до 145 мов, 110 з яких знаходяться на межі зникнення [2]. Оскільки мови корінних жителів Австралії є ключовим елементом їхньої ідентичності і духовності, то зникнення мови означатиме зникнення усього народу, а з ним – і цілого пласту унікальної культури. Тому відродження, збереження і сприяння розвитку мов корінного населення як живої системи знань, що передається з покоління у покоління, є одним з першочергових завдань уряду і громадськості Австралії.

Уряд країни, занепокоєний великим розривом між корінним і некорінним населенням Австралії, зникненням мов корінного населення, прагне ліквідувати ту нерівність і несправедливість, яка продовжує існувати у деяких сферах життя. Австралійські урядовці розробляють цілий ряд програм і стратегій, спрямованих на покращення здоров'я, побутових умов, стану освіти та скорочення рівня безробіття корінних жителів.

Уряди штатів і території Австралії визнають корінних жителів першими австралійцями, які є носіями однієї з найдавніших культур в історії людства і підтримують їх право захищати свою культуру і мову.

Для зменшення розриву між рівнем життя корінних і некорінних жителів уряд Австралії поставив перед собою ряд завдань, які потребують негайного вирішення найближчим часом:

- зменшити розрив у тривалості життя між корінним і некорінним населенням;
- протягом 10 років скоротити наполовину смертність дітей віком до 5 років;





- до 2013 р. забезпечити усіх дітей чотирирічного віку, які є представниками корінного населення, можливістю отримання дошкільної освіти;
- до 2018 р. наполовину зменшити розрив між учнями – представниками корінного і некорінного населення – в успішності з читання, письма і математики;
- до 2020 р. щонайменше вдвоє скоротити розрив між корінним і некорінним населенням в отриманні учнями повної середньої освіти (12 класів);
- до 2018 р. вдвоє скоротити рівень безробіття серед корінного населення Австралії [2].

Виконання цих завдань має відбуватися у тісній взаємодії між урядами штатів і територій, неурядовими установами та громадами.

Рада міністрів з питань освіти, розвитку раннього дитинства та справ молоді (MCEECDYA) для виконання завдань, пов'язаних з підвищення якості освіти корінного населення Австралії, розробила План розвитку освіти корінного населення Австралії на 2010–2014 рр. (Aboriginal and Torres Strait Islander Education Action Plan 2010–2014). Основною метою цього Плану є допомога освітнім закладам у підвищенні результатів навчальних досягнень учнів – представників корінного населення Австралії [2]. Цей План опирається на мету, проголошену 1989 року у Національному плані розвитку освіти корінних жителів Австралії (National Aboriginal and Torres Strait Islander Education Policy) та Мельбурнську декларацію освітніх цілей для молоді Австралії (Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians) [5] і є частиною усіх реформ шкільної освіти, спрямованих на подолання розриву між навчальним досягненнями учнів корінного і некорінного населення. Над виконанням цього Плану будуть працювати як державні, так і недержавні освітні установи. План розвитку освіти корінного населення Австралії на 2010–2014 рік передбачає реформи у дошкільній та шкільній освіті. Завданнями цих реформ є покращення результатів навчальних досягнень усіх учнів шляхом збільшення доступу до якісної дошкільної освіти; підвищення мовної та математичної грамотності учнів; покращення умов навчання у школах громад, які мають низький соціально-економічний статус; підвищення якості педагогічної освіти; збільшення кількості учнів, які здобувають повну середню освіту (12 класів) [2].

Реформування освіти корінного населення Австралії буде відбуватися на трьох рівнях: національному (уряд); загальному (уряди штатів і територій, неурядові організації); місцевому (школа, дошкільний заклад, сім'я, громада). Відповідно до поставлених завдань, План розвитку освіти корінного населення Австралії буде відбуватися у шести напрямках:

1. Якісна дошкільна освіта.
2. Покращення відвідування школи учнями.
3. Підвищення лінгвістичної і математичної грамотності учнів.
4. Забезпечення можливості альтернативи для кожного учня після завершення шкільної освіти.



5. Посилення співпраці навчального закладу з сім'єю і громадою.

6. Забезпечення вмілого керівництва навчальним закладом, високої якості підготовки вчителя та можливості його професійного розвитку. [2].

Для виконання завдань, поставлених у Плані, уряд визначив ключову групу шкіл, назвавши їх «фокус-школи» (focus school). Це школи, що знаходяться у кожному штаті і території Австралії, в яких співвідношення учнів-представників корінного населення складає не менше 75 % і які мають низькі показники успішності учнів у читанні, письмі, математиці. Саме «фокус-школи» і будуть впродовж певного часу майданчиком для запровадження реформ в освіті учнів-представників корінних жителів Австралії.

У 2010 р. в Австралії нараховувалось 160 тис. учнів, які є представниками корінного населення. Це складало трохи більше 4 % від кількості усіх учнів. З них 85 % – навчалися у державних школах, 15 % – у недержавних [2]. Понад 20 % дітей, які є представниками корінного населення Австралії, відвідують школи у віддалених місцевостях, де їх співвідношення стосовно інших учнів може доходити до 100 % [3].

Учні, які є представниками корінного населення Австралії, відображають мовне та культурне розмаїття тієї громади, у якій вони живуть. Деякі з них користуються у побуті австралійським варіантом англійської літературної мови. Та більшість розмовляє або нелітературною англійською мовою (Aboriginal English), або однією з мов корінного населення, або поєднує у своєму мовленні кілька різних мов [2].

За останні роки корінне населення Австралії досягло певного прогресу в оволодінні англійською мовою, у підвищенні мовної та математичної грамотності, отриманні повної середньої освіти. Так, майже 75 тис. представників корінного населення здобувають професійно-технічну освіту, 9,5 тис. – навчаються в університетах [2]. Однак, як показують статистичні дані, існує великий розрив між корінним і некорінним населенням за усіма показниками: отриманням дошкільної освіти, лінгвістичною і математичною грамотністю, відвідуванням школи, отриманням повної середньої освіти, продовженням навчання після завершення школи. Як свідчать дослідження, чим більш віддалена община, тим гірші результати навчальних досягнень учнів [2]. Такий розрив обмежує кар'єрні перспективи і можливості життєвого вибору представників корінного населення і змушує передавати цю нерівність з покоління у покоління. Занепокоєність цим питанням урядових і неурядових організацій спричинило до створення низки урядових документів, спрямованих на підвищення якості життя, освіти та здоров'я корінного населення Австралії.

Досягнення завдань, прописаних у Плані розвитку освіти корінних жителів Австралії на 2010–2014 рр., безпосередньо залежить від якості підготовки вчителя до навчання учнів-представників корінного населення.



За даними дослідження 2007 року, 31 % вчителів-початківців молодшої школи та 40 % вчителів-початківців середньої школи відчувають себе недостатньо підготовленими до роботи з учнями-представниками корінного населення Австралії [4]. Нещодавнє опитування 4,5 тис. австралійських вчителів виявило, що понад 25 % хотіли б отримати більш ґрунтовну професійну підготовку для роботи з учнями, які є представниками корінного населення. Натомість у 2008 році кількість вчителів, що є представниками корінного населення Австралії, у державних школах становила лише 1 % [4].

Дослідники і урядовці погоджуються з думкою, що збільшення у школах кількості вчителів, які є представниками корінного населення, є визначальним фактором для покращення результатів навчальних досягнень учнів і для заохочення учнів і батьків до співпраці з учителем. Залучення висококваліфікованих педагогів – представників корінного населення Австралії – є одним із важливих засобів зменшення високої плинності кадрів у школах громад.

За завданнями Плану розвитку освіти корінного населення Австралії на 2010–2014 роки, шляхами підвищення якості підготовки вчителя до роботи з учнями представниками корінного населення на національному рівні є такі:

- розробка Національної стратегії із залучення у школи вчителів-представників корінного населення;
- розробка і втілення Навчального плану, в якому культура і мови аборигенів будуть обов'язковою частиною навчальних програм;
- тісна співпраця освітніх закладів у північній і центральній частинах Австралії для якісної освіти вчителів-представників корінного населення та їх рівномірного розподілу на всій території Австралії;
- розробка і запровадження основних складових частин педагогічної практики для навчання учнів-представників корінного населення;
- складання угод між освітніми закладами і органами ліцензування вчителів щодо проходження педагогічної практики для навчання учнів-представників корінного населення Австралії як обов'язкової умови для отримання ліцензії майбутнім учителем;
- відображення у Національних професійних стандартах для вчителів вимог щодо вмінь, знань і навичок педагога для задоволення освітніх потреб представників корінного населення;
- створення об'єднання університетів за зразком Новозеландської моделі для проведення досліджень щодо мов і культур корінного населення Австралії та ознайомлення шкільних педагогів з результатами цих досліджень;

8) забезпечення доступу до якісної освіти, результатів найновіших освітніх досліджень та передових навчальних програм для всіх вчителів та керівників навчальних закладів [2].

На загальному рівні шляхами підвищення якості професійної підготовки вчителя є:



- надання вищими освітніми закладами якісної полікультурної і мовної підготовки, необхідної вчителю для роботи з представниками корінного населення;
- забезпечення «фокус-шкіл» якісно підготовленими педагогічними працівниками [2].

На місцевому рівні шляхами підвищення якості професійної підготовки вчителя є:

- обов'язкова участь директорів «фокус-шкіл» у дворічній програмі, спрямованій на покращення результатів навчальних досягнень учнів-представників корінного населення;

- пристосування шкіл до потреб місцевих громад, які складаються з корінних жителів Австралії: збільшення навчальних годин з окремих предметів, позакласна робота вчителя з учнями, полімовні програми, програми вивчення англійської як другої мови, створення спільних з громадою чи іншими школами програм розвитку фізичного здоров'я, спорту, підтримки сім'ї, охорони здоров'я [2].

Важливою умовою підвищення результатів навчальних досягнень учнів-представників корінного населення Австралії є також:

- постійна співпраця вчителів з сім'ями і громадою у школі і поза школою, вміння вчителя залучати до участі у шкільному житті не тільки учнів, а й їхніх батьків і ту громаду, у якій вони живуть;

- відповідна мовна підготовка вчителя у ВНЗ зокрема, вивчення мов корінного населення;

- використання новітніх інтерактивних технологій для навчання учнів.

З 1 січня 2012 р. розпочали діяти Національні професійні стандарти для вчителів (National Professional Standards for Teachers), схвалені Радою міністрів з питань освіти, розвитку раннього дитинства та справ молоді (MCEECDYA). Це державний документ, який визначає якість підготовки вчителя, рівень його професіоналізму, вміння застосовувати теоретичні знання на практиці, а також здатність професійно взаємодіяти з колегами, батьками, учнями, громадою. Пункти 1.4 та 2.4 стосуються підготовки вчителя до роботи з учнями-представниками корінного населення Австралії. Згідно з Національними професійними стандартами, для ефективного навчання учнів, які є представниками корінного населення, вчитель повинен:

- 1) знати і розуміти вплив культури, культурної ідентичності та мовного оточення на освіту учнів, що належать до корінного населення Австралії;

- 2) розробляти і застосовувати ефективні освітні стратегії, які спираються на місцеву громаду, культурне і мовне оточення, історичне минуле корінних народів Австралії;

- 3) постійно співпрацювати з представниками громади, батьками, опікунами для створення таких освітніх стратегій;

- 4) з повагою ставитися до корінного населення Австралії, їхньої історії, культури та мов;



5) сприяти миру, злагоді і порозумінню між корінним та некорінним населенням Австралії;

б) розвивати в інших учнях повагу до корінного населення Австралії, їхньої історії, культури та мов [6].

*Висновки результатів дослідження.* Отже, очевидним є той факт, що уряд Австралії приділяє багато уваги підвищенню рівня освіти корінного населення, усвідомлюючи, що якісна освіта сприяє зростанню економічного добробуту цілої нації. Прагнення уряду підвищити рівень освіти корінного населення Австралії відображено у Плані розвитку освіти корінного населення Австралії на 2010–2014 рр. Оскільки ключовою фігурою у процесі навчання є педагог, то австралійський уряд надає великого значення професійній підготовці сучасного вчителя до роботи з учнями-представниками корінного населення. Професійні якості вчителя та ті компетентності, якими повинен володіти педагог для ефективної роботи з учнями-представниками корінного населення, – відображені у Національних професійних стандартах для вчителів.

*Перспективи подальших розвідок.* На подальше вивчення заслуговують Національні професійні стандарти для вчителів, які в майбутньому можуть стати основою для розробки програм підготовки педагогів, а також використовуватися для ліцензування вчителів.

### Література

1. Aboriginal and Torres Strait Islander Education Action Plan 2010–2014. Annual Report [Electronic resource]. – Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs (MCEECDYA), 2010. – Mode of access: <<http://www.mceecdya.edu.au>>.
2. Aboriginal and Torres Strait Islander Education Action Plan 2010–2014. [Electronic resource]. – Ministerial Council for Education, Early Childhood Development and Youth Affairs (MCEECDYA), 2010. – Mode of access: <[http://www.mceecdya.edu.au/verve/\\_resources/A10-0945\\_IEAP\\_web\\_version\\_final2.pdf](http://www.mceecdya.edu.au/verve/_resources/A10-0945_IEAP_web_version_final2.pdf)>.
3. About Australia / Australian Government, Department of Foreign Affairs and Trade [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.australia.gov.au>>.
4. McKenzie Ph. Staff In Australia's Schools 2007. Australian Government Department of Education, Employment and Workplace Relations (DEEWR) [Electronic resource] / Ph. McKenzie, J. Kos, M. Walker, J. Hong. – Commonwealth of Australia, 2008. – Mode of access: <<http://www.deewr.gov.au/Schooling/Documents/SiASSurveyDataReport2007.pdf>>.
5. Melbourne Declaration on Educational Goals for Young Australians [Electronic resource]. – Ministerial Council for Education, Employment, Training and Youth Affairs (MCEETYA), 2008. – Mode of access: <<http://www.mceecdya.edu.au>>.
6. National Professional Standards for Teachers. Australian Institute for Teaching and School Leadership (AITSL) [Electronic resource]. – 2011. – Mode of access: <<http://www.aitsl.edu.au>>.



УДК: 378.225

**ТАМАРА ПЛЮГІНА**

м. Ірпінь, Україна

**ІСТОРИКО-ПЕДАГОГІЧНІ ПЕРЕДУМОВИ ОРГАНІЗАЦІЇ  
ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ ПРАЦІВНИКІВ  
ПОДАТКОВОЇ СЛУЖБИ У США**

**HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PRECONDITIONS  
OF TAX OFFICERS' PROFESSIONAL TRAINING  
ORGANIZATION IN THE USA**

*Розглянуто педагогічні особливості професійного становлення працівників податкової служби у США з XIX століття до наших днів; простежено історичні події і соціальні явища, які спонукали до виникнення існуючих на сьогодні фахівців. Розкрито важливість колективного професіоналізму та соціального партнерства як рушійних сил, що визначають мету і завдання освітньої політики у сфері оподаткування і впливають на реформування податкової служби у країні в цілому.*

**Ключові слова:** фискальна політика, оподаткування, податок, працівник податкової служби, збирач податків, митар, аудитор, дипломований незалежний бухгалтер, юрист.

*Рассмотрены педагогические особенности профессионального становления работников налоговой службы в США с XIX столетия до наших дней; прослежены исторические события и социальные явления, которые способствовали возникновению существующих на сегодняшний день специалистов. Раскрыта важность коллективного профессионализма и социального партнерства как движущих сил, определяющих цели и задачи образовательной политики в сфере налогообложения и влияющих на реформирование налоговой службы в стране в целом.*

**Ключевые слова:** фискальная политика, налогообложение, налог, работник налоговой службы, собиратель налогов, мытарь, аудитор, дипломированный независимый бухгалтер, юрист.

*Pedagogical peculiarities of tax officers' professional development in the USA beginning from the XIX century till nowadays have been considered; the historical events and social phenomena which facilitated the development of modern specialists have been traced. The author has revealed the importance of collective professionalism and social partnership as driving forces which determine the goals and tasks of educational policy in the tax sphere and influence the country's tax service reformation in general.*



**Key words:** fiscal policy, taxation, tax, tax professional, tax collector, publican, auditor, certified public accountant, lawyer.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Податкова політика будь-якої держави безпосередньо впливає на її економічний стан, а працівники, задіяні в процес стягнення податків, несуть велику відповідальність за виконання своїх службових обов'язків. Забезпечення прозорості, компетентності, передбачуваності та неупередженості – ось важливі умови належного здійснення професійної діяльності податківця.

Особливості сучасної податкової системи Сполучених Штатів Америки, підготовка фахівців, які обслуговують цю галузь економіки, викликають значний інтерес до простеження тих подій і явищ, що спонукали до виникнення таких спеціалістів, які існують на сьогоднішній день. Теоретичний аналіз наукових і статистичних матеріалів, електронних джерел дає змогу з'ясувати особливі тенденції розвитку американської податкової освіти.

Працівники податкової служби – одні з найдавніших державних службовців у світі. Так, перші літературні джерела говорять про «збирачів податків» *tax collectors* – осіб, які стягують несплачені податки з людей і корпорацій. Одними з них є «митарі, відкупщики» *publicans*, які займаються збором портового мита і багато разів згадуються у Біблії (переважно, в Новому Заповіті). У Євангелії від Луки Ісус симпатизує збирачу податків Закхею, обурюючи натомість тим, що він надав перевагу бути радше гостем у грішника, ніж у мирного єврея. Євангеліст Матвей також один раз з'являється у святому письмі як збирач податків. Відомими історії відкупщиками були і Саймон Аффлек (1660–1725 рр.) – шведський працівник податкової служби та Іаков Гаон – (помер 1463 р.) – єврейський збирач податків) [1, с. 46].

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Різноманітні аспекти професійної підготовки фахівців у США завжди привертала увагу вітчизняних та зарубіжних науковців, в історичному ж контексті ці проблеми розглядаються С. В. Бурдіною (підготовка магістрів управління освітою), Л. В. Вінніковою (підготовка соціальних працівників), О. В. Вощевською (підготовка інженерів-аграрників), Н. М. Гайдук (підготовка соціальних працівників до здійснення посередництва), М. П. Лещенко (розвиток університетської освіти у міжнародному освітньому просторі), Т. С. Кошмановою (педагогічна освіта в історичному аспекті), І. В. Пасинковою (підготовка філологів з іноземних мов), С. М. Романовою (інженерна освіта), О. О. Романовським (професійна підготовка підприємців), А. Моррісом (R. J. Morris), Д. Кевлзом (D. J. Kevles), У. Семсоном (W. D. Samson), Е. Браунлі (W. E. Brownlee), Дж. Ріддером (J. J. DeRidder), А. Неллен (A. Nellen), А. Річардсоном (A. J. Richardson).

Звернемо увагу на проблему становлення професії працівника податкової служби у США, яка наразі залишається недослідженою в нашій країні і



надзвичайно актуальною, адже завдяки інтенсивним міжнародним зв'язкам України вітчизняна професійна підготовка спеціалістів-податківців не може бути ізольованою від досвіду системи оподаткування та підготовки фахівців у цій галузі в Сполучених Штатах Америки, які з другої половини ХХ ст. завдяки видатним науковцям своєї фінансової школи Р. Масгрейву, А. Лафферу, Дж. Б'юкенену і У. Вікрі здобувають світове визнання і панівні позиції у фінансовій науці [3, с. 236].

*Вклад основного матеріалу дослідження.* Утворення американської держави безпосередньо пов'язано з податком. Однією з подій, яка спонукає до відокремлення англійських колоній у Північній Америці від метрополії, є інцидент, що входить в американську історію під назвою «Бостонське чаювання» *Boston Tea Party*. Коли в 1773 р. англійський уряд накладає мито на чай, завезений у Америку британською Ост-Індською компанією, обурені колоністи в гавані м. Бостон нападають на кораблі з вантажем чаю і викидають його в море. З цього моменту починається найбільш гостре протистояння між колоніями та метрополією, що призводить до Війни за незалежність (1775–1783 рр.). Декларація незалежності США проголошується 4 липня 1776 р. [2, с. 167]

З того часу історія розвитку податкової системи поділяється на наступні періоди: колоніальні часи, постреволуційний час, роки громадянської війни, Перша світова війна та 20-ті роки ХХ ст., Друга світова війна, повоєнні часи, полегшення податкового тягаря Рейганом, період становлення систем соціального захисту та охорони здоров'я, податкова реформа 1986 року, полегшення податкового тягаря Бушем [4, с. 79].

Найвидатнішими постатями в історії оподаткування США є лорд Чарльз Тауншенд (Lord Charles Townshend), Олександр Гамільтон (Alexander Hamilton), Абраам Лінкольн (Abraham Lincoln), Уільям Вільсон (William Wilson), Оскар Андервуд (Oscar W. Underwood), Франклін Рузвельт (Franklin D. Roosevelt), Гаррі Трумен (Harry S. Truman), Ширлі Петерсон (Shirley Peterson), Вільям Клінтон (William J. Clinton), які творять і впливають на такі основні події фіскальної історії, як: закон про розпродаж (приватизацію) фонду федеральних земель 1787 р. (переглядався в 1804, 1820, 1841, 1862 рр.); створення Міністерства фінансів США (U.S. Department of Treasury) 1789 р.; 10-та поправка до конституції США (Білль про права); проголошення рівності фінансових прав властей штатів із федеральним урядом 1791 р.; «горілчаний бунт» *Whiskey Rebellion* – заворушення, викликані запровадженням федерального податку на віскі 1794 р.; протекціоністський тариф на бавовняні та шерстяні вироби 1816 р. (переглядався в 1824, 1828, 1846, 1857 рр.); викуп у Росії Аляски 1867 р. (7,2 млн дол.); створення Служби внутрішніх прибутків *Internal Revenue Service* 1862 р.; протекціоністський тариф Мак-Кінлі 1890 р.; протекціоністський тариф Вільсона 1894 р.; протекціоністський тариф Дінглі 1897 р.; 16-та поправка до Конституції; введення федерального податку на прибуток корпорацій 1908 р.; запровадження федерального податку на особисті





доходи 1913 р.; введення прогресивного податку на спадщину 1916 р.; «Акт про бюджет і звітність»; створення Головного контрольно-ревізійного управління 1921 р., запровадження першого податку з продажу у штаті Джорджія; проголошення фінансово-економічної політики «Новий курс» *New Deal* президентом Ф. Рузвельтом 1933 р.; скасування податку з виборців *Poll tax* 1964 р.; «Податковий бунт» *Taxpayer's Revolt* у Каліфорнії; поправка до конституції штату («Пропозиція тринадцяти») про обмеження податку на нерухомість 1 % вартості майна 1978 р.; «Закон про збалансований бюджет» (закон Гремма-Рудмена-Холлінгса) 1985 р.; радикальна податкова реформа щодо зниження рівня і спрощення оподаткування 1986 р.; податкова реформа стосовно вдосконалення адміністрування податків 2000 р. [5]

Виникнення професії обліковця, а відтак і податківця у США відносять до останньої чверті XIX ст., коли розпочинає свою діяльність американська асоціація незалежних бухгалтерів *the American Assosiation of Public Accountants*, яка є прямим попередником американського інституту дипломованих незалежних бухгалтерів *the American Institute of Certified Public Accountants*, заснованої 1887 р. У 1896 р. штат Нью-Йорк приймає перший закон про визначення такої кваліфікації, як дипломований незалежний бухгалтер, що, за словами Джона Кері (L. J. Carey), ознаменувало створення акредитованої професії бухгалтера у Сполучених Штатах [6, с. 456].

Шотландські та англійські незалежні бухгалтери, які оселяються у Сполучених Штатах в останній чверті XIX ст., представляючи інтереси Британії, виконують великий обсяг аудиторської роботи на ранньому етапі становлення. Цими піонерами є Едвін Гутрі (Edwin Guthrie), Артур Янг (Arthur Young), Джеймс Т. Еньйон (James T. Anyon), Артур Лоус Дікінсон (Arthur Lowes Dickinson) та Джордж О. Мей (George O. May). До американців, які започатковують важливі бухгалтерські фірми, належать Олвін С. Ернст (Alwin C. Ernst), Чарльз Вальдо Хескінс (Charles Waldo Haskins), Елайджа Вотт Селс (Elijah Watt Sells), Роберт Г. Монтгомері (Robert H. Montgomery) та Артур Е. Андерсен (Arthur E. Andersen).

З перших днів існування професії до 1910 р. бухгалтери надають консультаційні послуги промисловим підприємствам [1, с. 146].

1913 року після затвердження 16-ї поправки до Конституції США Конгрес приймає перший Акт про державний прибуток *the Revenue Act*, що означає «підвищення податкових ставок під час та після війни, зростання складності податкового законодавства і, в свою чергу, – значне збільшення попиту на бухгалтерів» [1, с. 67–71, 146, 213–215]. 1924 р. Рада з податкових апеляцій *the Board of Tax Appeals* уповноважує дипломованих незалежних бухгалтерів здійснювати професійну податкову практику, що раніше виконувалася лише юристами [5].



1940 року американська асоціація бухгалтерів *the American Accounting Association* опублікує «Основи корпоративних стандартів бухгалтерського обліку», авторами яких є професори Патон (W. A. Paton) та Літлтон (A. C. Littleton) [6]. Ця праця, що демонструє досконале логічне обґрунтування загальноприйнятої моделі бухгалтерського обліку, глибоко впливає на облік та оподаткування в цілому, його освіту і практику на декілька десятиліть потому [2, с. 87].

Після Другої світової війни основні бухгалтерські фірми починають розвивати свої можливості за допомогою нових інформаційних технологій, поступово виходячи за межі своїх традиційних послуг з обліку, аудиту, оподаткування, систем розрахунків та введення в експлуатацію. Новий напрям своєї діяльності вони називають «послугами з менеджменту», «консультативними послугами з менеджменту» або «адміністративними послугами». Нова ера розпочинається з перфокарти і перфострічки, що використовуються для зберігання інформації, а в подальшому – для створення в середині 1950-х років електронно-обчислювальної техніки і використання її для потреб бізнесу, що, в свою чергу, приводить до розробки інформаційних комп'ютерних систем та комп'ютерного моделювання. Дослідження операцій та електронна обробка даних є серед перших ластівок у цій широкій сфері діяльності [4, с. 71].

У середині 50-х років XX ст. у штаті Кентуккі Артур Андерсен і Компанія *Arthur Andersen & Co.* проєктують і запроваджують перше комп'ютерне бізнес-доповнення, систему платіжної відомості, «що є знаковою подією в розвитку обчислювальної техніки для потреб бізнесу, як і в поширенні практики адміністративних послуг» [5].

З 1940-х до середини 1960-х років професійна підготовка бухгалтера та аудитора бурхливо розвивається та має високу репутацію. У той час в провідних університетах країни розробляються перші програми магістерської підготовки з податкової справи.

Виникає велика кількість професійних і напівпрофесійних організацій, які спеціалізуються в усіх сферах податкової практики – від простого заповнення податкової декларації до складного податкового планування. Серед них вирізняються дві групи – юристів і дипломованих незалежних бухгалтерів, які довго вважаються головними радниками для тих, хто шукає допомогу в питаннях оподаткування [3, с. 28].

З 1965 року, після 30 років довгих дискусій та битв з представниками юридичної професії, дипломовані незалежні бухгалтери домагаються визнання Конгресом їх статусу для представлення податкових клієнтів у Казначействі [2, с. 45]. З того часу податкова практика дипломованих незалежних бухгалтерів набуває офіційно визнаного статусу.

*Висновки результатів дослідження і перспективи подальших розвідок.* Отже, поступова зміна політичної та економічної ситуації в США сприяє соціальним перетворенням, визначає мету професійного розвитку податківця та



створює попит на відповідного фахівця. В результаті виникають протиріччя між представниками різних професій, чия діяльність є дотичною до обслуговування платників податків. У свою чергу це приводить до закономірного процесу – реформування податкової системи. Останнє ж є явищем нескінченним, ознакою прогресивного поступу, оскільки кожен раз «оновлене» суспільство визначає нові завдання податкової служби. Все це обумовлює інтерес до подальшого вивчення моделей професійної підготовки працівників американської податкової служби.

#### Література

1. Carey John. The Rise of the Accounting Profession / John Carey. – New York : American Institute of Certified Public Accountants, 1969. – 390 p.
2. Carey John. What litigators should know about the United Nations / John Carey // Proceedings of the American Society of International Law at its sixty-fourth meeting. – Washington, D.C., 1970. – 245 p.
3. Moonitz Maurice. Changing Concepts of Business Income: Report of Study Group on Business Income / Maurice Moonitz. – New York : The Harvard Law Review Association, 1953. – 566 p.
4. Phillips Lawrence. The Scope of Tax Practice by Certified Public Accountants / Lawrence Phillips // Journal of the ATA. – Chicago : DePaul University, 1982. – Vol. 8. – P. 2.
5. Zeff Stephen. How the U.S. Accounting Profession Got Where It Is Today: Part I [Electronic resource] / Stephen A. Zeff // Accounting Horizons. – Sarasota, 2003. – Vol. 17. – Mode of access: <<http://www.questia.com/googleScholar.qst?docId=5002561382>>.
6. Zeff Stephen. The American Accounting Association. Its First 50 Years – 1916–1966 / Stephen Zeff. – Sarasota : American Accounting Association, 1991. – 789 p.



УДК: 371.123:371.1(480)

**КИРИЛ КОТУН**

м. Київ, Україна

**РОЗВИТОК КОМПЕТЕНТНОСТІ ЯК ВАЖЛИВА  
СКЛАДОВА ПРОФЕСІЙНОЇ ПІДГОТОВКИ  
ПЕДАГОГІЧНОГО ПЕРСОНАЛУ ФІНЛЯНДІЇ**

**COMPETENCE DEVELOPMENT AS AN IMPORTANT  
COMPONENT OF PEDAGOGICAL PERSONNEL  
PROFESSIONAL TRAINING IN FINLAND**

*Розглянуто сутність поняття «компетентність» як пошукову діяльність учителя, коли на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу задля формування творчої особистості. Охарактеризовано основні різновиди компетентності сучасного вчителя Фінляндії: предметну, дослідницьку, курикулярну, безперервного навчання, емоційну, соціальну, комунікативну, інформаційно-комунікативну, інтелектуальну, ситуативну, часову.*

**Ключові слова:** компетентність, педагогічний персонал, вчитель, основні види компетентностей.

*Рассмотрена сущность понятия «компетентность» как изыскательная деятельность учителя, когда на основе базы знаний, умений, навыков и осознанного понимания своей роли в обществе, непрерывного самоусовершенствования и саморазвития личности он обеспечивает оптимальный вариант организации учебно-воспитательного процесса с целью формирования творческой личности. Охарактеризованы основные разновидности компетентности современного учителя Финляндии: предметная, исследовательская, курикулярная, непрерывного обучения, эмоциональная, социальная, коммуникативная, информационно-коммуникативная, интеллектуальная, ситуативная, часовая.*

**Ключевые слова:** компетентность, педагогический персонал, учитель, основные виды компетентности.

*The essence of competence notion as investigative activity of a teacher, when on the basis of knowledge, skills and conscious understanding of his role in society, lifelong self-perfection and self-development of a personality he provides optimal*



*variant of learning process organization aimed at forming a creative personality has been considered. Main types of a modern Finnish teacher competencies, namely: field, research, curriculum, lifelong learning, emotional, social, communication, information and communication, intelligent, situational, time, have been characterized.*

**Keywords:** competence, pedagogical personnel, teacher, basic competencies.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Фахівці Міжнародної комісії Ради Європи (програма Definition and Selection of Competencies) визначають поняття компетентності (competence) як здатність успішно задовольняти індивідуальні та соціальні потреби і виконувати поставлені завдання. Кожна компетентність побудована на комбінації взаємовідповідних пізнавальних ставлень та практичних навичок, цінностей, емоцій, поведінкових компонентів, знань і вмінь, всього того, що можна мобілізувати для активної дії [5].

Міжнародною Організацією економічного співробітництва та розвитку (ОЕСР, з англ. Organization for Economic Co-operation and Development, OECD) професійна компетентність трактується як здатність успішно відповідати вимогам або виконувати завдання (діяльність), що складається з когнітивних та некогнітивних компонентів [5].

Як свідчать дослідження вчених з аналізу сучасних світових тенденцій розвитку освіти у багатьох країнах Європи та США, відбір і впровадження ключових компетентностей стає пріоритетним методологічним та дидактичним завданням, вирішення якого суттєво впливає на конструювання державних освітніх стандартів, навчальних програм, методичного супроводу процесу навчання, систем оцінювання результатів освіти. Наявність компетентностей дає змогу практично оперувати набутими в процесі навчання знаннями, застосовувати їх упродовж усього життя [1–3].

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Аналіз наукової літератури свідчить, що «компетентність» – досить складне багатозначне поняття, яке викликає широкі дискусії в науковому світі. Важливим внеском у розроблення компетентнісного підходу до проблем сучасної освіти вважається доробок Федерального статистичного департаменту Швейцарії та Національного центру освітньої статистики США й Канади, якими було започатковано програму «Визначення та відбір компетентностей: теоретичні та концептуальні засади» (скорочено «DeSeCo»). Експерти цієї програми розглядають компетентність як здатність особистості успішно задовольняти індивідуальні й соціальні потреби. На думку експертів, до внутрішньої структури компетентності входять знання, пізнавальні та практичні уміння й навички, ставлення, емоції, цінності та етика, мотивація [4, с. 22].

Проблема компетентнісного підходу до навчання є об'єктом підвищеної уваги як зарубіжних, так і вітчизняних дослідників. На підставі відбору ключових



компетентностей у Фінляндії, Австрії, Бельгії, Німеччині та Нідерландах вітчизняними дослідниками, такими, як В. Андрущенко, В. Войтов, О. Локшина, О. Овчарук, М. Степко, П. Хобзей та ін. [4], узагальнено класифікацію головних груп компетентностей, серед яких: соціальні компетентності, пов'язані з оточенням, соціальною діяльністю особистості й виявляються в здатності до співпраці, активності, мобільності в різних соціальних умовах, у комунікативних навичках, у соціальних і громадянських цінностях та вміннях; мотиваційні компетентності, які відбивають внутрішню мотивацію, інтереси й індивідуальний вибір особистості, здатність до навчання, вміння досягати успіху в житті; функціональні компетентності, пов'язані зі сферою знань, умінням оперувати науковими знаннями та фактичним матеріалом; поділяються на лінгвістичну компетентність, технічну та наукову компетентність, уміння використовувати джерела інформації для власного розвитку тощо.

*Формування мети статті.* Мета статті полягає у виокремленні та аналізі певних різновидів компетентностей сучасного вчителя Фінляндії.

*Вклад основного матеріалу дослідження.* Вчителі Фінляндії набувають педагогічних навиків у перші роки навчання і практики. У всіх шкільних системах практика інтегрувала в програми підготовки вчителів. У Фінляндії збільшили та інтенсифікували підтримку нових вчителів за рахунок практики і знайшли спосіб підвищити ефективність такої підтримки. У більшості педагогічних факультетів Фінляндії є базові середні навчальні заклади, що працюють за повною програмою школи, у якій студенти проходять початкову вчительську практику. Така організаційна структура забезпечує тісний зв'язок між змістом програми навчання студентів і реаліями школи, а також дає факультетам додаткові можливості адаптувати свої програми з урахуванням спостережень, проведених у школі [8].

У ряді успішних систем, в тому числі у Фінляндії, вчителі працюють спільно, разом плануючи уроки, відвідуючи класи один в одного, а також допомагають один одному удосконалюватися. В цих системах створена така атмосфера, при якій спільне планування, обмін думками про педагогічні проблеми і взаємне наставництво стали нормальними і постійними рисами шкільного життя. Така обстановка допомагає вчителям постійно розвиватися шляхом обміну досвідом навчання один в одного.

Вчителям щотижня виділяється вільний денний час для спільного планування і розробки шкільної програми. Затверджена загальнонаціональна шкільна програма визначає тільки загальні вимоги результатів навчання, а не шляхи їх досягнення. Це означає, що вчителі повинні працювати спільно над розробкою програми і педагогічних стратегій, що підходять саме для їх школи. У системі освіти всіляко заохочується практика спільної роботи на всіх рівнях: вживаються заходи для того, щоб школи, розташовані в одному муніципальному



окрузі, працювали разом і ділилися матеріалами для поширення педагогічного досвіду [8].

У Фінляндії національна програма відрізняється особливою гнучкістю, оскільки ставляться високі вимоги, щоб вчителі мали можливість вибору. У фінській програмі акцентується увага на тому, що вчителі повинні адаптувати методику навчання до специфічного контексту, в якому їм доводиться працювати. Відзначається той факт, що учні оволодівають знаннями з різною швидкістю, але в результаті вони всі повинні відповідати високим вимогам.

У всіх ефективних системах відзначається, що не можна вдосконалити те, що не було попередньо виміряне. Моніторинг успішності дозволяє виявити і розповсюдити передовий досвід, виявити слабкі зони і зробити школи відповідальними за результати їх роботи. В цілому інтенсивність моніторингу обернено пропорційна якості роботи школи, та ж закономірність займає місце у порівнянні різних шкіл [8].

Усе це може здійснювати тільки вчитель з високою професійною компетентністю, розвиненими творчими здібностями, високим рівнем інтелігентності, ерудованості, здібностей до безперервної освіти.

В існуючих визначеннях підкреслюються такі сутнісні характеристики компетентності:

- ефективне використання здібностей, що дозволяє плідно здійснювати професійну діяльність згідно з вимогами робочого місця;
- володіння знаннями, уміннями і здібностями, необхідними для роботи за фахом за одночасної автономності і гнучкості у вирішенні професійних проблем;
- розвинена співпраця з колегами і професійним міжособистісним середовищем;
- інтегроване поєднання знань, здібностей і установок, оптимальних для виконання трудової діяльності в сучасному виробничому середовищі;
- здатність робити що-небудь добре, ефективно в широкому форматі контекстів з високим ступенем саморегулювання, саморефлексії;
- швидкою, гнучкою і адаптивною реакцією на динаміку обставин і середовища [8].

Аналізуючи все вищенаведене, фінські вчені та дослідники прийшли до висновку, щоб реалізувати ці завдання та виконувати їх на високому професійному рівні, потрібно, аби сучасний вчитель володів певними компетентностями.

Предметна компетентність (*Field competence*): характеризується професійними знаннями та умінням і здатністю їх реалізовувати. Така компетентність необхідна викладачам для продовження та удосконалення своєї професії. Фактично предметна компетентність визнана як найбільш важлива компетентність, оскільки базується на тому, щоб вчителі були відповідальні в передачі змісту



навчального матеріалу учням. В основі предметної компетентності лежить професійна придатність, що являє собою сукупність психічних і психофізіологічних особливостей людини, необхідних для здійснення ефективної професійної діяльності [6].

Дослідницька компетентність (*Research Competence*) є важливою для вчителів, які стежать за розвитком подій в своїй галузі і розвивають себе на основі нових розробок. Дослідницька компетентність сприяє поліпшенню всіх компетентностей вчителя, а також підтримує науково-дослідну педагогічну освіту, що представляє собою новий підхід у педагогічній освіті.

Курікулярна компетентність (*Curriculum competence*) вчителя містить знання та вміння в розробці навчальних планів, навчальних програм, елементів навчальних програм, моделей навчальних планів; у розробці підходів програми розвитку, навчальних програм та процесу відбору й організації змісту навчання, планування навчання та умов тестування; підготовці досліджень відповідно до навчальних програм. Курікулярна компетентність пов'язана з розумінням програми плану викладання та навчання.

Компетентність безперервного навчання (*Lifelong learning competence*) включає можливість, навчаючи, вчитися та сприяти власному професійному розвитку. Компетентність безперервного навчання відноситься до відповідальності вчителів за своє власне навчання і розвиток навичок безперервного навчання для учнів [7].

Емоційна компетентність (*Emotional Competence*) включає особисті якості вчителя: доброзичливість, чуйність, урівноваженість, витонченість, толерантність, рефлексію, людяність, моральні цінності, переконання, погляди, тривоги, мотивацію, емпатію та ін. Саме ця компетентність допомагає краще зрозуміти учня, його потреби та виявити певні здібності.

Соціальна компетентність (*Social competence*) передбачає наявність комунікаційних і інтеграційних здібностей, уміння підтримувати відносини, впливати, домагатися свого, правильно сприймати та інтерпретувати чужі думки, висловлювати до них ставлення, вести бесіди тощо. Соціальна компетентність містить: знання етики ділового спілкування; уміння запобігати і відносно безболісно вирішувати конфлікти; уміння швидко і правильно передавати інформацію; уміння налагоджувати комунікації; уміння давати ясні і чіткі завдання і відповідно мотивувати учнів; уміння тактовно вказувати на недоліки, коректно робити зауваження, викликати довіру тощо [6].

Комунікативна компетентність (*Communication competence*) розглядається як здібність вчителя встановлювати і підтримувати необхідні контакти з учнями; сукупність знань, умінь і навичок у галузі вербальних і невербальних засобів для адекватного сприйняття і відбиття дійсності в різних ситуаціях спілкування;





конгломерат знань, мовних і немовних умінь і навичок спілкування, які передбачаються в ході природної соціалізації, навчання, виховання та оцінки.

Інформаційно-комунікаційна компетентність (*Information and Communication Technologies – ICT competence*). Інформаційно-комунікаційна компетентність вчителя є сукупністю знань та вмінь, що формуються в процесі навчання та самонавчання інформаційним технологіям, а також здатність до виконання педагогічної діяльності за допомогою інформаційних технологій. За наявності цієї компетентності вчитель зможе використовувати програмні та апаратні засоби найбільш ефективно. Наприклад, працювати з програмами створення презентацій, використовувати апаратні засоби (сканер, веб-камеру, інтерактивну дошку тощо). За наявності алгоритмічної компетентності – опанувати сучасні системи розробки програмного забезпечення, створювати алгоритми (наприклад, створювати сценарії проведення уроків, диспетчери навчань за допомогою конструкторів) [7].

Інтелектуальна компетентність (*Intellectual competence*) виражається у здатності до аналітичного мислення і здійснення комплексного підходу до виконання своїх обов'язків.

Ситуативна компетентність (*Situational competence*) означає вміння діяти відповідно до ситуації, здатність вирішити певну проблему, що виникла в ході навчального процесу.

Часова компетентність (*Time competence*) відображає вміння раціонально планувати і використовувати робочий час. Вона містить адекватну оцінку витрат часу («почуття часу»), вміння конструювати програму досягнення мети в часовому континуумі, правильно визначати витрати часу, що дуже важливо для сучасного вчителя [6].

*Висновки результатів дослідження.* З огляду на зазначене можна стверджувати, що під сучасною професійною компетентністю педагога слід розуміти таку пошукову діяльність учителя, коли на основі бази знань, умінь, навичок та усвідомленого розуміння своєї ролі в суспільстві, безперервного самовдосконалення й саморозвитку особистості він забезпечує оптимальний варіант організації навчально-виховного процесу для формування творчої особистості. Саме компетентність учителя фіксує суспільно визнаний комплекс певного рівня знань, умінь, навичок, ставлень, завдяки яким педагог здатний здійснювати складні поліфункціональні, поліпредметні, культуро-доцільні види діяльності.

### Література

1. Зимняя И. А. Ключевые компетенции – новая парадигма результата современного образования [Электронный ресурс] / И. А. Зимняя. – 2006. – Режим доступа: <<http://www.eidos.ru/journal/2006/0505.htm>>.



2. Компетентність саморозвитку фахівця: педагогічні засади формування у вищій школі / О. О. Біла, Т. Р. Гуменникова, Я. В. Кічук та ін. – Ізмаїл : ІДГУ, 2007. – 236 с.
3. Масол Л. М. Компетентнісно-орієнтований підхід до загальної мистецької освіти / Л. М. Масол // Зб. наук. пр. Бердян. держ. пед. університету. Серія : Педагогічні науки. – 2006. – № 2. – С. 25–31.
4. Стратегія реформування освіти в Україні: рекомендації з освітньої політики. – К. : К.І.С., 2003. – 296 с.
5. Organization for Economic Co-operation and Development (OECD) [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.oecd.org>>.
6. Kiymet SELVI Teachers' Competencies [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.international-journal-of-axiology.net>>.
7. Finnish National Board of Education 2007. The Education System in Finland [Electronic resource]. – Mode of access: <<http://www.oph.fi>>.
8. Международный информационно-методический семинар «Предпосылки мирового лидерства и конкурентные преимущества национальных систем образования» Финляндия (г. Хельсинки, г. Турку, г. Тампере) [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://teacher-karelia.narod.ru/turku.htm>>.



УДК: 65.01–057

**НАТАЛІЯ ПАЗЮРА**

м. Київ, Україна

## **ДУАЛЬНА СИСТЕМА У ПІДГОТОВЦІ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ В ЯПОНІЇ І ПІВДЕННІЙ КОРЕЇ**

### **DUAL SYSTEM IN THE TRAINING OF LABOR FORCE IN JAPAN AND SOUTH KOREA**

*Подано характеристику професійної підготовки робітничих кадрів в Японії і Південній Корей з використанням дуальної системи. Виявлено особливості програм та напрями підготовки, за якими їх використання виявляється ефективним. Охарактеризовано навчальні заклади та групи населення, яким пропонуються програми дуальної підготовки. Звернено увагу на особливості впровадження в Південній Корей програми навчання «2+1».*

**Ключові слова:** дуальна система, виробничий персонал, внутрішньофірмова підготовка, навчальні програми, заклади підготовки.

*Представлена характеристика профессиональной подготовки производственного персонала в Японии и Южной Корее с использованием дуальной системы. Выявлены характерные особенности программ и направления, по которым обучение проводится наиболее эффективно. Охарактеризованы учебные заведения и группы населения, которым предлагаются подобные программы. Уделено внимание особенностям внедрения в Южной Корее программы обучения «2+1».*

**Ключевые слова:** дуальная система, производственный персонал, корпоративная подготовка, учебные программы, учебные заведения.

*The characteristic features of the training of labor force in Japan and South Korea with the help of the dual system have been considered. Peculiarities of the programs and spheres in which they prove to be the most effective have been revealed. Educational establishments and groups of people for whom the programs of training are available have been characterized. Special attention has been paid to peculiarities of introduction of «2+1» educational program in South Korea.*

**Key words:** dual system, labor force, corporate training, curriculum, educational establishments.

*Постановка проблеми в загальному вигляді. Однією з причин необхідності змін у державній освітній системі є потреба у підготовці висококваліфікованих,*



конкуреноспроможних, мобільних фахівців відповідно до міжнародних стандартів ринку праці. В умовах впровадження у виробництво нових інформаційних технологій, докорінних змін змісту праці сучасного фахівця та збільшення обсягу необхідних йому практичних та теоретичних знань і умінь загострюється проблема збільшення відриву між розвитком виробництва й рівнем його професійної підготовки. Досвід країн з розвинутою ринковою економікою свідчить про пряму залежність темпів удосконалення та розвитку виробництва, їх конкурентоспроможності на світовому ринку, від рівня професійної підготовки кадрів. У процесі первинної професійної підготовки робітників важливо забезпечити оптимальне поєднання практичного навчання з теоретичним курсом.

У цьому зв'язку заслуговує на увагу досвід країн, де початкове професійне навчання на підприємствах здійснюється за дуальною системою – практичне навчання поєднується з теоретичним курсом. Важливим для нас є досвід Японії та Південної Кореї – країн з високими показниками економічного зростання, які були одержані завдяки функціонуванню ефективної та динамічної системи підготовки спеціалістів.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проблема професійної освіти Німеччини та дуальної системи розкривається в дослідженнях багатьох українських та зарубіжних дослідників (Н. Абашкіної, І. Акімової, Г. Андрощука, Р. Арнольда, Л. Бикасової, В. Кларіна, У. Бека, Х. Беннера, В. Грайнерта, Г. Грунера, А. Келя, Г. Кершенштайнера, В. Лемперта, Є. Мунха, Г. Патцольда, В. Рудольфа, Х. Фюра, Р. Цедлера, В. Штратенверта та ін.). Ряд вітчизняних та зарубіжних науковців зробили свій внесок у виявлення різних аспектів освітніх систем країн Східної Азії (Ю. Боярчук, О. Глузман, О. Джуринський, В. Єлманова І. Ладанов, О. Михайличенко, В. Пронников, Н. Репетюк та інші). Проте роль дуальної системи у підготовці виробничого персоналу в Японії і Південній Кореї ще не була предметом дослідження українських науковців.

*Формулювання мети статті.* Мета цієї статі – охарактеризувати особливості професійної підготовки робітничих кадрів в Японії і Південній Кореї з використанням дуальної системи, виявити групи населення, для яких застосовуються програми дуальної підготовки, та навчальні заклади, що пропонують такі програми, а також напрями, у яких програми підготовки виявляються найбільш ефективними.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Дуальна система Німеччини виникла як нова форма професійного навчання, організація якого передбачає надання теоретичної і практичної професійної підготовленості, а отже, утвердження провідного принципу – єдності індивідуалізації та інтелектуалізації професійного навчання – діяльнісної компетенції [1, с. 22–23]. Для надання дуальній системі більшої гнучкості розроблено навчальні програми за групами професій, що забезпечують можливість вибору професії та занять. Дуальна система охоплює молодь до 25 років [3].



Дуальна система професійної підготовки набуває все більшої популярності в різних країнах. У європейській моделі професійної підготовки кадрів беруть участь коледжі та ВНЗ, активно налагоджується соціальне партнерство між професійно-технічними школами і підприємствами. Популярними завдяки своїй ефективності є програми професійного навчання, що базуються на теоретичній підготовці в коледжі у поєднанні з підготовкою на робочому місці [7, с. 29].

У Великобританії стажування на підприємствах у рамках державної «Програми надання допомоги молоді» доповнюється теоретичними семінарами на спеціальних курсах. Для Великобританії є характерною розвинена система учнівства. Навчання молоді здійснюється відповідно до державної програми «Професійна підготовка молоді», розрахованою на випускників середньої школи у віці 16–17 років. Метою програми є поглиблена підготовка молоді, а термін навчання триває від одного до двох років. Випускники атестуються за чотирма показниками: відповідністю вимогам вузької спеціалізації та кваліфікаційним вимогам професії, вмінням застосовувати знання в нових умовах, діловими якостями [7, с. 29]. Відповідно до рішень ЄС поширюється альтернативна форма навчання в Італії, Німеччині, Франції. Суть її полягає в тому, що теоретичне навчання чергується з повноцінною трудовою практикою з майбутньої спеціальності. При цьому процеси поступового ускладнення навчання і роботи йдуть паралельно.

Професійне навчання у Франції здійснюється у системі народної освіти. Щорічно близько 800 тис. випускників ЗОШ одержують посвідчення про профпідготовку, яка дає право на працевлаштування. Але підприємці неохоче беруть на роботу таких працівників, оскільки централізовано розроблені програми відстають від практики. Для підтвердження та підвищення кваліфікації підприємець укладає з випускниками шкіл «кваліфікаційні контракти», згідно з якими вони навчаються реалізувати набуті навички в умовах роботи підприємства. Випускники шкіл, які не отримали посвідчень, можуть вступити до технічних училищ (професійних ліцеїв), навчання в яких триває два роки.

Добре розвиненим є учнівство у Фінляндії для підготовки робітників усіх галузей – від сільського господарства до високих технологій. Існує велика кількість заснованих на компетенціях програм, розрахованих на дорослих, що передбачають 20 % теоретичної та 80 % практичної підготовки [7, с. 29].

В Японії дуальна система застосовується для виховання кваліфікованого виробничого персоналу. Японська система внутрішньофірмової підготовки відрізняється від підготовки, поширеної у Великій Британії та Німеччині, що не передбачає подальшого працевлаштування тих, хто навчався за цими програмами [8]. Програми поєднують практичну підготовку на робочому місці з аудиторною підготовкою у професійних закладах – два дні навчання та три дні праці на робочому місці, і така практика підготовки одержала назву «японська стилізована дуальна система». Головна мета такої системи – надати молодим людям можливість для набуття практичних компетенцій, які б відповідали сучасним



потребам бізнесу підвищеного рівня складності, запобігали частій зміні місця роботи молоддю, працевлаштуванню за погодинним контрактом або безробіттю. Зростання кількості безробітної молоді було частково викликано підвищенням вимог промисловості до працівників у більш технологічно складних умовах праці. Дуальна система, за якою проводиться оцінювання професійних навичок та компетенцій випускників навчального закладу і яка поєднує навчання та працю, була запроваджена для підготовки досвідчених працівників [3, с. 9].

Найчастіше дуальна система використовується для професійної підготовки нерегулярних працівників Японії. Так, для виховання кістяка виробничого персоналу були внесені поправки до «Закону про розвиток людських ресурсів» у жовтні 2006 р. Зусилля докладалися саме для виховання «системи практичного розвитку людських ресурсів», і у поправках акцентувалося на необхідності поєднання «навчання на робочому місці з подальшим працевлаштуванням на підприємствах та аудиторною підготовкою у навчальних закладах або закладах професійної підготовки» [2, с. 7]. Програми випробувального працевлаштування для безробітної молоді та погодинних працівників передбачають короткострокове працевлаштування з перспективою регулярного найму після закінчення випробувального терміну. В результаті реалізації програми у 2007 р. 30 177 осіб з 37 605 (80.2 %) були працевлаштовані як регулярні працівники [9, с. 4].

Не залишаються поза увагою програм професійної підготовки і немолоді працівники, які працюють за погодинним графіком роботи, яким пропонується система підготовки на робочому місці й після закінчення якої проводиться оцінка набутих компетенцій підприємствами – місцем працевлаштування. «Система індивідуального розвитку компетенцій для немолодих погодинних працівників» була запроваджена для набуття ними статусу регулярних працівників і для проведення курсів підготовки відповідно до потреб сучасного виробництва [9, с. 3]. Майже 27 000 людей одержали підготовку в акредитованих закладах 2007 року. На додаток були розроблені спеціальні навчальні програми та підготовка проводилася з 28 курсів у 21 закладі у 17 префектурах для 233 осіб [2, с. 7].

Виховання у молоді мотивації до праці є дуже важливим для здійснення правильного вибору майбутньої кар'єри на довгий період життя. Для цього з 2007 р. початкові і середні школи Японії започаткували проведення різних програм, включаючи учнівство як частину інтегрованих курсів. Цікавою практикою, на нашу думку, є проведення «тижня кар'єри» у середніх школах, протягом якого учні середньої школи набувають досвіду практичної роботи на робочому місці. Кар'єрні консультанти з підприємств проводять лекції щодо реалій ринку праці і виробництва, значущості праці в житті сучасної людини. Зміст кар'єрних консультацій для старших класів середньої школи був оновлений відповідно до актуальних проблем [9, с. 6].

Допомога надається у розвитку професійної свідомості шляхом поширення «молодшої інтернатури», за якою досвід практичної роботи на робочому місці



набувають учні середньої школи. У межах «Програми вивчення професії» представники виробництва та бізнес-кіл виступають з доповідями щодо реалій світу праці та промисловості, важливості професійного життя. Такі програми передбачають надання кар'єрних консультацій для забезпечення необхідними для роботи знаннями та базовими навичками, демонструють налагоджену співпрацю освітнього та промислового секторів. Завдяки проведенню подібних заходів формується глибоке розуміння учнями середньої школи важливості праці в житті людини [3, с. 8–9].

В умовах посилення конкуренції на ринку праці важливим є вживання заходів відповідно до актуальної ситуації на регіональних ринках праці. Ініціатива префектур щодо створення спеціальних центрів професійних консультацій і підготовки «Кафе професії» є прикладом надання підтримки молоді у працевлаштуванні. Такі програми, як організація презентаційних сесій для підприємств та семінарів (пов'язані з громадами програми для молоді) набувають популярності. Підтримка у працевлаштуванні проводиться відповідно до потреб регіону за умов спільних дій з боку Міністерства економіки, торгівлі та промисловості. У 2007 р. 87 «Кафе професії» були відкриті у 46 префектурах. Загальна кількість тих, хто скористався їх послугами цього ж року дорівнювало 1.59 млн. осіб, з яких 88 000 осіб були працевлаштовані, що свідчить про їх актуальність та ефективну роботу [9, с. 4].

Крім того, в Японії для полегшення процесу працевлаштування випускників середньої школи, у консультаційних центрах «Привіт, робота!» працюють фахівці, які надають консультаційні послуги і постійну підтримку протягом всіх етапів процедури найму. Наприклад, студент відвідує робоче місце для надбання знань про професію ще в навчальному закладі, і підтримка надається для його адаптації до умов праці після найму. Підтримка випускників університетів забезпечується Центрами студентського працевлаштування та Консультаційними відділами найму студентів разом з Центром працевлаштування студентів, що є головною організацією. Під час спільної праці з університетами ці центри забезпечують кар'єрні консультації, надають поширену інформацію щодо вакантних місць, проводять тренінги для проходження співбесіди з працедавцями. З 2008 р. ці організації розпочали процес переговорів з підприємствами для поширення можливості працевлаштування випускників минулих років [9, с. 7].

У Південній Корейі з початком бурхливого розвитку корейської економіки представники освітнього і промислового секторів усвідомили важливість спільних дій у навчанні виробничого персоналу, починаючи із середнього рівня освіти. В минулому програми професійної освіти з подвійними місцями навчання «заклад – підприємство» були обмежені недостатньою навчальною базою, невідповідністю навчальних програм і нестачею кваліфікованих спеціалістів на підприємствах для навчання студентів. У результаті зв'язок освітнього і промислового секторів не одержав належного розвитку [5, с. 120].



Корейський уряд почав проводити політику підвищення конкурентоспроможності фахівців та національної продукції на світовому ринку, і в липні 1993 р. завершив розробку п'ятирічного плану для Нової Економіки, що передбачав проведення реформ професійних закладів. Частина цієї програми почала виконуватися у 1994 р. запровадженням нових програм навчання, що одержали назву «2+1». У 1996 р. реорганізація технічних шкіл шляхом диверсифікації програм була кращою альтернативою для підготовки кваліфікованих працівників [11, с. 26]. Передбачалось, що програма «2+1» у технічних школах сприятиме забезпеченню студентів професійними навичками відповідно до вимог виробництва, полегшенню переходу випускників у світ праці [12, с. 55].

У 1996 р. студенти технічних середніх шкіл становили лише 10 % загальної кількості студентів середньої школи другого ступеня. Було заплановано збільшити кількість студентів технічних шкіл до 20 % порівняно із загальною кількістю та до 40 % порівняно із загальною кількістю студентів професійних закладів [11, с. 26]. Програми «2+1» подібні до дуальної системи Німеччини, за якою два роки професійного навчання тривають у навчальному закладі, 1 рік професійної підготовки здійснюється на базі компаній. Головна мета запровадження програм «2+1» – підвищення практичної професійної підготовки безпосередньо під час навчання на виробництві і в закладі. Виробничі підприємства заохочувалися до активної участі у розвитку моделі «навчання – праця» для максимізації потенціалу людських і матеріальних ресурсів освітнього і промислового секторів [5, с. 121].

Програми «2+1» дають змогу студентам набути необхідних у промисловому секторі навичок й значно полегшити процес адаптації випускників до умов роботи на підприємстві. Для ефективного функціонування цієї системи важливою є активна співпраця підприємств з навчальними закладами у забезпеченні навчання і професійної підготовки. Підприємства допомагають закладам освіти ефективно використовувати матеріальні і людські ресурси, відмовитися від навчання, орієнтованого на теорію, на користь навчання практичного, орієнтованого на майбутнє робоче місце [12, с. 55]. Навчальні програми, зміст та методи навчання відрізняються від традиційних, а інтеграція теоретичного і практичного компонента навчання відображена в підручниках з основних предметів [5, с. 121].

Основні переваги програми полягають насамперед у: підвищенні потенціалу професійних закладів без додаткової модернізації їх матеріально-технічної бази завдяки можливості проведення практичних занять на підприємстві; вирішенні проблеми безробітної молоді за рахунок збільшення прийому студентів до технічних шкіл на третину та зменшення конкуренції на вступних іспитах до університетів; підвищенні якості освіти шляхом надання підприємствами фінансової підтримки; можливості проведення практичного навчання відповідно





до потреб конкретного регіону, індивідуальних потреб студентів шляхом диверсифікації навчальних програм (вечірні, сезонні тощо) [11, с. 26].

Професійні програми «2+1» відповідають світовим тенденціям щодо посилення інтеграції освітнього та промислового секторів як необхідної умови успішної адаптації випускників до умов праці, змін у технологіях виробництва. Програми «2+1» дають змогу оволодіти загальноосвітніми знаннями, а також набутти досвіду практичної роботи, ефективно використовувати навчальні ресурси закладу освіти й сучасне обладнання підприємства [12, с. 8].

У 1994 р. 20 технічних шкіл із кількістю студентів 3 169 осіб пропонували навчання за програмами «2+1»; у 1998 р. за цією програмою працювали 40 обраних шкіл та 1 928 компаній з кількістю студентів – 9 110 осіб. Після проведення заходів щодо збільшення кількості середніх професійних закладів 1998 р. у країні спостерігалось скорочення закладів, які використовували програму «2+1»: у 2001 р. було 33 технічних школи і 4 914 студентів [4, с. 55]; у 2004 р. 30 шкіл забезпечували навчання за програмою «2+1» [12, с. 8]. Вже з початку свого функціонування система демонструє позитивну динаміку розвитку та зростаючу кількість учасників. Звичайно, запровадження таких програм не розглядалось як панацея, але їх переваги відчули як студенти, так і навчальні заклади, підприємства та суспільство.

*Висновки результатів дослідження.* Отже, дуальна система виявляється досить популярною в Японії і Південній Кореї. В Японії вона вважається найбільш ефективною для професійної підготовки нерегулярних працівників та безробітної молоді. Студенти проходять навчання на робочому місці із сучасним обладнанням у реальному робочому оточенні, чого не може запропонувати система учнівства. Важливо, що «японська дуальна система» передбачає подальше працевлаштування на підприємстві. У Південній Кореї завдяки впровадженню програм «2+1» значно зросла професійна підготовленість випускників технічних коледжів, що позитивно вплинуло на підвищення конкурентоспроможності випускників на національному ринку праці; процес адаптації випускників до робочого місця значно полегшився. Навчальним закладам система «2+1» також принесла переваги: сучасні програми навчання забезпечили зростання престижності професійних закладів; викладачі постійно підвищували свою кваліфікацію завдяки тісним зв'язкам з підприємствами; працедавці активно брали участь в оновленні змісту навчальних програм відповідно до вимог виробництва. Запровадження програм «2+1» продемонструвало, що професійне навчання може бути організоване шляхом поєднання академічної освіти і навчання на робочому місці, що можна розглядати як важливу основу професійної неперервної освіти. Актуальним і ефективним виявився тренд спільної розробки навчальних програм представниками закладів і підприємств на основі аналізу завдань виробництва, інформації щодо сучасних напрямів на ринку праці тощо.



### Література

1. Абашкіна Н. В. Принципи розвитку професійної освіти в Німеччині : монографія / Н. В. Абашкіна. – К. : Вища школа, 1998. – 207 с.
2. Chapter 4 Promotion of Measures for Employment and Human Resource Development for Improving the Vitality of both the Society and the Economy. – 2009. – 8 p.
3. Country Report for the Symposium on Globalization and the Future of Youth in Asia Creating working opportunities and enabling environment for young people (2 and 3 December 2004). – Tokyo : The Ministry of Health, Labour and Welfare, 2004. – 11 p.
4. Lee Young-Hyun. Vocational training and technical qualification systems in Korea and South Africa / Young-Hyun Lee, Jeong-Yoon Cho, Alfred Tau, Clarence A. Pereira. – Seoul : Korea Research Institute for vocational education and training, 2002. – 329 p.
5. Promotion and linkage between technical and vocational education and the world of work // UNEVOC studies in technical and vocational education, Number 10. Section for technical and vocational education. ED – 97 /WS – 45. – Paris : UNESCO, 1997. – 139 p.
6. Report from «The Research Association on Lifelong Career Development Support and Corporate Organization». – July 20, 2007. – 65 p.
7. Skills development in the workplace : report of the ILO/SKILLS-AP // Japan Regional Workshop and Study Programme on Skills Development in the Workplace, OVTA, Chiba (Japan, 27 January - 6 February 2009). – Bangkok : ILO, 2009. – 43 p.
8. Shigemi Yahata. In-House Training and OJT [Electronic resource] // Human resources management, The Japan Institute of labor, Japan labor bulletin. – May 1, 1994. – Vol. 33. – No. 05. – Mode of access: <<http://www.jil.go.jp/jil/bulletin/year/1994/vol33-05/06.htm>>.
9. Support for young people aiming at new challenges. – 2008. – 7 p.
10. Koji Taira, Levine Solomon B. Educational and labour force skills in postwar Japan // Final report. Office of educational research and improvement. – Washington, DC, 1986. – 67 p.
11. Taek-Duck Kim. Case studies on technical and vocational education in Asia and the Pacific: Republic of Korea Asia-Pacific Centre of Educational Innovation for Development UNESCO. – Bangkok : Principal regional office for Asia and the Pacific, 1996. – 30 p.
12. Jung Tae-Hwa. Effective measures for school-to-work transition in the vocational education system / Tae-Hwa Jung, Josie Misko, Kisung Lee, Susan Dawe, Sun Yee Hong, Kwan-Choon Lee // Lessons from Australia and Korea, NCVER. – 2004. – 103 p.
13. Trends in Human Resources Development [Electronic resource]. – Mode of access: <[www.mhlw.go.jp/shingi/2009/12/txt/s1221-13.txt](http://www.mhlw.go.jp/shingi/2009/12/txt/s1221-13.txt) - 81k - 2010-02-09>.



УДК: 377(73)

**АРТЕМ СУШЕНЦЕВ**

м. Кривий Ріг, Україна

**ОСОБЛИВОСТІ ОРГАНІЗАЦІЇ ПРОФЕСІЙНОГО  
ВДОСКОНАЛЕННЯ ВИРОБНИЧОГО ПЕРСОНАЛУ  
МАШИНОБУДІВНОЇ ГАЛУЗІ У США**

**ORGANIZATION FEATURES OF PROFESSIONAL  
PERFECTION OF MACHINE-BUILDING INDUSTRY  
MANUFACTURING STAFF IN THE USA**

*Обґрунтовано важливість професійного вдосконалення виробничого персоналу на виробництві у зв'язку зі стрімкими змінами виробничих технологій, техніки, обладнання. Розкрито основні форми професійного вдосконалення персоналу на виробництві, зокрема машинобудівної галузі. Визначено, що підвищення кваліфікації на підприємствах машинобудівної галузі здійснюється в різних формах. З'ясовано, що вибір форми організації професійного навчання здійснюється з урахуванням особливостей ситуації, в якій знаходиться корпорація, ресурсів, рівня підготовленості виробничого персоналу тощо.*

**Ключові слова:** виробничий персонал, форми організації професійного навчання, машинобудівна галузь.

*Обоснована важность профессионального совершенствования производственного персонала в связи со стремительными изменениями производственных технологий, техники, оборудования. Раскрыты основные формы профессионального совершенствования персонала на производстве, в частности машиностроительной отрасли. Определено, что повышение квалификации на предприятиях машиностроительной отрасли осуществляется в различных формах. Выбор формы организации профессионального обучения осуществляется с учетом особенностей ситуации, в которой находится корпорация, ресурсов, уровня подготовленности производственного персонала и т. п.*

**Ключевые слова:** производственный персонал, формы организации профессионального обучения, машиностроительная отрасль.

*The importance of manufacturing staff professional perfection caused by great changes of production technologies, techniques and equipment has been substantiated. Basic forms of manufacturing staff professional perfection in machine-building*



*industry have been analyzed. It has been determined that in-service training at enterprises of machine-building industry is carried out in different forms. The choice of professional training organization form is made on the basis of the state of a corporation, its resources, the level of manufacturing staff preparedness etc.*

**Keywords:** manufacturing staff, forms of professional training organization, machine-building industry.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Створення виробничих підприємств світового рівня завжди пов'язане з людьми, які працюють на підприємстві. Високий рівень організації виробництва відіграє важливу роль у підвищенні його ефективності, але реалізація всіх можливостей, закладених в нових технологіях і техніці, залежить вже від конкретних людей, від їх знань, компетентності, кваліфікації, дисципліни, мотивації, здатності вирішувати проблеми, сприйнятливості до навчання. Дійсно, велика кількість різних видів виробничої діяльності містить значний технічний компонент. Компетентність у технічних питаннях потрібна працівникові, який займається розробкою, монтажем нових виробів або устаткування хоч би тому, що створення нової, кращої техніки вимагає, як мінімум, знання того, як працюють старі машини і устаткування. Але для підприємства, яке вирішило сьогодні досягти успіху в конкурентній боротьбі, важливо, щоб кожен працівник володів значно ширшими технічними знаннями.

Планування програми підготовки – невід'ємна частина загального планування трудових ресурсів поряд із розрахунком потреби в виробничому персоналі, планів набору та планування кар'єри. У сучасній машинобудівній галузі відчувається значна потреба у кваліфікованих робітничих кадрах. Одним з найбільш дієвих способів є професійне навчання виробничого персоналу на виробництві. Дослідження форм навчання виробничого персоналу на підприємствах машинобудівної галузі у США свідчить, що це є однією з найбільш актуальних проблем як наукового, так і прикладного характеру.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Проблеми організації професійного вдосконалення персоналу присвячені дослідження Н. Бабілурової, Д. Гервін, Клаудіо де Моура Кастро, А. Ліфшиць, А. Татарнікова, Т. Матрусової, Г. Щокіна та ін. Проте в цих працях відсутня постановка питання про вдосконалення виробничого персоналу машинобудівної галузі в США.

*Формулювання мети статті.* Метою статті є розкриття особливостей організації професійного вдосконалення виробничого персоналу машинобудівної галузі в США.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Мотивацією підвищення кваліфікації в американських компаніях є зв'язок між результатами виробничої діяльності кожного робітника і надання йому можливості для навчання: цінність персоналу фірми чи підприємства визначається кількістю коштів, що виділяються для підвищення його кваліфікації. Витрати американських компаній на перепідготовку



та підвищення кваліфікації персоналу становлять до 5 % прибутку без урахування державних дотацій. У середньому на програми підготовки фірми США витрачають \$ 263 на одного працівника. В цілому витрати на внутрішньофірмове навчання можна порівняти з витратами державних і приватних шкіл (середня і вища освіта) – приблизно \$ 350 млрд [5, с. 56]. Близько третини працівників виробництва (29 млн. осіб) навчаються у США постійно.

У США підготовка робітничих кадрів здійснюється у навчальних центрах на великих підприємствах. Формально навчальні центри належать до системи учнівства, оскільки професійна підготовка проходить на виробництві, а учні зараховуються у штат підприємства. Навчальні центри є могутніми підрозділами корпорацій. Наприклад, навчальний центр електротехнічної монополії «General Electric» складається з мережі спеціальних курсів (більше тисячі). Навчальні центри автомобільної корпорації «Ford» випускають близько 1,5 тис. робітників у рік [1, с. 169].

Праця робітників, зайнятих налагодженням, спостереженням і контролем за діями автоматів, – це праця в умовах постійних змінних ситуацій, що вимагає від робітника необхідності залучати всі знання і уміння, швидко усвідомлювати і вирішувати нове завдання. За таких умов робітник, зайнятий аналізом ситуації, виробленням рішень для подальших дій, тому для нього важливими є: швидка реакція, здатність синтезувати знання і досвід, евристичне мислення, тобто йдеться про зростання інтелектуалізації праці. У зв'язку з цим праця змінює свою структуру: зростає питома вага розумової праці, фізична праця насичується операціями інтелектуального характеру. Все це вимагає підвищення кваліфікації виробничого персоналу, що є об'єктивною умовою постійного розвитку виробництва.

У США маємо приклади світового класу: 18 заводів корпорації «Procter and Gamble» і деякі підприємства «Херох» мають рівень продуктивності на 30–40 % вищий, ніж решта виробничих підрозділів цих корпорацій при одночасно більшій гнучкості виробництва; спільне підприємство «General Motors» і «Toyota» (штат Каліфорнія) з числом зайнятих 2,5 тис. осіб, яке виготовляє щорічно 200 тис. автомобілів марки «шевроле-нова», 50 тис. «Toyota-Corolla», що є більшим, ніж випускало закрите тут раніше підприємство «General Motors» з числом зайнятих 7,8 тис. осіб.

Комплексна автоматизація виробництва машинобудівної галузі обмежує трудові функції робітника: по-перше, розробкою програми і технологічних режимів для автоматизованих процесів; по-друге, загальним спостереженням і контролем за роботою складальних агрегатів, різноманітних верстатів, випробувальних стендів тощо; по-третє, регулюванням, налагодженням і профілактичним їх ремонтом. В умовах повної автоматизації робітник контролює хід виробничого процесу не безпосередньо, а через автоматичні пристрої. Сам процес виробництва протікає незалежно від втручання працівника, під прямим контролем автомата. У вмісті праці робітника основне місце займають функції



загального управління: вибір мети, проект, підготовка, корекція виробничого процесу [4].

В умовах сучасного виробництва час існування робітничої професії в більшості випадків не збігається з періодом трудової діяльності працівника: «життя» робітничої професії має тенденцію до скорочення, а загальна тривалість трудової діяльності виробничого персоналу, навпаки, зростає. Сьогодні на всіх рівнях управління потрібні автономні, самокеровані групи працівників з різних підрозділів компанії, здатні безпосередньо вийти на ринок, розробити і виготовити новий вузол, компонент виробу, матеріал або вирішити проблему, що стоїть перед виробництвом і перешкоджає підвищенню його ефективності або рентабельності. Особлива роль цієї категорії робітників пояснюється тим, що в умовах сучасного виробництва постійний контроль за роботою машин набуває особливого значення, оскільки раніше вихід з ладу однієї машини означав лише уповільнення темпів виробництва, тепер це призводить до зупинки виробництва в цілому. У зв'язку з цим зростає попит на кваліфікаційний рівень виробничого персоналу, зайнятого на підприємствах, зокрема машинобудівної галузі. Такі команди або бригади складаються з працівників різних професій – від інженера, конструктора до робітника або фахівця з маркетингу. Головне, що вони діють на зразок малої фірми, об'єднуючи всі функції, необхідні для зародження ідеї, її матеріалізації і обслуговування споживачів скрізь – усередині або поза компанією [5, с. 61]. Тож ринок праці США вимагає відповідного рівня освітньої і професійної підготовки виробничого персоналу. Це підсилює об'єктивну необхідність на вищому рівні освітньої підготовки робочої сили. У цих умовах зростає необхідність випередження професійної підготовки стосовно рівня розвитку техніки, що сприяє досягненню високого рівня адаптації виробничого персоналу до швидкозмінних умов виробництва. Перейдемо до розгляду можливостей підвищення кваліфікації виробничого персоналу [3].

Загальновідомо, що виробничий потенціал формується в процесі навчання у професійних навчальних закладах різного рівня. Подальше його вдосконалення відбувається за допомогою різних організаційних форм професійного навчання.

Однією з форм професійного навчання є *підвищення кваліфікації і перепідготовка з відривом від виробництва* в автономних професійних навчальних закладах. На сьогодні така форма професійного навчання в силу академічності та широкого формату навчальних програм поступово втрачає своє значення. Перехід до індустріальної стадії розвитку суспільства, поява бізнес-шкіл і різних установ, що спеціалізуються на навчанні та перенавчанні з вузької спеціалізації, викликали у США появу такої форми навчання, як *«навчання, занурене в практику»*. Основною формою організації навчання стали *тренінги*, що передбачають розв'язання різноманітних виробничих ситуацій (грунтуються на «кейсах»). Важливу роль відіграють тренінги професійних навичок, що організовуються для



підготовки молодих фахівців до роботи на певному виробництві. Тренінги професійних навичок використовуються для поповнення недостатніх знань; виправлення недоліків виконання виробничим персоналом професійних завдань; доведення до автоматизму навичок роботи в кризових ситуаціях; закріплення навичок виконання особливо відповідальних робіт.

У США великі машинобудівні корпорації укладають довготривалі угоди зі школами бізнесу і технічними університетами. Так, у корпорації «General Motors» підвищення кваліфікації та перепідготовка здійснюється на робочому місці на основі розробки конкретних професійних ситуацій [2, с. 7].

*Навчальні курси і програми на основі прямих замовлень корпорацій.* Така форма передбачає укладання індивідуальних угод між керівником підприємства, фірми (тим, хто споживає освітні послуги) і викладачем (тим, хто надає освітні послуги), який визначає, які саме знання бажає одержати замовник і які методи навчання для нього є найбільш оптимальними. Зауважимо, що при розробці програм навчання корпорації намагаються посилити практичну складову. Тому така форма навчання ґрунтується на діяльнісному підході, тобто використовується метод навчання дією (використовується фахівцями Бостонського Північного регіонального центру з управління – NRMC). Програма навчання складається з урахуванням конкретних потреб підприємства та особливостей, спрямованих на навчання робітників (рівень кваліфікації, рівень базової підготовки тощо). Скерування на навчання здійснюється за результатами попереднього тестування і врахування віку робітника (навчання за новими напрямками припиняється за п'ять років до настання пенсійного віку) [6, с. 11–13].

Для розвитку необхідних компетенцій виробничого персоналу в США створюються так звані *центри розвитку*, що мають тимчасово цільовий характер. Як правило, навчання в таких Центрах розвитку здійснюється в групах від 6 до 12 осіб протягом 1–3 днів і спрямовується на формування компетенцій, необхідних на виробництві.

У 80-х роках ХХ ст. американські компанії створили *навчальні центри* з гнучким, мобільним процесом навчання; спеціалізовані для цього виробництва програми. Такі навчальні центри забезпечують економію коштів та створюють можливості для спеціальної підготовки («донавчання») викладачів [1, с. 169].

Для розвитку та розширення здібностей виробничого персоналу компанія FIAT, яка тривалий час орієнтувалася на індивідуальний розвиток персоналу, запровадила *Концепцію «організації, що навчається»* [2, с. 7]. Така форма навчання передбачає груповий розвиток у крос-функціональних групах. На базі навчальних центрів, що досягли відповідного рівня, в США створюються *Корпоративні університети*. Ще 1927 року компанія «General Motors» створила «Інститут General Motors» для навчання своїх співробітників. Цей інститут включав 99 підрозділів у 21-й країні з постійним штатом 400 співробітників і бюджетом близько \$100 млн. Сьогодні корпоративний університет функціонує в



багатьох великих машинобудівних компаніях США (GE, Chrysler). Він, зазвичай, визначається як «...відділ або департамент, який завдяки взаємодії з постачальниками і проведенню досліджень широкого діапазону забезпечує навчання персоналу і відіграє ключову роль у створенні команди керівників вищої ланки, при цьому він стратегічно орієнтований на розвиток окремих осіб для ефективної роботи підрозділів, а в результаті, всієї організації» [5, с. 234].

*Висновки результатів дослідження.* Таким чином, для розвитку виробничого персоналу машинобудівних корпорацій у США використовуються різноманітні форми професійного навчання, кожна з яких має свої переваги і недоліки. Вибір форми організації професійного навчання здійснюється з урахуванням особливостей ситуації, у якій знаходиться корпорація, ресурсів, рівня підготовленості виробничого персоналу тощо.

### Література

1. Бабилюрова Н. Г. Развитие профессионального потенциала персонала корпораций машиностроительного комплекса: зарубежный и отечественный опыт профессионального обучения / Н. Г. Бабилюрова // Вестн. Челябин. гос. университета. Серия Философия. Социология. Культурология. – 2009. – № 11 (149). – Вып. 11. – С. 169–172.
2. Гервин Д. Создание обучающейся организации / Д. Гервин // Harvard bussiness review. – March, 1993. – P. 7.
3. Лифшиц А. С. Оценка и развитие потенциала управленческого персонала промышленных предприятий : дис... д-ра экон. наук [Электронный ресурс] / Аркадий Семенович Лифшиц. – М., 2005. – Режим доступа: <<http://diss.rsl.ru/diss/05/0187/050187032.pdf>>.
4. Обучение персонала [Электронный ресурс]. – Режим доступа: <<http://partnerstvo.ru/lib/up/node/72>>
5. Татарников А. А. Управление кадрами в корпорациях США, Японии, Германии / А. А. Татарников. – М. : ИНЭ, 1992. – 154 с.
6. Щекин Г. В. Организация кадровой работы: Управление персоналом в промышленно развитых капиталистических странах / Г. В. Щекин // Персонал. – 1991. – № 5. – С. 7–22.





## **РЕФОРМУВАННЯ ШКІЛЬНОЇ ОСВІТИ У ЗАРУБІЖНИХ КРАЇНАХ**

УДК: 261.5(430)"1945/1955"

**ОКСАНА РЕВІНКЕЛЬ**

м. Острог, Україна

### **РЕЛІГІЙНИЙ КОМПОНЕНТ У СУЧАСНІЙ ЗАГАЛЬНІЙ ОСВІТІ НІМЕЧЧИНИ**

#### **RELIGIOUS COMPONENT IN MODERN SECONDARY EDUCATION OF GERMANY**

*Розглянуто проблему релігійного навчання у загальній середній освіті Німеччини, виокремлено сім складових цілісної особистості, проведено їх аналіз, на основі якого сформульовано науково-теоретичні положення. З'ясовано, що місія школи полягає у здійсненні академічного, релігійного, морального, трудового виховання, а також громадянського та естетичного навчання. Встановлено, що на сучасному етапі особливого значення набуває питання формування високоморальної особистості, яке можливе лише за умови комплексних підходів та поєднання теоретичних положень із конкретною практичною діяльністю.*

**Ключові слова:** релігійна освіта, цілісна особистість, людина людська (homo humanus).

*Рассмотрена проблема религиозного обучения в общем среднем образовании Германии, выделено семь составляющих целостной личности, проведен их анализ, на основании которого сформулированы научно-теоретические положения. Определено, что миссия школы состоит в академическом, религиозном, моральном и трудовом воспитании, а также в общественном и эстетическом обучении. Установлено, что на современном этапе особенное значение имеет вопрос формирования высокоморальной личности, что возможно только при условии комплексного подхода и сочетания теоретических положений с конкретной практической деятельностью.*

**Ключевые слова:** религиозное образование, целостная личность, человек человеческий (homo humanus).

*The problem of religious education in German secondary education has been considered; seven components of the integrated personality have been distinguished;*



*their analysis has been conducted, on the background of which the scientific and theoretical principles have been formulated. It has been defined that the mission of school lies in academic, religious, moral and labour upbringing, as well as in social and esthetic education. It has been determined that nowadays the problem of forming a high moral personality matters a lot, but it is possible only under condition of complex approaches, combination of theoretical principles and definite practical activities.*

**Keywords:** religious education, an integrated personality, human person (*homo humanus*).

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Сьогоднішній світ, який стрімко змінюється, кидає виклик існуючій системі освіти, у якій духовно-моральне виховання відіграє важливу роль. Ми хочемо бачити молоду людину, яка виходить із системи загальної освіти у велике життя, адаптованою до сучасних особливостей, з усіма навичками успішності – працелюбністю, відповідальністю, толерантністю, комунікабельністю, здатністю ставити перед собою мету та досягати її, вмінням самостійно вчитися.

Сучасна система загальної освіти є вагомим чинником формування особистості молоді, її цінностей, світогляду, вибору життєвого шляху. При вихованні моральної, духовної, цілісної особистості орієнтир спрямовується на людину, відкриту до інших людей та до світу, таку, яка відчуває себе частиною світу й усвідомлює своє місце у суспільстві. Адже, на жаль, усі ми є свідками деградації та занепаду суспільної моралі, тому одним із основних завдань освіти є виховання духовних цінностей.

Розглянувши крок за кроком виховання цілісної особистості, ми зможемо дати відповідь на запитання, чи потрібна сьогодні релігійна освіта у загальних навчальних закладах.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* В Україні не припиняються дебати про введення релігійного компонента в програми загальноосвітніх навчальних закладів. Хоча питання цілісної особистості було предметом дослідження багатьох поколінь педагогів, однак питання необхідності релігійного навчання як складової цілісної освіти не знайшло належної теоретичної розробки та практичного застосування.

Спроби висвітлення принципів та методів християнського виховання здійснив С. М. Іваха, окремі проблеми взаємодії світської та релігійної освіти з'ясувалися в дослідженнях О. А. Самойленко. Проте тема релігійного навчання як одного з найважливіших компонентів сучасної загальної освіти ще не стала предметом численних досліджень, на що вона, безумовно, заслуговує.

*Вклад основного матеріалу дослідження.* Антропос (*ἄνθρωπος*) у перекладі з грецької означає «людина». Хто така людина? Що робить людину людиною? Які характерні риси відокремлюють її від інших живих істот? Які риси чи функції



притаманні тільки їй і однозначно характеризують її як *homo humanus* – людину людяну? Наука антропологія, що інтенсивно займається дослідженням проблеми, – є найстарішим методом пошуку знань про людину. Вона дає відповідь на запитання: чи потрібна дитині релігійна освіта? За Йоганном Готфрідом Гердером (*Herder*), кожна людина вчиться, розвивається та здобуває досвід у трьох напрямках: по-перше, фактично чи реально, тобто у *конкретному бутті*; по-друге, за її здібностями й потенціалом (*posse*) – в її бутті можливого – «таким ти можеш бути»; і, по-третє, в її необхідності (*necesse*) – у так званому бутті – «таким ти повинен бути» [4, с. 761]. Тому, з одного боку, ми є тими, ким є, з іншого боку – ми є тими, ким можемо бути, і тими, ким повинні бути. Людина – це динамічна істота, що постійно перебуває в русі (розвитку) і прагне до прогресу. Недарма великий гетінгенський педагог Генріх Рот присвятив два томи монументальних праць «Педагогічної антропології» тлумаченню таких взаємопов'язаних понять, як «гнучкість і призначення» та «розвиток і виховання». Ми не тільки є такими, яким ми є, але й також такими, як думаємо про себе, – тим, що ми отримуємо один від одного, що ми робимо один для одного або один проти одного.

Історія людства доводить, що стан людини *condition humaine* є стихійним і непередбачуваним майже у всьому. Історія людства могла б завершитися в Освенцімі чи на Голгофі, у виправній установі чи в концертному залі. Людська мова може нести в світ просвітництво і втіху, а може – обман і біль. Людська рука може бути відкритою, щоб дарувати й обнімати, а може стиснутися в кулак, щоб убити свого ближнього. Людська природа сама по собі є антиномією: вона поєднує в собі суперечності та протиріччя, у ній завжди лунає голос добра (*vox angelica*) і голос зла (*vox diabolica*). Який голос ми чуємо – вирішує наш людський розум (*vox humana*), до якого ми повинні уважно прислухатися і який повинні старанно вивчати, причому – кожен онтогенетично – тобто індивідуально, й одночасно філогенетично, проектуючи його на історію людства.

Із покоління в покоління у щоденному житті людина не просто є такою, якою є. Вона окреслює орієнтири та ставить до себе вимоги, прагнучи наблизитися до досконалості. Приблизно 30 000 поколінь, що були перед нами, намагалися сформулювати свої вимоги до людства: чи то в «Епосі про Гільгамеша» у XII ст. до н.е., чи то у «Новому Заповіті», написаному в 40-х рр. I ст. н.е., чи у «Великій хартії вольностей» 1215 р., чи у «Біллі про права» 1689 р., чи в «Міжнародному біллі про права людини» 1948 р., чи в Конституції незалежної України 1996 р. У своїх комюніке людство висувало вимоги до себе й документувало їх. Таким чином, доля людини не є довільною, вона тісно пов'язана з історією, якої не уникнути. Які ж людські якості тісно пов'язані з історією людини та людського суспільства? Виокремлюється сім окремих чинників (*anthropinum*), які тільки в сукупності становлять *homo humanus* – людину гуманну.

**Виховання (педагогіка).** Аліса Міллер (*Alice Miller*) – наша землячка, яка народилася у Львові, назвала свою працю з дитячої психології «На початку було



виховання» [5, с. 11]. Це твердження правильне, якщо розглядати його не в хронологічному порядку, а за фундаментальною вагомістю. Воно деякою мірою перегукується з трьома відомими реченнями Емануїла Канта, проголошеними під час курсу лекцій з педагогіки 1776 р.: «Людина – єдине створіння, яке потрібно виховувати... Людина може тільки в процесі виховання стати людиною. Вона нічого не варта без виховання, і, відповідно, є продуктом виховання» [4, с. 697].

У такому світлі ми знову бачимо необхідність, можливість і реальність людини – *homo educandus*, *homo educabilis* та *homo educatus* – людини, яку потрібно виховувати, людини, яку можна виховувати, людини, яка вже виховується в реальності.

По-друге, слід зауважити, що просвітник Кант розглядає людину як творіння, а не як творця. Тому доходимо висновку: хто відбирає у людини право на виховання й освіту, під чим в осучасненому підході розуміється освіта протягом усього життя, той віднімає у неї частину людської природи й руйнує людську природу.

**Віра (релігія).** Хто змалечку не мав нагоди замислитися над сенсом буття та життя взагалі, хто не розмірковував про смерть, власні провини та надію, хто не зважував запитання, на які дає відповідь релігія (не такі, як у кулінарних книгах: один рецепт не сподобався – знайдемо інший). Ні, йдеться про серйозні переконання, Тому той, хто не мав можливості зростати у спільноті з іншими віруючими, дотримуватися свят, у молитвах виношувати відповіді й сумніви, той не здобув складової, що перероджує істоту в людину. Ця складова відрізняється від законслухняності й етичної моралі. Слово «релігія» походить від латинського *religere*, що в перекладі означає «повертати назад», «прив'язувати», «звільняти». В релігії ми прив'язуємо себе до Бога, ми сприймаємо себе не як творця, а як творіння, яке не до кінця вдосконалене, не всезнаюче, але, живучи скромно та смиренно, є вільним. Вільним не від самозвеличення (манії величі), а від величі Божої. Це поняття психоаналітик Хорст Е. Ріхтер (*Horst E. Richter*) називає «Божим комплексом» [8, с. 65]. Сама людина без Божої присутності не може зрозуміти інших людей та осягти світ цілком, оскільки екзистенція може бути виправданою тільки з посиланням на Всевишнього. Отож той, хто позбавляє людину права на релігійну освіту або заперечує таке право, той калічить її не менше, ніж антипедагогі, для яких сам процес виховання є нестерпною неприємністю.

**Мораль (етика)** – це не те ж саме, що релігія. Беручи витоки з категоричного імперативу, який сформулював Е. Кант у «Критиці практичного розуму» 1788 р.: «Дій лише за тією нормою (максимом своєї волі), яку хочеш бачити універсальним імперативом – нормою для всіх людей і також для себе...» [4, с. 699], поняття закону моралі дещо відрізняється від мотиву «Притчі про доброго самарянина» [1], який допомагає ближньому на підставі безумовної любові. Закон моралі стверджує універсальність і загальне схвалення, оскільки він корисний і розумний, а кульмінацією віри в добро є любов до Бога. Два дуже схожі чинники – етика та



релігія – доповнюють один одного, проте не є взаємозамінними. Хто заважає людині визнати добро за законами етики й діяти за цими законами, той ампутує її гуманність і штовхає назад в реалії закону джунглів.

**Праця (економіка).** Саме четвертий чинник, який не випадково знаходиться в центрі нашої семивимірної моделі, пов'язує між собою всі складові людини людської. Людина, яка є *homo laborans*, мала б інакше трактування, якби зовсім прибрати другий чинник або застосовувати його як потенційний життєвий досвід. Всі профспілки закликають зберегти «Право на працю», і в цьому нема нічого поганого. Але вони роблять це для того, щоб поліпшити економічні статки й інтереси своїх членів. Знову ж таки, це правильно! Але ті, хто отримав релігійне виховання чи принаймні читав книгу Біблії – Буття, сприймають гнівну Божу аксіому «У поті лица ти їстимеш хліб свій» як істотну перспективу: «Молися і працюй». Вони будуть виконувати щоденну працю з іншим ставленням, ніж їхні ж сучасники, для яких праця є перешкодою вічного приємного відпочинку. Це не означає негативної аргументації проти праці як такої чи проти прибутку, але людина повинна мати право на отримання роботи й право на її справедливую тарифікацію. Безробітні саме у цьому сенсі – це обділені люди.

**Пошук знань (наука).** На руїнах варварства людство присяглося, що не хоче й не буде йти на повідку нецтва й ідеології. Людина може бути *homo sapiens* тільки тоді, коли вона здобуває знання і щоденно випробовує їх розумом. Тоді гіпотези можуть стати науковими положеннями або фальсифікованою імітацією. Отже, хто відбирає у людини можливість здобувати знання, той штовхає її у безодню, яку Платон назвав «маревом темряви» [7, с. 327].

**Вирішення конфліктів (політика).** Держава, у якій політика не спрямована на врегулювання конфліктів та пошук спільних точок дотику та громадяни якої є політично некомпетентні, не може бути гуманною. Бути одночасно патріотом і вірним у всьому так само важливо, як мати право на самореалізацію. Американці називають це поняття комунітаризмом (*communitarity*), що походить від *common sense* і означає здоровий глузд у тому розумінні, що люди намагаються збалансувати особисті права за допомогою громадських прав. Право індивідуума (*res humana*) може процвітати тільки за умови, що воно представлене політично освіченими людьми в *res publica*. Той, хто допускає зловживання службовими правами, не буде громадянської держави, а розпалює ворожнечу.

**Мистецтво (естетика).** Образотворче мистецтво є складовою загальної освіти й виховання дітей та молоді. Для повноти людського існування необхідно зустрітися зі світом прекрасного – літературою, поезією, музикою, живописом, театром тощо. Естетика у цьому плані не виконує функції декоративного аксесуару, без якого людині можна було б обійтися. Ні, це один із чинників, який доповнює повноту людської природи. У мистецтві ми розвиваємо сприйняття та здатність бачити прекрасне в окремих елементах, що стародавні греки називали *aisthesis*. Без естетики людський рід виродився б. На що перетворилося б наше доквілля,



наші школи, наші стосунки та смаки? Саме у школі ніяк не обійтися без художніх дисциплін.

Доходимо висновку, що кожна окрема *anthropinum* є вагомою складовою людини, проте тільки у їхньому взаємозв'язку та взаємореалізації можлива повнота й довершеність. Так само кожен із п'яти пальців на руці виконує окрему функцію, але тільки разом вони можуть стиснутися в сильний кулак або в діючу руку допомоги. Якщо нема хоча б одного пальця, то нависає загроза над всією рукою. Подібне спостерігаємо, розглядаючи складові людини. Забравши одну *anthropinum* або надавши її людині частково, ми цим віднімаємо в неї гуманізацію.

1988 р. швейцарський педагог Фріц Осер (*Fritz Oser*), який займався емпіричним дослідженням питання, скільки релігій потрібно людині, робить висновок, що без одного індивідуально орієнтованого критичного тлумачення в поєднанні з живою вірою (що не є тотожним поняттям «опанування релігійних навчальних програм»), не було б можливим здійснення всіх семи антропологічних складових, де особистий ідентитет відображається у переконливому сенсі життя» [6, с. 33].

Отже, ми можемо перейти до науково-теоретичної частини нашої розвідки, сформулювавши три основні тези.

**Теза 1.** У демократичному, плюралістичному суспільстві необхідність релігійної освіти й виховання обґрунтовується не на рівні теології чи релігійної педагогіки, а на загальнопедагогічних засадах та освітніх стандартах. Якщо загальна освіта та шкільний виховний процес відмовляється від такої складової, як релігійне виховання, то й від концепції цілісної, гуманної, антропологічної освіти – теж.

**Теза 2.** Як політична, естетична чи академічна освіта, існує й релігійна освіта, що сьогодні досить скромно або й зовсім не представлена у державних школах. Як і інші шкільні дисципліни, релігійна освіта навчає чомусь, а не для чогось. Учитель-мовник викладає навчальний матеріал із філології, але не заради філології, вчитель фізкультури навчає певних умінь і тактик, пов'язаних зі спортом, але робить це не заради спорту. Так само вчитель релігії навчає релігії, але не заради самої релігії, він не нав'язує учням належності до певної конфесії (це є завданням і правом сім'ї та релігійної громади).

**Теза 3.** Релігійне навчання та релігійна освіта повинна здійснюватися на релігійно чи ідеологічно нейтральних засадах. При цьому не обов'язково пов'язувати виховний процес із якимось релігійними ритуалами. Здійснивши екскурс в історію освіти та шкільних відносин, бачимо, як на практиці такі протиріччя пододала реформована педагогіка. Функція учня зводиться до пізнавальної діяльності в той час як вчитель є носієм інформації. Це суперечить емпірично підтвердженому розумінню того, що Хартмут фон Гентінг звів до формули: «Найважливішою навчальною програмою вчителя є його власна особистість» [2, с. 110]. Це стосується однаково особистості вчителя мови, історії, фізкультури, математики чи релігії. Тільки той, хто має глибокі переконання в потребності



навчальної дисципліни, має право навчити інших – не з нудьги чи випадковості. Хто нехтує дидактикою й обмежується тільки викладанням знань, той не має права називатися «вчителем». Тому Генріх Рот у своїй науковій праці «Педагогічна психологія викладання й навчання» пише про наступні наслідки: «Тільки той, хто глибоко розмірковував і твердо переконався, може передати іншим не тільки сам зміст дисципліни, а й культурну спадщину, нагромаджену поколіннями, щоб ті й надалі втілювали набуті знання і вміння в життя» [9, с. 121].

*Висновки результатів дослідження.* Таким чином, місія школи полягає у здійсненні виховання академічного, релігійного, морального, трудового, а також громадянського та естетичного навчання. Релігійна освіта є одним із чинників формування суспільної моралі. На сучасному етапі особливого значення набуває питання формування високоморальної особистості, яке можливе лише за умови комплексних підходів і поєднання теоретичних положень із конкретною практичною діяльністю, оскільки сучасне суспільство потребує всебічно освічених людей: не тільки інтелектуально вишколених, а й духовно збагачених.

### Література

1. Біблія, Луки 10: 25-37.
2. Hentig von Hartmut. Vom Verkäufer zum Darsteller / In : Neue Sammlung. – 21 (2/1981). – S. 110.
3. Herder Johann Gottfried. Humanität und Erziehung. Hrsg. von Clemens Menze. – Paderborn, Schöningh 2. – 1968. – S. 234.
4. Kant Immanuel. Über Pädagogik (Or. 1803) / In : Ders. : Werkausgabe Bd. XII. Frankfurt/M, Suhrkamp-Insel. – 1964, 5. – S. 691–761.
5. Miller Alice. Am Anfang war Erziehung. – Frankfurt/M., Suhrkamp, 1980. – S.11.
6. Oser Fritz. Wie viel Religion braucht der Mensch? Erziehung und Entwicklung zur religiösen Autonomie. – Gütersloh, Gütersloher Verlagshaus Gerd Mohn, 1988. – S. 33.
7. Platon. Der Staat. (Or. ca. 377 v. Chr.). – Stuttgart, Reclam, 1982. – S. 327–334.
8. Richter E. Horst. Der Gotteskomplex. – Reinbek, Rowohlt, 1979 – S. 65.
9. Roth Heinrich. Pädagogische Psychologie des Lehrens und Lernens. – Hannover, Schroedel, 1983. – S. 121.



УДК: 371.13

**ВАЛЕНТИНА МІШАК**

с. Руське, Мукачівський район, Закарпатська обл., Україна

### **ОСОБЛИВОСТІ СТАНОВЛЕННЯ ТА РОЗВИТКУ УРОКУ РЕЛІГІЇ В АВСТРІЙСЬКІЙ ШКОЛІ**

#### **PECULIARITIES OF ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT OF A RELIGION LESSON WITHIN AUSTRIAN SCHOOL SYSTEM**

*Проаналізовано особливості розвитку та історичні передумови становлення уроку релігії як повноцінного навчального предмета в австрійській школі. Розкрито важливу роль держави і церкви у вдосконаленні австрійської школи та визначено позитивні і критичні риси уроків релігії в освітній системі цієї країни. Намічено перспективи подальших досліджень історичних етапів становлення уроку релігії як повнозначного шкільного предмета, змісту навчальних програм, особливостей релігійної освіти як у державних, так і приватних школах.*

**Ключові слова:** система шкільної освіти, урок релігії, державно-церковні відносини.

*Проанализированы особенности развития и исторические предпосылки становления урока религии как полноценного учебного предмета в австрийской школе. Раскрыта важная роль государства и церкви в совершенствовании австрийской школы и определены позитивные и критические черты уроков религии в образовательной системе этой страны. Намечены перспективы дальнейших исследований исторических этапов становления урока религии как полноценного школьного предмета, содержания учебных программ, особенностей религиозного образования в государственных и частных школах.*

**Ключевые слова:** система школьного образования, урок религии, государственно-церковные отношения.

*Peculiarities and historical premises of a religion lesson development as a valid academic subject in the Austrian school have been considered. An important role of the state and church in updating of the Austrian school has been revealed. Positive and critical features of religion lessons in the educational system of Austria have been determined. Prospects of further investigations of a religion lesson development as a valid academic subject, curriculum content, peculiarities of religious education in state and private schools have been defined.*

**Key words:** a system of school education, a lesson of religion, state and church relations.





*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Протягом тривалого періоду в історії австрійського шкільництва важливою складовою теорії та практики навчально-виховного процесу були релігійні уявлення, педагогічні й антропологічні за своєю сутністю, що зумовлює значущість релігійної освіти у формуванні духовно-моральних цінностей і світогляду особистості. Сучасна шкільна освіта спрямована на передачу учневі необхідних знань, формування та розвиток вмінь і навичок, навчає учнів приймати адекватні рішення, критично мислити, належно розв'язувати конфліктні ситуації та сприяє набуттю певного життєвого досвіду. А для ефективного вирішення всіх цих завдань важко обійтися без використання потенціалу релігії, її значного освітньо-виховного досвіду.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Характеризуючи розвиток релігійної освіти Австрії в історичній ретроспективі, ми спиралися на праці низки австрійських науковців: Едуарда Вінтера (Winter Eduard) та Германа Цайсела (Zeibel Hermann), які у своїх дисертаційних роботах досліджували стан релігійної освіти за часів правління Марії Терези (1740–1780) та Йозефа II (1780–1790); наукові роботи Ганіша Ернста (Erns Hanisch) та Оскара Ахса (Achs Oskar), які аналізували значення релігії у період націонал-соціалістичного режиму; вивчали науковий доробок Стефані Глюк (Stephanie Glück) та Моніки Фішер (Monika Fischer) та їх погляди на значення релігії у морально-етичному вихованні шкільної молоді.

*Формулювання мети статті.* Метою статті є проаналізувати історичні передумови становлення та розвитку уроку релігії в Австрії, розкрити важливу роль держави і церкви у вдосконаленні австрійської освітньо-виховної функції школи.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* Визначення історичних передумов розвитку релігійної освіти в Австрії було неможливим без аналізу архівних документів про освіту, у яких зафіксовано історичні факти, правові норми та здійснено їх аналіз в історичній динаміці. В ході нашого дослідження було опрацьовано освітню документацію: навчальні плани початкових шкіл, перші книги, підручники.

Австрійська система шкільної освіти, як і вся європейська, історично розвинулася з монастирських та церковних шкіл. Це зумовлено тим, що шкільна освіта в Австрії у добу середньовіччя була підпорядкована церкві. Увесь навчально-виховний процес у таких школах мав релігійний характер, тобто був цілком підпорядкований сприйняттю учнями релігійних цінностей та формуванню релігійного світогляду. Відповідальною за шкільну систему освіти була виключно католицька церква. Монархи своїми законами також вважали за потрібне впливати на освітній процес.

Освітній процес був значно скоригований шкільними реформами імператорів Марії Терези (1740–1780) та Йозефа II (1780–1790). Значні зміни відбулися у розподілі шкільної системи освіти на нормальні (Normal), основні (Haupt) та тривіальні (Trivialschulen) школи на основі виданого Марією Терезою у 1774 р. «Загального шкільного укладу». Відповідно до цього указу обов'язкову шкільну



освіту діти одержували у період із 6 до 12 років, а релігія ставала легітимним шкільним предметом, на якому учні завчали напам'ять Катехізис, книгу Приповісток та Псалми.

Урок релігії став загальнообов'язковим предметом в австрійській школі 1774 року, але навчальні плани для його проведення були відсутні [2, с. 34]. Тому в 1774/75 н. р. у державних гімназіях навчання релігії проходило за навчальними планами єзуїтських гімназій, відповідно до яких у всіх шести класах повинен був вивчатися катехізис за такою програмою: у перших двох класах – малий катехізис, у третьому й четвертому – великий, а в останніх двох класах більш ґрунтовно розглядали й вивчали катехізис грецькою мовою. Суттєві зміни настали лише 1850 року, коли на єпископській конференції членами новоутвореного міністерства освіти та представниками духовенства було затверджено новий навчальний план для народної школи та гімназії. За цією навчальною програмою в народних школах та гімназіях уроки католицької віри повинні були проводитися так: учням першого класу на уроці релігії повинні були зробити лише короткий огляд катехітичного віровчення; у другому класі учням пояснювали значення церковних Тайнств; у третьому й четвертому класі учні вивчали історію Старого та Нового Завітів [7, с. 45–68].

У народних школах та гімназіях релігія викладалася сім годин на тиждень. Дозвіл на викладання релігії у всіх школах мали право надавати лише духовні особи. Велике значення для освіти дітей шкільного віку мало створення загальноосвітньої школи, яка згодом перетворилася на загальнообов'язкову. Указом про віротерпимість від 13 жовтня 1781 р. було започатковано перші прототипи сучасних неконфесійних шкіл, тобто заклади освіти, у яких могли навчатися учні різних віросповідань, а на уроках релігії в таких закладах обмежувалися висвітленням конфесійних аспектів різних віровчень. У цих школах обов'язково проводилися також релігійні практики (молитва, сповідь, наставляння) [4, с. 247].

Вже у XVIII ст. між державою та церквою виникло спірне питання, що стосувалося шкільного нагляду. Протести проти викладання релігії в школі з обох сторін провокували постійні суперечки, тож багато вчених із великим інтересом досліджували цю тему. Педагог-філантроп Ернст Крістіан Трапп (1745–1818) вважав, що неможливо й недоречно відокремлювати школу від церкви, а викладання релігії – цілком перекласти на плечі церкви. За новим розпорядженням кайзера Франца I під назвою «Політична конституція німецьких шкіл», що набуло чинності з 1 квітня 1806 р., вплив духівництва на школу знову посилювався. Але до шкільного кодексу було введено точний розподіл завдань між державою та церквою. За ст. 17 Основного закону щодо загальних прав державних громадян, яка є чинною до сьогодні, йдеться про право на відкриття та облаштування державних шкіл, а також про встановлення державного нагляду за школою, а церквам залишалися організаційна та наглядова функції при викладанні



уроків релігійного спрямування. З моменту ухвалення шкільного укладу 1804 року в шкільну систему освіти прийшли деякі нововведення, а саме: збільшення кількості годин викладання релігії та обов'язковість відвідування недільних шкіл підлітками 12–18 років [2, с. 24].

Суспільні заворушення 1848 року, викликані Березневою революцією, радикальними вимогами відділення Церкви від держави, спричинили серйозне занепокоєння в католицькій церкві. Ліберальні сили наполягали на перебудові австрійської шкільної системи та на звільненні її від впливу церкви. Проте конкордат від 1855 р. зафіксував непохитне впливове становище церкви в освіті [6, с. 60–122].

Перш, ніж зупинитись на детальному трактуванні цього конкордату, доцільно було б коротко пояснити його суть і теорії його правової природи. Конкордат (з лат. Konkordat) – це договір між Папою Римським як главою католицької церкви та державою, що регулює правове становище та привілеї католицької церкви в країні і її відносини з папським престолом. Конкордат закріплює особливе становище католицької церкви, надаючи їй привілеї в публічному відправленні культу, в шкільному вихованні, особливі права в питаннях шлюбу та сім'ї, забезпечуючи державне утримання священників, уможлиблює привілейоване існування католицької церкви в країні, а також умови дипломатичних відносин із Ватиканом. Після ратифікації конкордат стає частиною правового режиму та стосується всіх громадян країни, в т. ч. й тих, які не є католиками.

Конкордат є важливим інструментом при мирному врегулюванні непорозумінь між державою та церквою, проте, як випливає з історичних фактів, конкордати іноді ставали приводом для дискусій та суперечок. Основною причиною, що підштовхнула Австрійську державу й католицьку церкву до підписання конкордату, є революція 1848 року, яка шокувала вищі прошарки суспільства й мотивувала добір способів стабілізації союзників. Такі державотворчі сили, як церква, армія та адміністрація, були антиреволюційно налаштовані та безпосередньо залежні від монарха й держави. Конкордат переживав глибоку кризу, проте ліберальна партія не шукала жодного способу її розв'язання. Австро-Угорщина прагнула уникнути цілковитого розриву з Ватиканом. Коли на ватиканському соборі Папу було проголошено непогрішним, то імперський канцлер одержав бажану підставу для скасування Конкордату. Він подав на коронну раду 20 липня 1855 року пропозицію: «Конкордат за суттю папської влади вважати недійсним». Скасування Конкордату спричинило велике хвилювання серед католицького населення Австро-Угорщини [6, с. 65–78].

Соціальна демократія на початку ХХ ст. була найбільшим ворогом церкви в шкільних питаннях. В Австрії відносно пізно, порівняно з іншими країнами, почав з'являтися робітничий клас, який повинен був боротися з неграмотністю, матеріальною скрутою та неорганізованістю. Церква майже не займалася соціальними проблемами, а взяла на себе лише морально-виховні та душпастирські завдання.



Населення не було доброї думки про тодішню церкву, яка не пропонувала робітничому класу допомоги – і як результат, нижчі прошарки суспільства віддалилися від віри. Через ослаблення союзу між державою та церквою у період 1866–1870 рр. церква почала шукати політичної підтримки серед католицького населення. Три умови, необхідні для утворення політичного католицизму, були дотримані з 1870 р. в німецькомовних країнах монархії: наявність парламентарської урядової форми; достатня кількість католиків, які приймають традиційну місію релігійного переконання церкви; існування сильної потуги антиклерикалізму, яка представляє свої позиції.

1874 р. на дні партії в Нойдорфлі було засновано Австро-Угорську Робітничу партію. Ця соціал-демократична партія підтримала вимоги лібералізму в культурних і релігійних питаннях. «У першій програмі австрійського робітничого руху було поставлено вимогу цілковитої релігійної свободи, а також вимогу відділення школи від церкви та церкви від держави. Для соціал-демократів кожне релігійне визнання було приватною справою, так що церква виявлялася зайвою в державі» [3, с. 89–91]. 1901 року соціал-демократи підписали віденську програму, в якій ішлося про сформовані раніше їхні погляди щодо релігії та церкви: проголошення релігії як приватної речі; відділення церкви від держави та трактування церковних та релігійних общин як приватних об'єднань, що впорядковують свої справи самостійно.

Церковним властям надавалося право проводити свої навчальні заняття, проте вони повинні були зусиллями шкільного управління опублікувати відповідні навчальні матеріали. Закон про школу та церкву (Schule-Kirche-Gesetz) від 1905 р. вимагав, щоб учні, зобов'язані скласти іспити з релігії, звільнялися у відповідні дні від інших занять. Шкільні власті повинні були вирішувати, чи потрібно іншим учням відвідувати заняття з релігії. Заняття принципово ні до чого не зобов'язували, але якщо учні на початку шкільного року були записані на релігійні заняття, то відвідування їх ставало обов'язковим. Проти цього призначення соціал-демократи своєю пропозицією внесли протест, посилаючись на статтю 14 Шкільного закону, згідно з якою «ніхто не може бути змушений до церковних дій», та на доповнення до статті 14 «державна або церковні общини не мають права примусити когось до релігійних занять». Ця соціал-демократична пропозиція вплинула на новий шкільний порядок викладання, але була предметом критики аж до початку Першої світової війни [5, с. 59–99].

Коли 1907 року відбулися перші загальні вибори, обидві католицькі партії після виборів об'єдналися у Християнсько-соціалістичну партію, утворивши найсильнішу фракцію в імперській раді. Залучення церкви до політики відбувалося зусиллями священників, які обіймали політичні посади в Християнсько-соціалістичній партії, а також тих, які займалися агітацією з церковних кафедр. Зрозуміло, що все це викликало обурення соціал-демократів діями церкви. Ці непорозуміння продовжують домінувати у відносинах церкви та соціал-демократів за часів



Першої республіки. Тиск багатонаціональної держави після Першої Світової війни 1918 року зламав монархію Габсбургів. Ця віднині маленька держава сама ледве не втратила незалежності без підтримки населення. Тому не дивно, що країна знайшла захист і допомогу у свого сусіда – Німеччини. Проте варіант майбутнього «Німеччина-Австрія» зруйнувався через мирний договір від 1919–1920 рр. Прийнятий після жорстких суперечок партій 1920 року Основний Закон проголосив утворення демократичної республіки на основі федеральних принципів. Існували три великі політичні табори: у політиці освіти провідною була Соціал-демократична партія, прокатолицькою – Християнсько-соціальна партія, пронаціональною – Велика німецька партія. Одним із перших політичних завдань, які постали перед соціал-демократичною партією в республіці, була система освіти. За часів монархії соціал-демократи позиціонували себе як вороги клерикалізму, проте в часи Першої республіки вони висунули низку ініціатив. Це стало можливим завдяки відміні ряду постанов Верхньої палати та завдяки зростанню ролі національних зборів, що підсилювало політичний вплив і можливості соціальної демократії. Молоді соціал-демократи намагалися якнайшвидше викоринити релігію зі школи й запровадити натомість такі предмети, як мораль та законодавство. Для втілення цих планів на законодавчому рівні необхідно було здобути підтримку більшості парламентських голосів, яких їм суттєво бракувало. Як наслідок, «...якби держава не була в змозі забезпечити викладання конфесійного уроку релігії, релігійні общини змушені були б відкривати власні приватні школи» [3, с. 89–91]. З цих слів випливає, що конфесійний урок релігії є не лише привілеєм Церкви, а й легітимізований шляхом суспільної та державної згоди.

Значний слід по собі залишив Отто Гльокель, учений і законодавець, який із 15 березня 1919 р. до 22 жовтня 1920 р. був помічником державного секретаря Австрії у справах освіти. Маючи на меті в політиці неконфесіоналізацію школи, на самому початку своєї службової кар'єри Отто Гльокель видав указ, який провокував низку недоліків релігійного виховання дітей католиків. 10 квітня 1919 р. він зобов'язав учителів контролювати учнів під час релігійних занять, а невідвідування уроків не позначалося негативно на оцінюванні. Цей указ, відомий як «Указ Гльокеля», призвів до серйозних культурно-політичних непорозумінь. Ще у 1889 р. у «Програмі соціально-демократичної організації вчителя» він вимагав відміни викладання релігії у всіх світських школах і введення натомість уроків етики й законодавства як навчальних предметів. Проте ці вимоги так і не були реалізовані [1, с. 52–68]. Віденський кардинал Фрідріх Густав Піфл за день до оприлюднення указу був проінформований державним канцлером Карлом Реннером і розгорнув активну діяльність проти цього указу. Кардинал висловився від імені всіх австрійських єпископів: «Оскільки теоретичне викладання релігії і практичне виконання утворюють нероздільну єдність, то регулярні релігійні заняття є обов'язком совісті церков, від яких навіть батьки й опікуни звільнятися не в силі» [6, с. 60–122].



На поч. 20-х рр. XX ст. дискусії щодо уроків релігії в шкільній програмі ставали дедалі жорсткішими. Соціал-демократи на чолі з Отто Гльокелем сперечалися з Християнсько-соціалістичною партією, яка була тісно пов'язана з католицькою церквою. Отто Гльокель після виборів 1920 року став президентом шкільного магістрату у Відні й пропагував свою діяльність у столиці. Піонерами в боротьбі проти релігійного виховання були соціалістичні об'єднання «Вільна школа» та «Дитячі друзі». Це призводило до непривабливих сцен на зразок підбурювання учнів проти їхніх релігійних учителів, які завдавали багато труднощів католицьким учителям. Церкву підтримували Католицьке шкільне об'єднання, засноване 1885 року, діяльність якого була спрямована на релігійне виховання молоді. Серед ініціатив католиків є вручення Отто Гльокелю документу з 80 % підписів учнів середньої школи та вимогою збереження викладання релігії як загальнообов'язкового предмета. Коли в травні 1922 року Ігназ Зайпел став федеральним канцлером, то ситуація не поліпшилася. Соціал-демократи продовжували наполягати на неприпустимості світської посади для духовної особи. Багато разів думка церкви нівелювалася у віденському шкільному магістраті, де соціал-демократи складали дві третини від загальної кількості, а президентом був Отто Гльокель. У 1923 р. Отто Гльокель видав указ про заборону щоденної молитви перед початком занять у школі й дозволив молитися тільки на уроках релігії, проте після втручання єрцбїшофа у Відні міністр освіти не надав цьому указу повноважень [1, с. 52–68]. Найвища точка кризи настала через симбіоз церкви й держави. Для робітничого руху лютий 1934 р. став драматичною подією. Церква офіційно відійшла від політики, залишившись у тісному зв'язку лише з Австрійською народною партією. Соціал-демократам було важко акцептувати, що Конкордат від 1933–34 рр., підписаний Доллфусом, залишається й надалі чинним. Розуміння важливості релігійного виховання учнів на той час було відображено в трактаті «Виховання народу» (1919, X, Nr. 11) та папській енцикліці «Divini illius magistri» від 1929 р. На основі тексту цієї енцикліки виникла й австрофашистська праця «Єдність освітньої праці». Відповідно до змін в освітній системі середньої школи від 23 березня 1934 р. (BGBl. I. Nr. 198, Min. Vdg. VI. Nr. 22), основні шкільні предмети повинні були базуватися на дидактичних основах морально-релігійного виховання, прищеплювати любов до батьківщини, навчати принципам соціальної партії, а також забезпечувати виховання правдивості, пунктуальності й порядності. Шкільний урок уявлявся одним із найдієвіших засобів морального виховання.

1945 р. був новим етапом для освіти Австрії, проте проблеми залишилися й надалі. Після закінчення Другої світової війни церква Австрії використала політично активний післявоєнний період для пошуків нових напрямів та пріоритетів релігійної освіти й катехизації. З 1946 р. навчання релігії в австрійській школі було відновлено, а урок релігії набув статусу загальнообов'язкового предмета. У



цей час австрійськими релігійними педагогами були послідовно відроджені традиції релігійної освіти в закладах загальної середньої освіти, які існували в країні до початку націонал-соціалістської диктатури, і як результат, методологічна основа викладання релігії базувалася на положеннях, розроблених австрійськими та німецькими педагогами і теологами у 20–30-ті рр. ХХ ст.

*Висновки результатів дослідження.* Характеризуючи історичні передумови становлення й розвитку релігійної освіти в Австрії, нами використовувалася архівна документація, розглядалися державні законодавчі акти, укази, які суттєво вплинули на шкільну систему освіти цієї держави. У різні історичні періоди релігійна освіта в австрійському суспільстві зазнавала підтримки, утисків та критики одночасно. Особливо важкі часи пережила вона в часи націонал-соціалізму, політичні представники якого всіляко намагалися придушити духовно-моральне виховання та релігійну просвіту молодого покоління.

*Перспективи подальших розвідок.* Перспективи подальших досліджень релігійної освіти в австрійській школі стосуються детального аналізу історичних етапів становлення уроку релігії як повнозначного шкільного предмету, змісту навчальних програм, особливостей релігійної освіти як у державних, так і в приватних школах, результативності викладання курсу «релігійна освіта», форм і методів здійснення релігійної освіти. Не слід залишати поза увагою внутрішній погляд, який охоплює не лише повсякдення уроку релігії, але й його суспільний, освітньо-політичний, церковний та богословсько-історичний фон австрійської релігійної освіти і виховання, та який все ж обходить увагою вікові особливості дітей та молоді під час історичних змін.

### Література

1. Achs Oskar. Otto Glockel: Leben und Werk. Die Schulreform geht weiter // Vorträge und Diskussionen anlässlich des Symposiums zum 50. Todestag von Otto Glockel. – Wien, 1985. – S. 52–68.
2. Allgemeine Schulordnung für die deutschen Normal-, Haupt- und Trivialschulen. Erblanden. – Wien, 1774. – S. 34.
3. Erns Hanisch. Von der Solidargemeinschaft zur Konsumgesellschaft : Die SPO, Parteien und Katholische Kirche im Gespräch. – Wien, 1999. – S. 89–91.
4. Leisching Peter. Religionsrecht und Religionsunterricht. – Wien, 1985. – S. 247.
5. Pfliegler Michael. Der elementare Religionsunterricht in Österreich // Monographisches Darstellung von Leopold Krebs. – Wien, 1938. – S. 59–99.
6. Weinzierl-Fischer Erika. Konkordate. – Wien, 1960. – S. 60–122.
7. Winter Eduard. Der Josefismus und Maria Theresia in Geschichte Österreichs 1740–1848. – Berlin, 1905. – S. 45–68.
8. Zeißel Hermann. Die Reorganisation des Pflichtschulwesens, der Lehrerbildung und Schulaufsicht von 1848–1948 // Festschrift des Bundesministerium für Unterricht in Wien. – Wien, 1948. – S. 152–156.



УДК: 37.064.2

**ЛОЛІТА ПАСТУХОВА**

м. Київ, Україна

**ПЕДАГОГІЧНА ВЗАЄМОДІЯ  
У КОНТЕКСТІ ДАЛЬТОН-ПЛАНУ**

**PEDAGOGICAL INTERACTION IN  
THE DALTON-PLAN CONTEXT**

*Розглянуто Дальтон-план як ефективну модель педагогічної взаємодії. Визначено її компоненти, які спрямовані на співробітництво між вчителем та учнем, розвиток його інтересів, можливостей, відповідальності під час індивідуалізованого навчання, яке є запорукою підвищення ефективності навчання, необхідного в умовах сучасного суспільства. З'ясовано основні фактори, які обумовлюють ефективне співробітництво за Дальтон-планом (вміння прислухатися один до одного; чітке формулювання своєї думки та побажання; вирішення конфліктів; приймання спільних рішень; відчуття відповідальності за виконане завдання).*

**Ключові слова:** Дальтон-план, співробітництво, індивідуалізація навчання, самостійна робота, педагогічна взаємодія.

*Рассмотрен Дальтон-план как эффективная модель педагогического взаимодействия. Определены ее компоненты, направленные на сотрудничество между учителем и учеником, развитие его интересов, возможностей, ответственности при индивидуализированном обучении, которое является залогом повышения эффективности обучения, необходимого в условия современного общества. Установлены основные факторы, которые определяют эффективное сотрудничество за Дальтон-планом (умение прислушиваться друг к другу; четкая формулировка своей мысли и желания; разрешение конфликтов; принятие общих решений; чувство ответственности за выполненное задание).*

**Ключевые слова:** Дальтон-план, сотрудничество, индивидуализация обучения, самостоятельная работа, педагогическое взаимодействие.

*The Dalton plan has been considered as an effective model of pedagogical interaction. Main components directed on teacher-student collaboration, interests, opportunities and responsibility development in the process of individualized education have been defined. It has been determined that education individualization leads to quality increase and effectiveness of education needed in modern society. Main factors*





*stipulating effective collaboration according to Dalton plan (ability to listen to others attentively; distinct formulation of one's thoughts and wishes; conflict resolution; making common decisions; responsibility for a fulfilled task) have been defined.*

**Key words:** Dalton plan, pedagogical interaction, teacher-student collaboration, individualized education, self-governing work.

*Постановка проблеми в загальному вигляді.* Педагогічна взаємодія вчителя та учня – одне з актуальних питань педагогіки. У сучасній науці вже чітко визначилися ідеї педагогіки співробітництва, активної, доброзичливої і тому продуктивної дії в системі вчитель – учень. Зіставлення світових та національних стандартів освіти свідчить про те, що в основі навчання постає самостійна, творча робота того, хто навчається. З розвитком комп'ютерних технологій почалась інформаційна революція, яка охоплює всі сфери нашого життя. За прогнозами журналу Newsweek вже 2020 року передбачається, що комп'ютерна мережа Internet охопить всю планету та нагадуватиме мембрану з мільйонів мереж; двома ключовими технологіями стануть робототехніка та галузь дослідження ДНК [10, с. 35]. Стрімкий розвиток промисловості та інформаційних технологій вимагає від школи якісно нового ставлення до учнів, яке сприяє розвитку активності, самостійного мислення та креативності. Вирішення цих завдань спонукає педагогів, науковців та діячів освіти України до ґрунтовного вивчення та творчого використання спадщини прогресивних педагогічних технологій.

Дальтон-план донедавна згадувався у вітчизняній літературі лише як буржуазна педагогічна теорія, яка піддалася гострій критиці та засудженню після її впровадження на території колишнього Радянського Союзу на початку ХХ-го ст.

*Аналіз останніх досліджень і публікацій.* Автори українських, російських, американських і британських історіографічних досліджень (Е. Дьюї, С. Гончаренко, І. Лікарчук, О. Сухомлинська, В. Хатфільд, М. Хольт, М. Ярмаченко), а також підручники з історії педагогіки А. Піскунова, М. Шабаєвої, М. Левківського дають можливість проаналізувати ставлення до Дальтон-плану. На рівні дисертаційних досліджень цю проблему вивчали Д. Лагер, О. Гусєва, О. Барило.

*Формулювання мети статті.* Мета статті – здійснити опис Дальтон-плану як ефективної моделі педагогічної взаємодії та з'ясувати, з яких компонентів складається ефективна педагогічна взаємодія в межах Дальтон-плану.

*Виклад основного матеріалу дослідження.* У першій чверті ХХ-го століття в США пошук альтернативи класно-урочній формі призвів до появи концепції навчання за Дальтон-планом. Олена Паркхерст, засновниця Дальтонського плану, вважала що його мета – розвиток пізнавальної активності, ініціативи та організаторських здібностей.

Розглядаючи Дальтон-план, ми вважали правомірним насамперед звернутися до вивчення довідково-енциклопедичної літератури. Проведено детальний порівняльний аналіз робіт С. Гончаренка, М. Ярмаченка, Б. Есіпова, В. Кремня.



Отже, розглянувши вищевказані джерела в довідково-енциклопедичній літературі, ми маємо підстави зробити припущення, що вітчизняні джерела єдині в визначенні того, що Дальтон-план:

- це система навчання або організації навчально-виховної роботи;
- назва Дальтон-план пішла від м.Дальтон, де вперше був апробований Дальтонський Лабораторний план на базі місцевої школи 1919 року;
- засновницею Дальтон-плану виступає американський педагог О. Паркхерст;
- Дальтон-план побудований на принципі індивідуалізованого навчання;
- Дальтон-план передбачає характерний розподіл навчального матеріалу та індивідуальний облік праці;
- Дальтон-план дає змогу пристосовувати темп навчання до можливостей школярів;

У Великобританії в 20-ті роки ХХ ст. Дальтон-план здобув широкого визнання. Пізніше його принципи були модифіковані у «Горвард-план», що спрямовувався на досягнення максимальної гнучкості у виборі учнями навчальних курсів у межах класу при збереженні обов'язкового освітнього стандарту. В українській школі теж робилися спроби запровадити Дальтон-план, але за умови зменшення його індивідуалізації. З цією метою був розроблений бригадно-лабораторний метод навчання [8, с. 162].

Паркхерст наголошує, що «Дальтон-план швидше робить акцент на важливості способу життя дитини під час виконання ним своєї роботи і на її поведінці як члена суспільства, а не на предметах його навчальної програми. Саме загальна сума цього подвійного досвіду визначає її характер та знання» [11, с. 24].

Американський досвід набув широкої популярності в світі. У 20-ті рр. модель Дальтон-плану була частково використана в радянській школі в формі бригадно-лабораторного методу. Спроби модифікувати Дальтон-план, а саме подолати крайню індивідуалістичність педагогічної дії, яка саме полягала в основі цього методу, поєднуючи його з методом проєктів та пов'язати з колективною роботою, не призвели до бажаних результатів. Постановою ЦК ВКП(б) від 25 серпня 1932 р. практика впровадження бригадно-лабораторного методу була зупинена та засуджена. На це було кілька причин: неоднозначне розуміння сутності Дальтон-плану, його типології та організаційних форм роботи.

Відродження забутого Дальтон-плану почалося в 90-ті роки ХХ ст. у зв'язку з демократизацією і гуманізацією суспільства. Є підстави вважати, що звернення до Дальтон-плану обумовлено: переходом до нової освітньої парадигми; необхідністю підвищення якості освіти через індивідуалізацію навчання і формування самостійної пізнавальної діяльності учнів. Останнім часом з'явилися публікації, присвячені теоретичним і практичним засадам та впровадженню Дальтон-плану, як інноваційної технології (Т. Шамова, Т. Давиденко), написані дисертаційні роботи (О. Гусева, В. Ворончихіна), перевидаються результати



досліджень початку ХХ ст. (І. Сवादковський). Все це свідчить про зростаючий інтерес педагогів до Дальтон-плану.

В основу концепції навчання за Дальтон-планом покладено педагогіку співробітництва. Стрижнем педагогічного процесу навчання та виховання за Дальтон-планом Олени Паркхерст виступає не лише співробітництво, а також свобода і самостійність. Спілкування в системі вчитель-учень в Дальтон-школі не має на меті трансляцію знань, а виявлення, розвиток творчих інтересів та здібностей кожного учня; виховання соціальних навичок разом з почуттям відповідальності по відношенню до інших.

Останнім часом серед проблем, пов'язаних з ефективністю педагогічної взаємодії є переорієнтація на особистісний розвиток учнів. Вирішення цієї проблеми диктується не лише завданнями школи сьогодення, а й потребами виховання в перспективі. Слід зазначити, що Дальтон-школа залишається однією з небагатьох поширених успішних моделей у сучасному освітньому просторі. Хоча на практиці педагоги частіше звертаються до проектної технології, аніж до Дальтон-плану, однак на думку Т. Шамової та Т. Давиденко, Дальтон-план володіє величезним потенціалом [7, с. 280]. Педагогічна взаємодія в стилі співробітництва, акумульована в індивідуалізоване навчання, є запорукою підвищення якості та ефективності цього процесу. Актуальним є підбір методів взаємодії в педагогічному процесі, які б забезпечували умови для виявлення та розвитку індивідуальності кожного учня.

Розглядаючи проблему індивідуального становлення особистості, Б. Ліхачов характерно підкреслює, що за умови навчання, яке проходить повз індивідуальних особливостей учня відбувається усереднення (рос. «усреднение») особистості не лише з точки зору загальних моральних норм, а й обмеження можливості творчо-індивідуальних проявів [5, с. 223]. Вчений протиставляє індивідуалізму колективізм, суть якого в взаємно збагачуючих відносинах здорових індивідуальностей, особистостей сильного та творчого духу. З позиції вченого, на загальному фоні одних лише колективних відносин, без урахування індивідуалізму марніє та нівелюється інтимний світ кожної окремої дитини, її сутність не знаходить виходу до спілкування, самоповаги, збагачення [5, с. 226].

Ми вважаємо, що ефективна педагогічна взаємодія в межах Дальтон-плану складається з таких компонентів:

1. Свобода як мотиваційний компонент. Основу мотиваційного компоненту складає свобода пізнавальної діяльності, яка сприяє формуванню мотивів навчання. Умовою розвитку пізнавальної діяльності учнів є систематична навчальна самостійна робота, адже діяльність пізнання сьогодні значно ускладнилась за рахунок різкого зростання кількості інформації, швидкоплинності процесів, які відбуваються в суспільстві.

Навчання на цьому етапі – процес активної взаємодії вчителя з учнем. Досить часто мотивом навчання виступає інтерес до користування свободою. У Дальтон-школах учень має повну свободу в виконанні завдань, які спочатку



обговорені з вчителем: обсяг та строки виконання, інформативні джерела, прилади та посібники. Можливість користуватися різними джерелами в різний час припускає не лише свободу інтелектуального, але й вільного пересування в шкільному просторі. Свобода – це насамперед правила планування та звіту, правило поваги до чужої праці, правило очікування. Встановлені правила обов'язкові до виконання всіма учасниками педагогічної дії. Саме за цих умов учень сприймає правила не як посягання на свою свободу, а як запрошення до освоєння нового простору людських взаємовідносин.

2. Співробітництво як програмно-орієнтовний компонент. Основним елементом цього компонента є усвідомлення мети навчання. В процесі педагогічної дії в учня повинні формуватися елементи індивідуального досвіду в формі знань та навичок. Під час навчання окремі знання формуються не в систему абстрактних понять з розрізнених академічних предметів, а в моделі реальної дійсності, оскільки принцип Дальтон-плану дозволяє заглибитись в тему. Формування такої моделі і є для учня метою навчання, досягнення якої починається з отримання інформації. Отримавши завдання учень може виконати його самостійно, в парі або в групі. Тоді як педагогічна дія в системі учень-учень передбачає різноманітні конструктивні відносини, навчання різним способом пошуку інформації – головний аспект Дальтон-педагогіки. До основних факторів, які обумовлюють ефективне співробітництво за Дальтон-планом відносять вміння прислухатися один до одного; чітко формулювання своєї думки та побажання; вирішення конфліктів; приймання спільних рішень; відчуття відповідальності за виконане завдання.

3. Самостійність як операційний компонент. В основі цього компоненту лежать дії та операції, за допомогою яких реалізується навчальна діяльність. У структурі самостійної пізнавальної діяльності виділяються дії усвідомлення та обробки навчального матеріалу. Перед активною груповою роботою відбувається навчання самостійній пошуковій діяльності, в якій принцип самоперевірки є одним з найважливіших. Зрозуміло, що вчитель Дальтон-школи не є основним джерелом інформації, тому більшу частину навчальної пізнавальної діяльності учні можуть здійснювати без його участі. Педагогічна взаємодія вчитель-учень має місце лише на початковому етапі навчання самостійному пошуку та орієнтації в інформаційному просторі. З точки зору загальнопедагогічних міркувань наведені вище складові педагогічної взаємодії повинні використовуватись відповідно до навчальної мети.

*Висновки результатів дослідження.* Таким чином, результати дослідження підтверджують, що в контексті Дальтон-плану, який має практично 100-річну історію, педагогічна взаємодія спрямована на індивідуалізацію навчання. Компоненти педагогічної взаємодії базуються на принципах свободи, співробітництва та самостійності. Креативна адаптація компонентів педагогічної взаємодії в дискурсі Дальтон-плану є запорукою підвищення якості та ефективності навчання в сучасних освітніх умовах.



### Література

1. Березовин Н. А. Проблемы педагогического общения / Н. А. Березовин. – Мн. : Адукацыя і выхаванне, 1997. – 248 с.
2. Кондратьева С. В. Учитель – ученик / С. В. Кондратьева. – М. : Просвещение, 1984. – 80 с.
3. Лихачев Б. Т. Педагогика / Б. Т. Лихачев. – М. : Прометей, 1992. – 528 с.
4. Шакуров Р. Х. Основы педагогического взаимодействия / Р. Х. Шакуров. – М. : Педагогика, 1981. – 44 с.
5. Есипов Б. П. Педагогика / Б. Есипов, Н. Гончаров. – К. : Держ. учбово-педагогічне видавництво «Радянська школа», 1947. – 110 с.
7. Шамова Т. І. Управление образовательным процессом в адаптивной школе / Т. І. Шамова, Т. М. Давиденко. – М. : Центр «Педагогический поиск», 2001. – 384 с.
8. Гончаренко С. У. Український педагогічний енциклопедичний словник / С. У. Гончаренко. – Рівне : Волинські обереги, 2011. – 552 с.
8. Енциклопедія освіти / [авт.-уклад. Кремінь В. Г.]. – К. : Юрінком Інтер, 2008. – 1040 с.
9. Педагогічний словник / [авт.-уклад. Ярмаченко М. Д.]. – К. : Педагогічна думка, 2001. – 675 с.
10. Kaku M. Visions. How science will revolutionize in the 21<sup>st</sup> century / M. Kaku // Newsweek. – 2000. –135(9). – P. 30–35.
11. Parkhurst H. Education on the Dalton plan / H. Parkhurst. – New York : E. P. Dutton&Company, 1922. – 122 с.



**ПІДСУМКИ НАУКОВО-МЕТОДОЛОГІЧНОГО СЕМІНАРУ  
«РОЗВИТОК ПОРІВНЯЛЬНОЇ ПРОФЕСІЙНОЇ ПЕДАГОГІКИ  
У КОНТЕКСТІ ГЛОБАЛІЗАЦІЙНИХ ТА ІНТЕГРАЦІЙНИХ ПРОЦЕСІВ»**



29 березня 2012 року на базі Центру порівняльної професійної педагогіки у Хмельницькому національному університеті відбувся науково-методологічний семінар «Розвиток порівняльної професійної педагогіки у контексті глобалізаційних та інтеграційних процесів». Організаторами семінару виступили Національна академія педагогічних наук України, Інститут педагогічної освіти і освіти дорослих, Хмельницький національний університет та Центр порівняльної професійної педагогіки, створений за ініціативи ШООД та ХНУ.

Мета науково-методологічного семінару – сприяти розвитку порівняльної професійної педагогіки як наукової галузі та навчальної дисципліни в Україні.

Пленарне засідання семінару відкрили академік-секретар Відділення професійної освіти і освіти дорослих НАПН України, д.п.н., проф. Ничкало Н. Г.; проректор з наукової роботи ХНУ, д.т.н., проф. Параска Г. Б.; проректор з науково-педагогічної роботи та міжнародних зв'язків ХНУ, проф. Йохна М. А.; завідувач кафедри практики іноземної мови та методики викладання Хмельницького національного університету, д.п.н., проф. Бідюк Н. М.; завідувач відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих, к.п.н. Авшенюк Н. М.

Тематика роботи семінару охоплювала методологічні засади порівняльно-педагогічних досліджень з проблем професійної освіти і освіти дорослих, теоретико-методичні аспекти підготовки педагогів в умовах культурного плюралізму, перспективні напрями розвитку професійно-педагогічної освіти з погляду компаративістики, актуальні проблеми освіти дорослих у контексті



глобалізації, розвиток життєвих і професійних компетентностей фахівців в умовах інтеграційних процесів, психолого-педагогічні аспекти реалізації зарубіжних підходів до професійної підготовки фахівців.

Співголовою оргкомітету та координатором роботи семінару виступила завідувач відділу порівняльної професійної педагогіки Інституту педагогічної освіти і освіти дорослих, к.п.н. Авшенюк Н. М., яка разом зі співробітниками презентувала результати наукової роботи відділу.

Гарним поповненням для бібліотеки Центру порівняльної професійної педагогіки стали подарунки почесного голови оргкомітету д.п.н., професора Ничкало Н. Г., а саме збірники наукових праць: «Професійна освіта: ціннісні орієнтири сучасності» і «Теоретичні та практичні засади розвитку педагогічної освіти: педагогічна майстерність, творчість, технології».

У ході семінару відбулася презентація перших двох випусків журналу «Порівняльна професійна педагогіка».

За підсумками науково-методологічного семінару було означено перспективні напрями розвитку професійно-педагогічної освіти у компаративістичному вимірі, окреслено актуальні проблем формування професійних компетентностей педагогічного, управлінського й виробничого персоналу, розпочато дискусію щодо методологічних засад порівняльно-педагогічних досліджень з проблем професійної освіти і освіти дорослих.

Матеріали результатів досліджень учасників семінару знайшли відображення на сторінках чергового випуску наукового журналу «Порівняльна професійна педагогіка».



## **НОВІ ЗДОБУТКИ НАУКОВО-ПЕДАГОГІЧНОЇ СПІВПРАЦІ УКРАЇНИ ТА ПОЛЬЩІ**

17–18 травня у Варшаві відбулися три важливі події у науково-педагогічному житті науковців України і Польщі. Українська делегація на чолі з президентом НАПН України В. Кременем (склад делегації – академіки В. Андрущенко, Н. Ничкало, члени-кореспонденти А. Кузьмінський, О. Падалка, а також О. Біда, завідувач кафедри Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, та 10 студентів Черкаського національного університету імені Богдана Хмельницького, Житомирського педагогічного університету імені Івана Франка й Миколаївського національного університету імені Василя Сухомлинського) взяли участь у заходах, присвячених науковій співпраці.

Перша подія відбулася у Посольстві України в Республіці Польща. Надзвичайний і Повноважний посол України в Республіці Польща професор М. Мальський теплими й сердечними словами привітав українських науковців і студентів. Він високо оцінив результати співпраці НАПН України та Комітету педагогічних наук Польської академії наук. Саме тому ця зустріч розпочалася нетрадиційно – з вручення нагород. Спочатку Амбасадор урочисто вручив дипломи Посольства України в РП польським науковцям та вищим навчальним закладам, які беруть активну участь у розвитку українсько-польської співпраці в галузі науки і освіти. В. Кремень вручив медаль «Ушинський К. Д.» професору Є. Куніковському. Почесні грамоти НАПН України – професорам Т. Александеру, А. Богаю, М. Сліві, іноземному члену НАПН України, професору Х. Беднарчику. Грамоти НАПН України вручено Д. Шелігевич-Урбан, М. Копштейн, М. Оліфірович, С. Мешальському, Х. Кретеку. Подяки НАПН України оголошено президенту Комітету педагогічних наук ПАН Б. Сліверському, заступнику голови цього Комітету, іноземному члену НАПН України С. Квятковському, ректору-сеньйору Вищої педагогічної школи Польської спілки вчителів у Варшаві, іноземному члену НАПН України Т. Левовицькому, директору Інституту педагогіки Академії спеціальної педагогіки імені Марії Гжегожевської у Варшаві, іноземному члену НАПН України Ф. Шльосеку.

Президент Комітету педагогічних наук ПАН Б. Сліверський проаналізував напрями польсько-української співпраці в галузі педагогічної науки й визначив перспективи її подальшого розвитку. Кульмінаційним моментом цієї зустрічі була презентація книги В. Кременя «Filozofia antropocentryzmu w edukacyjnej przestrzeni» («Філософія антропоцентризму в освітньому просторі»). Професори Т. Левовицький і Ф. Шльосек виклали свої високі наукові оцінки цієї унікальної праці, яка викликала великий інтерес у польських науковців. З дотриманням польської традиції презентації вони урочисто вручили Василю Кременю його монографію, видану польською мовою.





Висловлюючи слова вдячності Комітету педагогічних наук ПАН, а також професору Ф. Шльосеку та О. Братчук (перекладачам з української мови на польську), він підкреслив методологічне значення спільних наукових пошуків учених двох країн у цій надзвичайно важливій галузі наукового знання, яка тісно пов'язана з модернізацією освітніх систем у наших країнах.

Ще один незабутній аспект цієї зустрічі – презентація останньої книги Нестора польської педагогіки професора Тадеуша Вацлава Новацького, якого 5 жовтня минулого року наукова громадськість Польщі провела в останню дорогу з Військового Кафедрального собору Війська Польського Старого міста у Варшаві. Засновник Педагогіки праці дуже любив Україну, високо цинив польсько-українську працю, радів виданню в Україні українською мовою його праць «Рука, що творить», «Людська праця. Аналіз поняття». Академік В. Андрущенко розповів про філософсько-педагогічні ідеї Т. Новацького – почесного доктора Національного педагогічного університету імені М. П. Драгоманова, а також про перспективність його концептуальних ідей щодо педагогіки і психології праці, підготовки педагогів нової генерації, розвитку інноваційних досліджень в умовах інформаційно-технологічної доби. Н. Ничкало, продовжуючи роздуми В. Андрущенка, розповіла, як народилась і реалізовувалась ідея щодо видання в Україні книги «Світ мрій». Вона висловила переконання, що скоро прийде той час, коли ім'я Нестора польської педагогіки та його праці будуть і в українських підручниках, і в енциклопедіях, і в хрестоматіях. Хочеться особливо підкреслити, що на цю зустріч в українському Посольстві приїхали видатні і відомі польські вчені, ректори вищих навчальних закладів, працівники науково-дослідних інститутів, представники Міністерства праці і соціальної політики Польщі.

Друга подія: в Академії спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської відбулася конференція, присвячена підсумкам міжнародного наукового конкурсу «Науковий дебют – 2011. Сталий розвиток». Для участі в роботі цієї конференції з Брюсселя прибув колишній Голова Європейського парламенту, депутат Європейського парламенту Єжи Бузек. Голова наукового товариства «Польща–Україна» Ф. Шльосек та Н. Ничкало схарактеризували праці 28 польських і 22 українських студентів, які були визнані кращими й рекомендовані до відзначення Єжи Бузеком, як ініціатором цього конкурсу, а також для опублікування у міжнародному збірнику наукових праць. У виступах Єжи Бузeka та В. Кременя було висловлено цінні філософські думки й настанови для молодшої генерації майбутніх науковців наших країн. Є. Бузек вручив студентам нагороди та збірник наукових праць, в яких опубліковано їхні статті. В рамках цієї зустрічі дуже цікаво пройшла студентська наукова конференція, під час якої відбулися презентації наукових рефератів і досить гостра дискусія з проблем сталого розвитку.

Третя подія: засідання Сенату Академії спеціальної педагогіки імені М. Гжегожевської у Варшаві. Його відкрив проф. Я. Лащик, ректор цього



відомого в Польщі і за кордоном вищого навчального закладу педагогічного профілю. На початку засідання В. Кремень вручив Є. Бузеку медаль «Григорій Сковорода» з подякою за плідну співпрацю на науковій ниві, зокрема, за патронат над IV українсько-польським форумом «Розвиток педагогічних наук в Україні і Польщі на початку XXI століття». Є. Бузек висвітлив проблеми вищого шкільництва у діяльності Європейського парламенту. Водночас В. Кремень об'єктивно схарактеризував сучасні проблеми розвитку вищої школи в Україні, зупинився на проблемних питаннях і висвітлив своє бачення подальшої співпраці науковців наших країн. Питання, які задавали члени Сейму обом доповідачам, свідчать про критичний аналіз процесів розвитку вищої школи в країнах ЄС, а також в Україні, про небайдуже ставлення й великий інтерес до інноваційних процесів у розвитку освіти і науки в Україні.

**АНАТОЛІЙ КУЗЬМІНСЬКИЙ,**  
член-кореспондент НАПН України,  
ректор Черкаського національного  
університету імені Богдана Хмельницького



**CONTENTS**

**IMPLEMENTATION OF LIFELONG EDUCATION AND ADULT EDUCATION  
CONCEPT IN INTERNATIONAL EDUCATION ENVIRONMENT**

**Tymofiy Desyatov**

URGENT ISSUES OF ADULT EDUCATION IN GLOBALIZATION CONTEXT ..... 6

**Larysa Sihaeva**

INTERNATIONAL COOPERATION IN ADULT EDUCATION ..... 14

**Dmitriy Polezhaev**

DEMOCRATIZATION OF MODERN SOCIETY AND INTEGRATION OF  
SPIRITUAL VALUES IN RUSSIA: SOCIAL AND PHILOSOPHICAL ASPECT ..... 24

**Natalia Mukan, Lyudmyla Huk**

RETROSPECTIVE REVIEW OF COMPARATIVE STUDIES DEVELOPMENT ..... 34

**Olena Barabash**

SPECIFIC FEATURES OF LIFELONG EDUCATION  
ORGANIZATION IN CANADA ..... 40

**Tetyana Sydorenko**

IMPLEMENTATION OF INNOVATIVE MEASURES ON INTEGRATION  
OF ADULT MIGRANTS IN FRG (AT PRESENT STAGE) ..... 46

**WORLD TENDENCIES IN HIGHER EDUCATION DEVELOPMENT**

**Natalia Mukan**

THE PECULIARITIES OF BACHELORS' TRAINING  
IN APPLIED LINGUISTICS: THE U.S. UNIVERSITIES' EXPERIENCE ..... 53

**Natalia Avshenyuk, Nadia Kredenets**

INTERNATIONAL DIMENSION OF SOCIAL PARTNERSHIP  
IN PROFESSIONAL EDUCATION ..... 59

**Nadia Postryhach**

CIVIL TEACHER EDUCATION IN THE GLOBAL AND LOCAL DIMENSIONS ..... 68



<b>Olena Yakovenko</b> PRACTICAL TRAINING AT HIGHER EDUCATIONAL INSTITUTIONS OF GERMANY: FEATURES OF THE DUAL SYSTEM .....	76
<b>Olena Kravchenko</b> FORMATION OF FUTURE NURSES' PROFESSIONAL ETHICS: AMERICAN EXPERIENCE .....	82
<b>Olha Tarasova</b> PECULIARITIES OF CONTENT AND QUALITY EVALUATION OF FUTURE INTERNATIONAL AFFAIRS SPECIALISTS' TRAINING WITHIN U.S. SYSTEM OF HIGHER EDUCATION .....	88
<b>Svitlana Huk</b> STRUCTURE AND CONTENT OF PHYSIOTHERAPY SPECIALISTS' TRAINING AT THE UNIVERSITIES OF GREAT BRITAIN .....	95
<b><i>TRAINING AND PROFESSIONAL DEVELOPMENT OF SPECIALISTS: COMPARATIVE ASPECT</i></b>	
<b>Larysa Holub</b> TEACHER TRAINING TO TEACHING STUDENTS – REPRESENTATIVES OF INDIGENOUS POPULATION OF AUSTRALIA.....	102
<b>Tamara Pilyuhina</b> HISTORICAL AND PEDAGOGICAL PRECONDITIONS OF TAX OFFICERS' PROFESSIONAL TRAINING ORGANIZATION IN THE USA.....	110
<b>Kyryl Kotun</b> COMPETENCE DEVELOPMENT AS AN IMPORTANT COMPONENT OF PEDAGOGICAL PERSONNEL PROFESSIONAL TRAINING IN FINLAND.....	116
<b>Natalia Pazyura</b> DUAL SYSTEM IN THE TRAINING OF LABOR FORCE IN JAPAN AND SOUTH KOREA .....	123
<b>Artem Sushentsev</b> ORGANIZATION FEATURES OF PROFESSIONAL PERFECTION OF MACHINE-BUILDING INDUSTRY MANUFACTURING STAFF IN THE USA.....	131



---

***REFORMATION OF SCHOOL EDUCATION IN FOREIGN COUNTRIES***

**Oksana Revinkel**

RELIGIOUS COMPONENT IN MODERN SECONDARY  
EDUCATION OF GERMANY ..... 137

**Valentyna Mishak**

PECULIARITIES OF ESTABLISHMENT AND DEVELOPMENT  
OF A RELIGION LESSON WITHIN AUSTRIAN SCHOOL SYSTEM ..... 144

**Lolita Pastukhova**

PEDAGOGICAL INTERACTION IN THE DALTON-PLAN CONTEXT ..... 152

RESULTS OF THE SCIENTIFIC-METHODOLOGICAL SEMINAR  
«DEVELOPMENT OF COMPARATIVE PROFESSIONAL PEDAGOGY  
IN THE CONTEXT OF GLOBALIZATION AND INTEGRATION PROCESSES» ..... 158

NEW ACHIEVEMENTS OF SCIENTIFIC AND PEDAGOGICAL COOPERATION  
OF UKRAINE AND POLAND..... 160



## **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 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...*

**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 30.05.2012. Ум. друк. арк. – 12,84. Обл.-вид. арк. – 10,44  
Папір офсетний. Друк різнографією  
Наклад 100, зам. № 175/12

---

Редакційно-видавничий центр Хмельницького національного університету  
29016, м. Хмельницький, вул. Інститутська, 7/1, тел. (8-0382) 72-83-63